



Departamento de Didáctica e Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tesis Doctoral

A Aprendizagem ao Longo da Vida

A Língua e a Literatura Maternas como base da Formação Integral:
o Ser no Mundo

Autora: Margarida Maria Silva Gomes

Directora: Profesora Catedrática Estela Pinto Ribeiro Lamas

Santiago de Compostela, Dezembro de 2012

20.12.12



VISTO E PARECER

ESTELA PINTO RIBEIRO LAMAS, Professora Catedrática em Didáctica da Língua e Literatura Maternas (Ciências da Educação), como Directora e Tese de Doutoramento realizada por **MARGARIDA MARIA SILVA GOMES**, intitulada *Aprendizagem ao Longo da Vida, A Língua e a Literatura Maternas como base da Formação Integral: O Ser no Mundo*, e **QUINTÍN ÁLVAREZ NÚÑEZ**, Professor Titular em Organización e Xestión de Centros Educativos, como Tutor por parte da Universidade de Santiago de Compostela

FAZEM CONSTAR

Que a referida Tese de Doutoramento reúne os requisitos académicos e científicos necessários para proceder à sua leitura pública.

Santiago de Compostela, Dezembro 2012

Directora da Tese



Estela Pinto Ribeiro Lamas

Tutor da Tese

Quintín Álvarez Núñez



Isto

(...)

Tudo o que sonho ou passo,
O que me falha ou finda,
É como que um terraço
Sobre outra coisa ainda.
Essa coisa é que é linda.

(...)

Fernando Pessoa, *Poesia 1933*

Ventana sobre la Utopía

Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

Eduardo Galeano, *Las palabras andantes*, (1993:230)



Sumário

Este trabalho de investigação assume-se como um passo na longa caminhada a encetar, no sentido de acompanhar a mudança de paradigma a que a escola e o ensino estão sujeitos neste novo milénio – um modelo em que o aluno a aprendizagem assumem centralidade, sendo esta perspectivada ao longo da vida é encarada como algo que acompanha o ser humano ao longo do seu ciclo vital, contribuindo decisiva e continuamente para seu desenvolvimento. Esta centralidade confere ao aluno, ao mesmo tempo, mais proactividade e mais responsabilidade na construção do seu conhecimento, transformando-o num ser activo e co-agente do processo de aprendizagem, cujo sucesso depende em grande parte do seu envolvimento e da curiosidade pelo saber; ao professor compete despertar nele essa curiosidade e esse envolvimento. Daí que, esse processo venha de dentro para fora – dependendo, por isso, da vontade intrínseca do aprendente. Mais uma vez, o professor é chamado a contribuir para o desenvolvimento do aluno, facultando estímulos, desafios e recompensas.

Foi nossa intenção, com este trabalho, criar condições para um trabalho comprometido por parte de um grupo de alunos adultos, tendo em vista desenvolver competências. Para isso foram convocadas aprendizagens formais, informais e não formais, com vista a uma formação holística e integral. Questionamos o papel da língua e da literatura maternas nessa formação integral; questionamos também os princípios didácticos para o ensino da língua e da literatura que melhor se adaptam às novas demandas da sociedade do século XXI e aos novos desafios. Nesse sentido, centrámos o nosso estudo na construção curricular integrada e flexível como a que melhor se adequa a esse novo paradigma educacional, em que o papel do professor tem necessariamente de mudar também.

Assim, apresentamos uma *praxis* em que o trabalho colaborativo, em equipa, e a reflexão servem de pilares ao desenrolar da prática docente. Esta, por seu turno, é implementada com base nas teorias educativas que se vão adaptando e actualizando em função da realidade em que a escola se insere. O professor do século XXI é aquele que é

chamado a agir e reflectir na prática e sobre a prática, não sendo mais possível o divórcio entre a teoria e a prática.

O conceito de formação holística e integral que defendemos, sedimenta-se na, cada vez mais, actual e pertinente concepção de educação, apresentada por Delors, e sustentada nos quatro pilares fundamentais – o *saber*, o *saber fazer*, o *saber ser* e o *saber viver com* o outro. Da mesma forma, alertamos ainda para a necessidade de intervenção social, sendo a educação o meio de excelência para a formação de cidadãos activos e conscientes – da sua individualidade, da sua pertença a uma comunidade local e nacional, mas também global.

Esta dimensão da cidadania activa e consciente leva-nos a reflectir sobre o papel da língua materna na sua dimensão ontológica, na medida em que é na e pela língua que o ser humano se afirma no mundo, é por ela que modeliza esse mesmo mundo e, através dela, se identifica numa comunidade, com os seus valores e tradições e cultura. Desta forma, destacamos a centralidade da aprendizagem da língua e da literatura não apenas como objecto de estudo isolado, mas particularmente como crucial para o desenvolvimento de competências comunicativas que se assumem como indispensáveis na vida do ser humano.

O saber estar no mundo – a cidadania activa –, o ser linguística e culturalmente competente é, para nós, factor decisivo para a transformação social requerida, particularmente numa época em que os problemas económicos e financeiros dominam as preocupações sociais. A educação deve, portanto, ser vista como factor de desagramento da crise, na medida em que contribui para a formação de cidadãos profissionalmente competentes e flexíveis e, ao mesmo tempo, mais atentos às questões culturais, que lhes permitam tomar melhores opções.

Resumen

Este traballo de investigación asúmese como un paso na longa camiñada a encetar, no sentido de acompañar a mudanza de paradigma a que a escola e o ensino están suxeitos neste novo milénio – un modelo en que o alumno a aprendizaxe asumen centralidade, sendo esta perspectivada ao longo da vida é encarada como algo que acompaña o ser humano ao longo do seu ciclo vital, contribuíndo decisiva e continuamente para seu desenvolvemento. Esta centralidade revisa ao alumno, ao mesmo tempo, máis proactividade e máis responsabilidade na construción do seu coñecemento, transformando o nun ser activo e co-axente do proceso de aprendizaxe, cuxo éxito depende en gran parte do seu envolvimento e da curiosidade polo saber; ao profesor compite despertar nel esa curiosidade e ese envolvimento.

De aí que, ese proceso veña de dentro para fóra dependendo, por iso, das ganas intrínseca do aprendiz. Unha vez máis, o profesor é chamado a contribuír para o desenvolvemento do alumno, facultando estímulos, desafíos e recompensas. Foi nosa intención, con este traballo, crear condicións para un traballo comprometido por parte dun grupo de alumnos adultos, para desenvolver competencias. Para iso foron convocadas aprendizaxes formais, informais e non formais, con vista a unha formación holística e integral. Cuestionamos o papel da lingua e da literatura maternas nesa formación integral; cuestionamos tamén os principios didácticos para o ensino da lingua e da literatura que mellor de adaptan ás novas demandas da sociedade do século XXI e aos novos desafíos. Nese sentido, centramos o noso estudo na construción curricular integrada e flexíbel como a que mellor se adequa a ese novo paradigma educacional, en que o papel do profesor ten necesariamente de mudar tamén.

Así, presentamos unha praxis en que o traballo colaborativo, en equipo, e a reflexión serven de piares ao desenrolar da práctica docente. Esta, por súa quenda, é aplicada con base nas teorías educativas que se van adaptando e actualizando en función da realidade en que a escola se insere. O profesor do século XXI é aquel que é chamado a actuar e reflexionar na práctica e sobre a práctica, non sendo máis posíbel o divorcio entre a teoría e a práctica.

O concepto de formación holística e integral que defendemos, sedimenta-se na, cada vez máis, actual e pertinente concepción de educación, presentada por Delors, e sustentada nos catro piares fundamentais – o saber, o saber facer, o saber ser e o saber vivir co outro. Da mesma forma, alertamos aínda para a necesidade de intervención social, sendo a educación o medio de excelência para a formación de cidadáns activos e conscientes da súa individualidade, da súa pertenza a unha comunidade local e nacional, mais tamén global.

Esta dimensión da cidadanía activa e consciente lévanos a reflexionar sobre o papel da lingua materna na súa dimensión ontolóxica, na medida en que é na e pola lingua que o ser humano se afirma no mundo, é por ela que modeliza ese mesmo mundo e, a través dela, se identifica nunha comunidade, cos seus valores e tradicións e cultura. Desta forma, destacamos a centralidade da aprendizaxe da lingua e da literatura non só como obxecto de estudo illado, mais particularmente como crucial para o desenvolvemento de competencias comunicativas que se asumen como indispensábeis na vida do ser humano.

O saber estar no mundo – a cidadanía activa – o ser lingüística e culturalmente competente é, para nós, factor decisivo para a transformación social requirida, particularmente nunha época en que os problemas económicos e financeiros dominan as preocupacións sociais. A educación debe, por tanto, ser vista como factor de desagravamento da crise, na medida en que contribúe para a formación de cidadáns profesionalmente competentes e flexíbeis e, ao mesmo tempo, máis atentos ás cuestións culturais, que lles permitan tomar mellores opcións.

Abstract

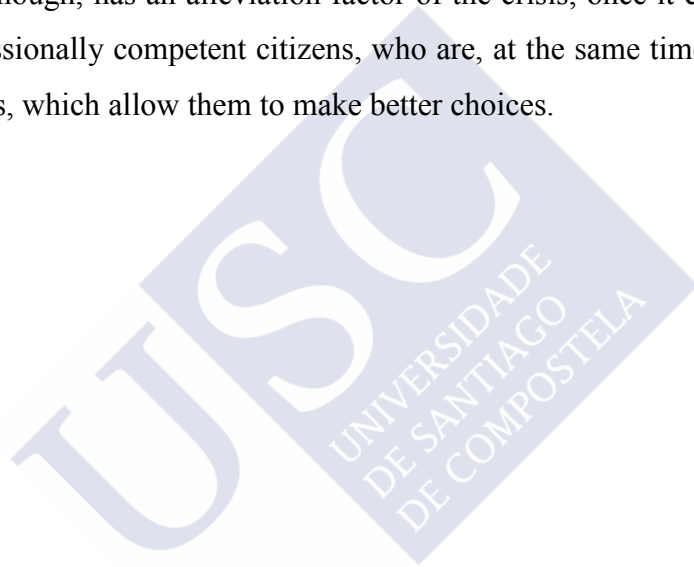
This research work constitutes a beginning step in a long way to go, in order to keep up with the shift of paradigm in education, occurred in this new millennium – a model in which learning and students are the focus and in which lifelong learning is seen as something natural a in human being's life that strings along his entire life. This perspective of learning makes students responsible for their own education, making them co-partners in the educational process, whose success depends mainly on their involvement and on their curiosity to know/learn more. This curiosity is stimulated by teachers that have the role of tutoring, coaching and making it an easier learning process. The success of learning depends on an intrinsic will from students, but is helped, being facilitated from external incentives given by teachers.

This doctoral work presents, thus, a project where we develop skills and competences in a group of adult learners, where formal, informal and non-formal learning are taken into account when they all contribute for a holistic education. For this, we reflected on the role of Portuguese language and literature on that education, for native speakers. We have also investigated the most suitable didactic strategies to answer the 21st Century demands. At the same time, we present the planning of a flexible and integrated *curriculum* that we believe is the most suitable for the new educational paradigm, where teachers' role must change as well. Though, we defend the teachers' practice where collaborative work and reflection are the foundations. This practice has also to be based on educational theories that have evolved according to the context from where students come. So, teachers from the 21st Century are those who reflect in and about practice, which means that practice and theory must walk together.

The concept of holistic education that we defend subsides in the four pillars of learning, proposed from Delors - *learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together*. In the same way, we would like to point out the need of social intervention, where education is an excellent way for an active and conscious citizenship – consciousness of one's individuality, local and national identity, but also a global perspective of identity. The dimension of the active citizenship leads us to

reflection on the ontological role of the mother tongue, once the language is our *medium* of communication, our form of affirmation as individuals, our way of modeling the world, and it is, at the same time, the way we have to belong to a community, to a culture. In this perspective, learning the mother tongue is far beyond its own contents – it assumes the role of a transversal competence, communicative competence that gives learners a strong tool for life.

‘Learning to be’ in the world – the active citizenship – and being linguistic and cultural competent are two decisive factors for the social transformation needed, particularly in a period where economical and financial problems demand social concerns. Education, must be seen, although, has an alleviation factor of the crisis, once it contributes to the training of professionally competent citizens, who are, at the same time, more aware to the cultural issues, which allow them to make better choices.



Agradecimentos

Sinto que hoje novamente embarco
Para as grandes aventuras, (...)

Finalmente solitárias,
As minhas mãos estão cheias
De expectativa e de segredos (...)

Ao longe por mim oiço chamando
A voz das coisas que eu sei amar.

E de novo caminho para o mar.

Hora, Sophia de Mello Breyner Andresen

A concretização de um trabalho de investigação doutoral é um processo longo, que requer vontade, tenacidade e persistência, para que os obstáculos não nos todem o discernimento e para, assim, prosseguirmos o caminho por vezes pedregoso, por vezes idílico, mas sempre enriquecedor.

No final desta caminhada, sentimo-nos verdadeiramente mais enriquecidas, mais esclarecidas, mas, ao mesmo tempo, certa de que muitos outros caminhos temos de percorrer; certas até de que este próprio caminho não tem fim e que quanto maior é a caminhada, maior é o percurso ainda a percorrer. Do caminho trilhado retemos a sua paisagem – as aprendizagens –; os diversos personagens que conosco se cruzaram – os professores, os colegas, os amigos, os familiares – e que nos foram guiando, elucidando, apoiando, estimulando, alentando e até mesmo corrigindo e chamando à razão. Feito este percurso da caminhada, concluímos que o que imaginávamos ser um trabalho solitário é algo que requer a colaboração de várias pessoas. Sem elas, o nosso trabalho, se fosse concluído, seria, com certeza muito mais pobre. Desta forma, sentimos que, apesar do nosso nome constar como autora do mesmo, foram vários os ‘co-autores’ a quem queremos agradecer.

Em primeiro lugar, agradecemos à nossa orientadora, Professora Doutora Estela Pinto Ribeiro Lamas, que, mais que uma orientadora é uma amiga. Amiga que escuta, que

aconselha, que apoia, que chama à razão. Na verdade, é aquela amiga que ‘não dá o peixe’ mas, acima de tudo, ‘ensina a pescar’. É aquela amiga que, enquanto orientadora, esteve sempre presente, guiando, incentivando e motivando, nos momentos menos bons; apoiando incondicionalmente todas as etapas desta caminhada, em qualquer lugar e a qualquer hora. Com o seu dinamismo e entusiasmo foi permanentemente marcando o ritmo da nossa caminhada, dando a mão, quando o cansaço era grande; aumentando o ritmo da passada, quando sentia que podíamos acompanhar; convidando ao descanso, quando entendia que os limites estavam a ser atingidos. Sem ela, com toda a certeza, esta tarefa não estaria, neste momento concluída.

Em segundo lugar agradecemos aos nossos alunos – a grande razão que nos leva a encarar a profissão docente com ânimo e esperança.

De seguida, e de não menos importância, dedicamos uma palavra de apreço a todos os nossos colegas que, de uma forma mais ou menos evidente, mais ou menos directa, foram essenciais para o desenrolar de todo o processo. Uma palavra especial à Paula, pela ajuda na revisão de texto, e a colegas da área da informática que, cada um a seu jeito, deram ‘forma’ a este trabalho. Um agradecimento também ao Órgão de Gestão da Escola, nas pessoas da sua directora e da vice-directora, pela compreensão para com o nosso trabalho, flexibilizando, sempre que possível o nosso horário.

À colega Anabela Maria o agradecimento é duplo – enquanto co-docente, pela sua constante disponibilidade para colaborar connosco, no trabalho que desenvolvemos, ajudando, sugerindo, alertando e apoiando; enquanto amiga, pela sua infinita paciência e apoio incondicionais.

Obrigada também a todos os amigos que, ao longo destes últimos três anos, se habituaram às ausências, às conversas rápidas, às promessas de encontros sempre por cumprir, aos maus humores e ao mau feitio.

Por fim, e de forma consciente, agradecemos profundamente à nossa família, em especial à mãe, que aceitou e compreendeu as ausências, mesmo em momentos muito delicados, e sacrificou vontades e necessidades pessoais em prol de um trabalho praticamente desconhecido.

A todos os que mencionámos, e a todos que eventualmente possamos ter esquecido, apenas poderemos dizer que em alguma parte deste trabalho está a vossa contribuição. A todos vós, reitero o meu agradecimento, repetindo as palavras de Sophia – “Sinto que hoje novamente embarco/ Para as grandes aventuras, (...)”, mas com a certeza de uma maior riqueza – o vosso contributo.





Listagem de Siglas

AF – Área de Formação

AI – Actividade integradora

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

BIE - Bureau Internacional de Educação

CE – Comissão Europeia

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

CM – Complexidade e Mudança

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CP – Cidadania e profissionalidade

DR – Domínio de Referência

EFA-NS – Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário

EST – Equipamentos e Sistemas Técnicos

EG – Economia e Gestão

ISD – Instructional System Design

NG – Núcleo Gerador

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PEA – Projecto Educativo de Agrupamento

PNACE - Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego

QEQ – Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida

QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QNQ – Quadro Nacional de Qualificações

PEL – Portefólio Europeu de Línguas

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SF – Saberes Fundamentais;

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UC – Unidade de Competência

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization



Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE 1: DIDÁCTICA DAS LÍNGUA E LITERATURA MATERNAS	15
1 Educação, Pedagogia e Didáctica	17
1.1 A emancipação da Didáctica: Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel	25
1.2 A consolidação da didáctica: Freinet e Dewey	32
1.3 O desenvolvimento cognitivo: Piaget e Vigotsky	41
1.4 O indivíduo no seu todo e o contexto: Bloom, Bruner e Ausubel	50
1.4.1 A recuperação de Piaget e Vigotsky: Bruner e Ausubel	53
2 A actualidade: repercussões na <i>praxis</i> educativa	59
2.1 Instrucional System Design: Broderick e Merrill	67
2.2 A perspectiva experiencial: Kolb	74
2.3 A <i>praxis</i> educativa: Schulman	80
3 O relevo da especificidade do saber na Didáctica	85
3.1 Especificidades da didáctica das língua e literatura maternas	89
3.2 Educação e Formação de Adultos - tipologias textuais eleitas	100
3.3 Área de Formação Cultura, Língua e Comunicação – comunicação modelização e património cultural	110
3.4 Capacidade, Competência e Comunicação	116
3.5 A implicação do sujeito na aprendizagem da língua	129
4 A Educação no Século XXI	139
4.1 Directrizes Europeias para a Educação de Adultos	142
4.1.1 A Estratégia de Lisboa	144
4.1.2 O Memorando Aprendizagem ao Longo da Vida – SEC (2000)1832	146
4.1.3 Novas metas para a ALV	152
4.1.3.1 O destaque para as competências – as competências comunicacionais	156
4.1.4 Ênfase na Educação de Adultos	161
4.1.5 Das desigualdades – sociais, geracionais e de género, à construção da equidade	166
4.1.6 Benchmarks europeus para 2010 e 2020	170
4.2 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas [QECR]	174

4.2.1	Portefólio Europeu das Línguas	192
4.2.2	Abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem da língua materna	194
4.3	A Educação de Adultos em Portugal	198
4.3.1	Os Cursos EFA-NS – Referencial de Competências-Chave	200
4.3.2	Áreas de Formação	205
4.4	Área de Formação Cultural, Língua e Comunicação	215
4.4.1	Das competências transversais (Educação e Formação de Adultos – Cultura, Língua e Comunicação) às competências específicas	217
4.5	Do <i>curriculum</i> flexível e integrado ao <i>curriculum</i> globalizador: perspectivas actuais	220
4.5.1	Perspectivas actuais a considerar	229
 PARTE 2: ESTUDO EMPÍRICO		 237
1	Metodologias de investigação	243
1.1	Abordagem epistemológica	243
1.2	Metodologias qualitativas	247
1.2.1	Estudos Etnográficos	249
1.2.2	Investigação-acção	254
1.2.2.1	Estudo Exploratório	261
1.2.3	Recolha de dados e respectivos instrumentos	263
1.2.3.1	Tratamento de dados	272
2	Caracterização do Concelho e do Público-Alvo	275
2.1	O Concelho	275
2.2	A Instituição	279
2.3	O Público-alvo	282
3	Implementação	291
3.1	A Mudança – Abertura de pistas	291
3.1.1	NG: Saberes Fundamentais	292
3.2	A Mudança – Consolidação	323
3.2.1	NG: TIC – Planificação e implementação:	323
3.2.1.1	Língua – discurso directo e indirecto	329
3.2.1.2	Literatura Portuguesa – conteúdos	330
3.2.1.3	Produção escrita do texto dramático	343
3.2.2	NG: Urbanismo e Mobilidade – Planificação e implementação:	352
3.2.2.1	Da formação à cultura	361

3.2.3	NG: Equipamentos e Sistemas Técnicos – Planificação e implementação:	374
3.2.3.1	Gerir experiências e programar novos caminhos	378
3.3	A Mudança – Avaliação/ Valoração e (re)Construção da experiência	409
CONCLUSÃO		425
BIBLIOGRAFIA		441
INDECIS REMISSIVOS		463
	Índice de palavras-chave	465
	Índice de autores	471
ANEXOS		475





Evidências

Evidência 1 – Reflexão e comentário do trabalho sobre Personalidades do séc. XX ..	307
Evidência 2 – Reflexão e comentário do trabalho sobre personalidades do séc. XX...	313
Evidência 3 – Reflexão e comentário do trabalho sobre “O Eu na Família”	314
Evidência 4 – Reflexão e comentário sobre o trabalho “O Eu na Família”	315
Evidência 5 – Testemunhos sobre a peça de teatro “Viajando pelo Século XX”	327
Evidência 6 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos, com sugestões de correção.....	332
Evidência 7 – Exemplos de trabalhos produzidos pelos alunos com recurso às TIC...	335
Evidência 8 – Comentário do Carlos I, face às emoções provocadas pela peça de teatro	344
Evidência 9 – Fotos da Actividade Integradora “Viajando pelo Século XX”	345
Evidência 10 – Testemunhos de alunos após a peça de teatro “Viajando pelo séc. XX”	351
Evidência 11 – Exemplo de sugestão de correção de trabalho	368
Evidência 12 – Panfleto informativo, sobre a Visita de Estudo a Paris, elaborado pelos alunos.....	383
Evidência 13 – Exemplo de sugestão de correção de trabalho	396
Evidência 14 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos, para a actividade “Jantar com Letras”	404
Evidência 15 – Exemplos de reflexões sobre o restauro da sala de música, NG EST .	407
Evidência 16 – Exemplos de vários portefólios	419



Figuras

Figura 1 – Educação, Pedagogia e Didáctica - sistematização	25
Figura 2 – Esquema comparativo da Taxonomia de Bloom e sua reinterpretação em 2001	52
Figura 3 – Modelo tradicional (Ponte, 2003)	60
Figura 4 – Triângulo didáctico de Lamas (1992)	61
Figura 5 – (re)Interpretação do conceito de Didáctica	62
Figura 6 – Taxas de retenção de aprendizagem, retirado de Chi, M. <i>et al</i> “Self explanations: How to Study and Use Examples in Problem Solving”, in Broderick (2001)	70
Figura 7 – Instructional System Design esquematizado (Dick & Carey, 2001).....	71
Figura 8 – Modelo ‘Pedrada no Charco’, esquema adaptado de Merrill (2002).....	73
Figura 9 – Modelo lewiniano de aprendizagem experiencial (Kolb, 1984:21).....	76
Figura 10 – Modelo de aprendizagem de Dewey (Kolb, 1984:23)	76
Figura 11 – Modelo de desenvolvimento cognitivo de Piaget (Kolb, 1984:25).....	77
Figura 12 – Reinterpretação dos esquemas dos modelos de aprendizagem experiencial, apresentados por Kolb, com base em modelos passados.....	78
Figura 13 – Interpretação de esquema de Chapman (2005-2006) sobre os estilos de aprendizagem de Kolb	79
Figura 14 – Esquematização da perspectiva de Schulman para o conhecimento profissional docente.....	81
Figura 15 – Árvore dos hipertextos (QECR, 2001:48).....	182
Figura 16 – Escala de nove níveis coerentes, sugeridos por estudos suíços (QECR, 2001:59).....	189
Figura 17 – Modelo <i>Conceptual Referencial de Competências-Chave</i> (Gomes, <i>op.cit.</i> :24)	206

Figura 18 – Glossário, <i>Referencial de Competências-Chave</i> (Gomes, op.cit:25).....	207
Figura 19 – Elementos conceptuais e estrutura das 3 Áreas de Formação (Gomes, op.cit:26).....	208
Figura 20 – Operacionalização do Sistema de Créditos, no <i>Referencial de Competências-Chave, Para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário</i> (ANQ, 2008:2).....	211
Figura 21 – Estruturação do Curso EFA	212
Figura 22 – Perfil de Saída de alunos dos Cursos EFA-NS (Gomes, op.cit:27)	213
Figura 23 - Temas a abordar, por DR, em cada NG (Gomes, 2006:69).....	241
Figura 24 – Metodologia científica: qualitativa e quantitativa.....	246
Figura 25 – Perspectiva etnográfica	247
Figura 26 – Espiral de Investigação	256
Figura 27 – Esquema da nossa investigação	260
Figura 28 – Diagnose inicial através de texto poético.....	285
Figura 29 – Diagnose através de levantamento de valores, adaptado de Vieira (2003), 40 Actividades para a Formação Cívica, Guia de Recursos para o Director de Turma, Ensino Básico	289
Figura 30 – Articulação das diferentes Áreas de Formação no Curso EFA-NS	294
Figura 31 – Grelha de Desenho global dos NG Saberes Fundamentais, a CLC e TC e ‘Identidade e Alteridade’, a CP	295
Figura 32 – Grelha de co-docência do NG Saberes Fundamentais, Cultura, Língua e Comunicação	300
Figura 33 – Observação naturalista de Expressão Escrita.....	303
Figura 34 – Grelha de observação de trabalhos NG SF	309
Figura 35 – Ficha de auto-avaliação elaborada de acordo com Longworth (2005)	319
Figura 36 – Grelha de co-docência do NG TIC.....	326
Figura 37 – Esquematização dos conteúdos a abordar no NG TIC a CLC	333

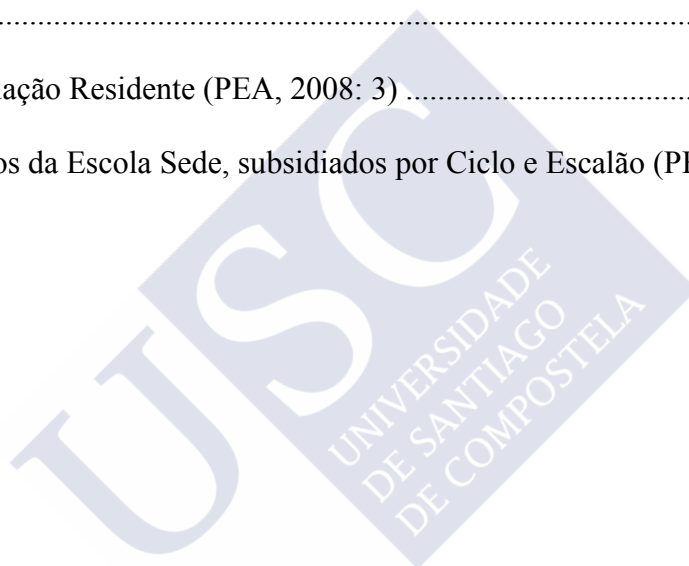
Figura 38 – Guia de Aprendizagem utilizado no NG TIC	342
Figura 39 – Esquematização das várias etapas percorridas até à Actividade Integradora	343
Figura 40 – Grelha de Observação de Trabalhos NG TIC	347
Figura 41 – Testemunhos de elementos da comunidade educativa face à peça de teatro	349
Figura 42 – Critérios de Evidência do NG UM (Gomes, 2006:76).....	353
Figura 43 – Esboço do Desenho global dos NG UM, a CLC e STC, e Complexidade e Mudança, a CP.....	357
Figura 44 – Desenho global de Urbanismo e Mobilidade a CLC e STC, e Complexidade e Mudança, a CP	359
Figura 45 – Grelha co-docência de Urbanismo e Mobilidade.....	360
Figura 46 – Sugestão de actividade sobre o conto <i>O Homem</i> , de Sophia de Mello Breyner Adresen	365
Figura 47 – Grelha de observação de leitura expressiva de <i>O Homem</i> , de Sophia de Mello Breyner Adresen	366
Figura 48 – Grelha de observação de trabalhos, NG UM	373
Figura 49 – Temas e <i>Outcomes</i> esperados para o NG EST (Gomes, 2006:71).....	377
Figura 50 – Esboço de Desenho global para NG Equipamentos e Sistemas Técnicos, a CLC e STC, e Programação, a CP.....	379
Figura 51 – Desenho de co-docência NG Equipamentos e Sistemas Técnicos.....	385
Figura 52 – Desenho Global do NG Equipamentos e Sistemas Técnicos, a CLC e STC, e Programação, a CP.....	388
Figura 53 – Esquema de competências e conteúdos abordados na articulação dos NG Equipamentos e Sistemas Técnicos e Programação	390
Figura 54 – Tabela Cronológica de trabalho de co-docência	392
Figura 55 – Grelha de registo de observação directa dos trabalhos realizados pelos alunos, NG EST	394

Figura 56 – Fotografias da Actividade Integradora “Visita de Estudo a Paris”	396
Figura 57 – Esquematização do esboço de trabalho para início da actividade.....	400
Figura 58 – Fotografias da actividade Jantar com Letras	405
Figura 59 – Grelha de apreciação de leitura e expressão oral	413
Figura 60 – Grelha de apreciação de portefólios	423



Quadros

Quadro 1 – <i>Noesis</i> , n.º 80, p.17, Janeiro de 2010.....	174
Quadro 2 – Competências para o ensino das línguas de acordo com o QECR (2001)	178
Quadro 3 – Níveis Comuns de Referência: escala global (QECR, 2001:49).....	184
Quadro 4 – Grelha de auto-avaliação (QECR, 2001:53-58)	187
Quadro 5 – Aspectos qualitativos do uso oral da linguagem (QECR, 2001:56-57).....	189
Quadro 6 – Quadro exemplificativo dos níveis de proficiência intermédios (QECR, 2001:59).....	190
Quadro 7 – População Residente (PEA, 2008: 3)	277
Quadro 8 – Alunos da Escola Sede, subsidiados por Ciclo e Escalão (PEA, 2008)	280





Introdução





A democratização do ensino fez surgir o conceito de ‘educação de massas’, o que implicou a normalização do ensino e a definição de objectivos comuns a todos os aprendentes. Fomentou ainda a criação de um paradigma educacional baseado na instrução, ou seja, um modelo unidireccional, em que o professor era o detentor do conhecimento e o aluno o seu reproduzidor.

As grandes transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico e os meios de informação e comunicação exercem uma força extremamente poderosa nas relações sociais e em todas as instituições da sociedade contemporânea, a que a escola não se pode alhear. Estas alterações trazem, de novo, a debate, várias questões, nomeadamente: qual o conhecimento mais válido e, conseqüentemente, o que e o como ensinar, isto é, qual o *curriculum* e quais os processos didácticos mais adequados para uma escola que pretende fazer face aos novos desafios da sociedade do séc. XXI.

O reconhecimento destes dilemas e das transformações sociais a que aludimos funcionaram para o desencadear da investigação que agora apresentamos. O curso de doutoramento em *Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*, iniciado em 2007, despoletou a nossa curiosidade pela investigação educacional, numa perspectiva em que a teoria se encontra de forma dialógica com a *praxis*; daí que optamos por centrar a nossa investigação na educação de adultos. Esta opção prende-se fundamentalmente com o nosso percurso profissional, de uma experiência de onze anos, quase em exclusivo, dedicados a este público, e também com o gosto que sentimos por esta área de ensino.

Não tem havido grande preocupação, por parte dos responsáveis da educação, em Portugal, com esta modalidade de ensino, o que, quanto a nós, não é a postura mais acertada, particularmente quando se pretende que a população esteja preparada para enfrentar os desafios que a sociedade do conhecimento nos lança, diariamente. Salientamos que, até há pouco tempo, o ensino para adultos era designado como “ensino recorrente”, o que, de alguma forma, permite a associação subjectiva a um ensino alternativo, de ‘segunda opção’.

Porém, em 2006, o governo português lançou uma modalidade de ensino, em nosso entender, inovadora – os cursos de educação e formação de adultos, nível secundário [EFA-NS], mas escasseou a preparação de docentes para a implementar. Trata-se de cursos

cuja tónica assenta na certificação ou creditação de competências. Nesta modalidade de ensino, os alunos são sujeitos a um processo de formação individualizado e centrado nos seus interesses, embora os temas a abordar estejam definidos à partida, por indicações do *Referencial de Competências-Chave* e do *Guia de Operacionalização* (cf. Anexo 4). Estes cursos pretendem tomar em linha de conta as aprendizagens formais, informais e não formais, que o aluno realizou ao longo da sua experiência de vida. Apesar de os temas estarem definidos no dito *Referencial*, a legislação prevê a flexibilização, para além dos interesses e necessidades mencionadas, de acordo com o contexto dos aprendentes.

Esta é a filosofia de base desta nova modalidade de ensino e, na nossa perspectiva, constitui a grande inovação, o grande desafio que se nos coloca, na medida em que, logo à partida, o facto de não haver um *curriculum* determinado superiormente, implica uma nova postura profissional, face ao processo ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo, sentimos que os alunos, eles próprios, necessitam de mudar a sua forma de encarar o ensino. Efectivamente, cremos na necessidade de os fazer entender – a eles, adultos, cujo contexto escolar se associava a um paradigma mais tradicional – que, face às novas demandas sociais, profissionais e económicas, o paradigma da escola actual assenta na aprendizagem, mudando, desta forma o enfoque, e levando, conseqüentemente os alunos a assumirem uma postura mais activa e proactiva no seu processo de formação e de desenvolvimento pessoal ao longo de todo o ciclo vital, por forma a que sejam cidadãos plenamente integrados na comunidade, local, nacional e global.

Nos cursos EFA-NS há referência a um conjunto de evidências que os alunos terão de demonstrar, no final do processo; a possibilidade de escolha dos conteúdos programáticos leva à selecção de estratégias e à preparação de actividades que melhor conduzam à demonstração do desenvolvimento das competências esperadas. Esta dinâmica resulta de um processo negociado entre professor e alunos, de acordo com as necessidades, interesses e expectativas destes. Pela primeira vez, prevê-se a preocupação de envolver os alunos no seu processo de formação; de tornar as aprendizagens significativas e contextualizadas, partindo das experiências pessoais, profissionais e culturais dos aprendentes e, depois disso, estabelecer o ‘plano de aprendizagem’ mais adequado ao alunos, sem perder de vista, os supra referidos temas definidos pela tutela.

Tendo presente este desafio lançado aos professores, parece-nos de todo o interesse e pertinência a investigação nesta área, pois, como referido, a formação disponibilizada aos docentes, no âmbito desta nova modalidade de ensino, foi escassa. Na verdade, os reptos do novo milénio são inúmeros pelo que a exigência face à formação é mais premente. Atendendo ao facto de que as novas directrizes mudam radicalmente o enfoque do ensino para a aprendizagem e de nem todos estarem preparados para alterar as suas práticas, parece-nos essencial reflectir e investigar sobre as mudanças a realizar, no sentido de acompanharmos as novas exigências profissionais.

Pretendemos, pois, contribuir para uma tomada de posição de não acomodação perante a profissão, consciente que estamos da necessidade de formação permanente, contínua e, por isso, ao longo de toda a vida, para que possamos responder aos desafios que nos são lançados a todo o momento, por um lado, numa instituição viva e que reflecte as mudanças sociais, que é a escola; por outro, numa sociedade em que o conhecimento evolui e se modifica permanentemente, não esquecendo que à escola cabe o papel fundamental de preparar cada ser humano “(...) para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (...)” (Delors, 1998:86). Face aos constantes desafios com os quais as escolas se debatem, relacionados com as novas demandas do séc. XXI, entendemos ser esta preparação do ser humano a melhor forma de encarar a educação de adultos, pois, quanto a nós, este será o caminho para a promoção da autonomia e da aprendizagem ao longo da vida [ALV].

Assim, a problemática, que está na base da nossa investigação e que dá nome à tese que agora apresentamos – *A Aprendizagem ao Longo da Vida, a Língua e a Literatura Maternas como base da Formação Integral: o Ser no Mundo* –, é a análise do papel da língua e da literatura maternas na formação de alunos adultos; a identificação dos conteúdos mais adequados ao grupo-turma, face aos temas propostos para a área de formação [AF] Cultura, Língua e Comunicação [CLC], tendo como questões subjacentes

- (i) Qual o papel da língua e da literatura maternas como elementos aglutinadores, neste modelo de aprendizagem?
- (ii) Qual o contributo da língua e da literatura maternas para a formação holística do ser humano?

- (iii) Quais as perspectivas curriculares a considerar para este modelo de ensino-aprendizagem?
- (iv) Quais as metodologias mais adequadas para o ensino-aprendizagem da língua e literatura nos Cursos EFA-NS?

Pretendemos, portanto, em termos metodológicos, tendo em conta os interesses e as necessidades dos alunos em causa:

- pesquisar, no âmbito da língua e literatura maternas, os conteúdos mais pertinentes para a área de formação CLC;
- questionar como definir um *curriculum* adequado e flexível;
- indagar como adaptá-lo, pelo recurso à pedagogia e à didáctica, com vista a conferir mais centralidade ao aluno;
- procurar as estratégias e actividades que melhor sirvam os propósitos destes cursos.

Destacamos, assim, a dimensão ontológica e, também, a dimensão estética da língua, enquanto marca de identidade pessoal e nacional, e enquanto reflexo da cultura de um povo. Este tema é, para nós, de extrema relevância, em termos de investigação, pois constitui, na nossa óptica, um contributo para a formação de cidadãos mais conscientes, capacitados para enfrentarem os novos desafios da sociedade do conhecimento.

Para promover esta formação integral, propomo-nos reconsiderar um outro papel para a escola. Assim, vamos, pois, nesta investigação, tentar aprofundar a ideia de Morin (1999) sobre o paradigma da complexidade, em que a questão de “religar os conhecimentos” surge como um imperativo no mundo actual, com vista a uma formação holística do cidadão bem como da sua inserção no mundo global e da sua integração consciente e crítica no mundo complexo em que vive.

Com este trabalho de investigação, temos como meta contribuir para a construção de um currículo mais exequível e, portanto, mais adequado aos Cursos EFA-NS, nos tempos controversos em que vivemos.

Acreditamos que à escola compete responder adequadamente aos desafios impostos pela mudança. Partimos do pressuposto de que a prática docente, bem como a sua adaptação às

transformações sociais, precisa de ser alterada para que o contributo da escola, na construção do saber, seja eficaz aos seus vários níveis, de acordo com o paradigma emergente que leva à orquestração dos quatro eixos que sustentam a educação: *saber, saber fazer, saber ser e saber viver com o outro*. Tal como afirma Ausubel, citado por Montero (2008), “averigue-se o que o aluno sabe e actue-se em consequência”, para que a aprendizagem seja significativa. Esta terá de ser, conseqüentemente, a nova postura do professor do séc. XXI – um professor reflexivo, que questione permanentemente a sua prática, norteado pela construção de ambientes propiciadores de aprendizagens significativas.

Enquanto professora de aprendentes adultos, tentaremos dar conta de que forma estes novos pressupostos da escola estão a ser considerados no ensino público português, particularmente no que diz respeito à educação de adultos, em consonância com directrizes da União Europeia pois, de acordo com Fernández Batanero (2003), não podemos deixar de acreditar na utopia de conseguir, de forma real e efectiva, uma escola que responda às necessidades de todos os alunos, no séc. XXI.

Em consonância com o novo paradigma educacional, espera-se que os professores assumam a postura de facilitadores, (re)orientadores da aprendizagem; daí a grande importância de um estudo aprofundado sobre o que ensinar e como o fazer, tendo em conta as motivações e a finalidade da aprendizagem, sem descuidar as experiências – passadas e presentes –, e os interesses dos alunos – presentes, mas projectados no futuro.

Parece-nos aqui pertinente referir a importância que a autonomia assume, no desenvolvimento dos cidadãos e, particularmente, na educação de adultos, pois está directamente ligada aos contextos em que se inserem e à reconstrução de conhecimentos resultantes das aprendizagens significativas que realizaram, conduzindo desse modo à construção da sua própria identidade, preparando-os para um tempo por vir.

Fernández Batanero (2003) alerta que o currículo se evidencia como intenção, mas também como prática, tendo, por isso uma natureza dinâmica. Desta forma, contamos que a didáctica oriente o ‘pôr em prática’ o currículo, contribuindo, esta para uma evolução em espiral da implementação do currículo, ajustando-o às condições reais, já que se prevê que esta dinâmica evite que o currículo se converta numa série de princípios imutáveis e incapazes de promover a inovação educativa. Assim sendo, procura-se que o currículo seja

flexível, diversificado e participativo, pois cremos que a sua implementação é um processo que inclui aprendizagens formais, não formais e informais, que se organizam e desenvolvem em função do aluno e do seu contexto. É, na verdade, a ideia de “*curriculum* como engrenagem”, defendida por Zabalza (2008), que tentamos aprofundar para a construção do programa da área de formação – CLC, nos novos cursos EFA-NS –, o que implica procurar uma mudança de postura, por parte dos professores. Para isso, procuramos, também, o trabalho em co-docência, por um lado, e em equipa pedagógica, por outro. Procuramos ainda, neste trabalho de investigação, a negociação constante com os alunos, pois o trabalho colaborativo torna-se imperativo nesta modalidade de formação, na perspectiva como a entendemos. Para isso contribui a análise e reflexão sobre as directrizes institucionais.

A filosofia subjacente aos novos cursos referidos remete-nos também para a formação integral do indivíduo, levando, ao mesmo tempo, a questionar o papel da língua e literatura maternas na formação do sujeito. Daí sentirmos o repto de pesquisar sobre o que se tem escrito no âmbito do papel desempenhado pela língua, a qual, na sua dimensão ontológica, se assume como elemento integrador da formação e desenvolvimento do ser humano, a formação integral que viabiliza a manifestação do ser no mundo.

Face ao exposto, o trabalho que agora apresentamos organiza-se em duas partes. A primeira, mais teórica e conceptual, subdivide-se em quatro pontos estruturantes, que abordam questões convergentes com a didáctica das língua e literatura maternas:

- (i) os eixos teóricos fundamentais, nomeadamente no que diz respeito à evolução dos conceitos de educação, pedagogia e didáctica;
- (ii) a repercussão das metodologias actuais nas práticas educativas;
- (iii) a especificidade do saber na didáctica;
- (iv) a educação no século XXI.

O primeiro ponto – Educação, Pedagogia e Didáctica – pretende dar conta dos momentos-chave registados na evolução destes conceitos. Para tal fazemos uma revisão da literatura, sustentada em autores que entendemos ser marcantes para as mudanças conceptuais a nível da educação. Destacamos, neste primeiro ponto, metodologias activas, centradas na perspectiva construtivista do conhecimento, em que questionamos, por um lado a interacção social – Vigotsky e Piaget – e, por outro, o relevo dado às aprendizagens

significativas, pelo facto de valorizarmos as experiências que os aprendentes foram acumulando em contextos informais e não formais – Ausubel.

No segundo ponto – A actualidade: repercussões na *praxis* educativa – centramos a nossa atenção em abordagens didácticas relacionadas com um conceito de educação, onde a experiência assume particular destaque, o que, tendo em mente o nosso público-alvo, alunos adultos, se torna essencial para a promoção de uma aprendizagem, significativa, consciente, participada e autónoma. A aprendizagem por problemas, cujo grau de complexidade vai aumentando, à medida que os alunos evoluem em termos de conhecimentos e de autonomia, parece-nos que pode vir a ser uma excelente metodologia a dinamizar, através, nomeadamente de guias de aprendizagem, com alunos adultos.

Relativamente ao ponto três – O relevo da especificidade do saber na didáctica – centramo-nos na especificidade da didáctica da língua e literatura maternas, investigando sobre o ensino das tipologias textuais que melhor se adequem a uma formação holística de alunos adultos, cuja experiência de vida lhes confere um leque de experiência mais vasto e mais complexo; destacamos também, neste ponto, uma vez que trabalhamos a área de formação CLC, a importância da língua, pela sua dimensão ontológica, e o papel da literatura como forma de modelização do mundo. Um outro aspecto que tentamos explicar é a conceptualização de capacidade, competência e comunicação, na medida em que encaramos o domínio da língua como uma competência-chave para a formação integral do indivíduo, pois é pela língua e na língua que o sujeito se afirma como ser no mundo. Assim, exploramos a perspectiva da transversalidade de que a competência linguística se reveste, na medida em que o domínio e a proficiência da língua se manifestam, se revelam e se afirmam em todos os momentos, etapas e contextos da vida ser humano.

Por fim, centramos também a nossa atenção na importância de implicar o sujeito no seu processo de aprendizagem para melhor se poder afirmar no mundo, quer enquanto ser individual, quer enquanto elemento de uma comunidade, cuja cultura é um reflexo da modelização do mundo que a língua lhe confere.

O ponto quatro, desta primeira parte, reporta-se à análise de directrizes europeias e nacionais para a educação de adultos. Apresentamos, assim, documentos seleccionados, pela importância que o alcance das suas medidas atinge nas políticas europeias e nacionais. Destacamos, a Estratégia de Lisboa, de 2000, que define a educação de adultos como uma

prioridade, quer a nível do desenvolvimento de competências para a empregabilidade, quer a nível do desenvolvimento da cidadania europeia; sublinhamos também documentos posteriores que realçam as competências-chave para os cidadãos europeus, inicialmente até 2010 e mais recentemente até 2020 e que valorizam, quanto a nós, as competências comunicacionais, como meio para alcançar a formação holística, na medida em que é o sustentáculo para o sujeito se afirmar enquanto ser humano. Um outro aspecto a valorizar é a importância que se dá à educação de adultos como forma de minimizar e de esbater as desigualdades sociais, nomeadamente as geracionais e de género, tendo em vista a equidade social. Realçamos também, neste ponto, a importância do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* [QECR], se assume como um documento estruturante para a uniformização do ensino das línguas estrangeiras, mas que, em nosso entender, deve ser também tido em conta na conceptualização do ensino da língua materna, pois a proficiência e o conhecimento desta interferem na aprendizagem daquelas. Por esta razão, consideramos, este documento relevante para a abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem da língua materna, que por sua vez, é essencial para o desenvolvimento de competências comunicacionais numa língua estrangeira.

Ainda, neste ponto quatro, dedicamos um subponto à educação de adultos em Portugal, analisando de que forma as directrizes europeias são postas em prática no nosso País. Assim, trabalhamos o *Referencial de Competências-Chave*, (Gomes, 2006) e o respectivo *Guia de Operacionalização* (Canelas, 2007), provenientes da Direcção Geral de Formação Vocacional e do Ministério da Educação, por serem os documentos estruturantes dos cursos EFA-NS. Desta forma, apresentamos a filosofia inerente a estes cursos e a interpretação que deles fazemos, à luz das directrizes europeias. Ao mesmo tempo, problematizamos as consequências das medidas em causa, particularmente agora, que os cursos EFA-NS de certificação escolar, estão suspensos, em Portugal, por razões economicistas, fruto da(s) crise(s) que assola(m) a Europa e o mundo.

A análise da documentação, relativa à educação de adultos em Portugal, permite-nos conhecer, de forma mais pertinente, a implementação e as finalidades dos cursos EFA-NS, através também da análise do Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego [PNACE] (cf. Anexo 4) e da análise da legislação de base aos referidos cursos, a saber a Portaria nº 230/2008 (cf. Anexo 3), de 7 de Março. Se bem que a intenção seja uma

contextualização, quer em termos europeus, quer em termos nacionais, de facto, procederemos, ainda, a uma análise da documentação à luz das teorias que convocaremos.

A segunda parte do nosso trabalho prende-se com o estudo empírico realizado. No entanto, previamente à sua apresentação, explanamos a metodologia de investigação na qual ele se enquadra, correspondendo este conteúdo ao primeiro ponto.

Ultrapassada a primeira fase realizada, a nível do trabalho de investigação tutelado, em que desenvolvemos um estudo exploratório, em que nos centramos num único NG, pretendemos, agora, nesta etapa de tese, aprofundar o caminho da investigação, seguindo, um modelo de investigação-acção participante e fundamentada, optando pela metodologia etnográfica, pois consideramos ser esta a metodologia de investigação que melhor se adapta ao tipo de trabalho que nos propomos desenvolver.

Manteremos uma postura de busca constante de aperfeiçoamento e suporte teórico que sustentem as nossas acções, enquanto professora, pois, perante os novos desafios da sociedade do conhecimento e da consequente alteração dos públicos-alvo, que se apresentam à escola – heterogéneos e diversos a nível económico e social – esta e o professor têm de repensar as suas práticas e estratégias. É neste sentido que elegemos a metodologia de investigação-acção para o nosso trabalho, uma vez que ela propicia uma constante atmosfera de apreciação e consequente alteração de aspectos relacionados com a educação. Do confronto entre teoria e prática nascem melhorias para uma educação mais eficaz. Partindo da reflexão e da indagação, o professor detecta falhas e supera-as. A continuidade do processo e a indagação permanente contribui para um ajuste, quase constante, do processo e consequentemente para o seu melhoramento. É a postura do professor que aprende com as suas próprias acções, com o confronto delas com a opinião participada dos seus pares e dos alunos que nos parece ser a mais adequada para esta modalidade de educação de adultos – Cursos EFA-NS – cerne deste trabalho doutoral. Importa, pois, entender a investigação-acção também como um meio conducente à transformação de práticas educativas – pela aproximação entre teoria e *praxis* – que, como um meio para a mudança de paradigma necessária à escola actual.

O questionamento constante, a reflexão permanente, subjacentes à investigação-acção, implicam necessariamente uma postura interpretativa/avaliativa e descritiva/projectiva, face ao problema determinado, face à escola e face à educação, o que nos parece ser a

postura mais adequada de todos aqueles que lidam diariamente e contribuem para a formação de cidadãos, na sua dimensão holística.

Pretendemos, pois, proceder a uma observação participante, acompanhada sempre de uma postura reflexiva sobre as práticas, no sentido de as ir ajustando, de acordo com o desenvolvimento do processo. Contudo, considerando a subjectividade inerente a esta metodologia, temos uma atenção particular com os instrumentos de recolha de dados, no sentido de minimizar os efeitos dessa subjectividade. Não podemos deixar de mencionar a ética e o profissionalismo que serão sempre o pilar deste trabalho. Assim, importa ainda mencionar que a reflexão é, necessariamente contextualizada e tem presente interesses vários – da professora e dos alunos.

De acordo com a metodologia da investigação-acção, procedemos a uma análise qualitativa e descritiva dos dados obtidos, realizando uma reflexão sobre os mesmos, de forma a confrontá-los com as questões iniciais, por nós apresentadas. A avaliação qualitativa prende-se com a natureza da investigação-acção, na medida em que visa essencialmente valorizar a descoberta e compreender o desenvolvimento do processo, e não a sua explicação e verificação do mesmo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2007).

Relativamente ao ponto dois, desta segunda parte – Caracterização do concelho e do público-alvo – contextualizamos a nossa *praxis*, estudando o meio de onde provêm os nossos alunos, pois estamos certa de que ele é um factor determinante para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Caracterizamos os alunos envolvidos no trabalho, de forma a que mais facilmente se entendam algumas opções tomadas e alguns resultados apresentados.

A instituição em que o estudo é realizado é aquela em que exercemos a nossa prática há 12 anos. A Escola EB 2,3/S Pedro Ferreiro é sede de um agrupamento de escolas que inclui estabelecimentos do ensino pré-escolar, primeiro ciclo do ensino básico, dispersas pelo conselho e, na escola sede, tem alunos do ensino básico – 2º e 3º ciclos e ensino secundário. Ao nível da educação de adultos, funcionam na escola sede cursos EFA-NS.

Cabe aqui mencionar que somos detentora de autorização escrita, por parte dos alunos para usos de nome e imagem, neste trabalho (Anexo1), bem como de autorização escrita, por parte da diretora da escola, para o uso do nome do estabelecimento de ensino (Anexo2).

Esta investigação-acção decorre numa turma de segundo ano do curso. Os alunos que frequentam o ensino de adultos, no qual centramos o nosso trabalho, fazem-no em geral, não por necessidade profissional mas, em muitos casos, para enriquecimento pessoal e para estabelecerem laços interpessoais. Para muitos dos alunos, a escola constitui um meio para conviver e realizar outras aprendizagens que não são ainda capazes de realizar em processos de auto-formação.

Trabalhamos em equipa pedagógica, uma vez que pensamos que o trabalho de equipa, colaborativo, se torna crucial para a *praxis* que valoriza o desenvolvimento de competências inter e transdisciplinares. Integramos uma equipa de seis elementos, dos quais destacamos a co-docente com quem partilhamos a área de formação CLC.

O terceiro ponto da segunda parte – A Implementação – foca em pormenor experiência levada a cabo com os nossos alunos. Numa primeira etapa, procedemos a um estudo exploratório de um núcleo gerador [NG] – Saberes Fundamentais [SF] – de acordo, não só com os interesses e expectativas dos alunos, mas também com elementos essenciais da língua, literatura e cultura portuguesas que, quanto a nós, são elementos fundamentais para o perfil de alunos adultos, no final do ensino secundário, capazes de serem aprendentes ao longo das suas vidas.

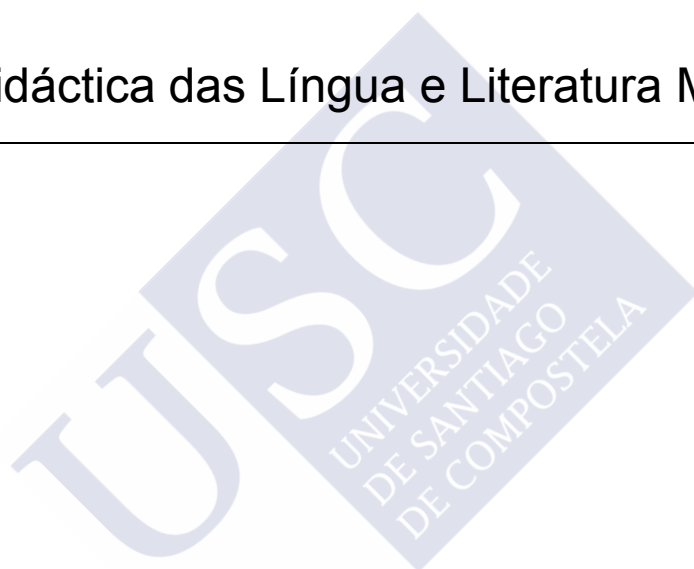
Tendo como ponto de partida este NG, com uma duração de 50 horas, procedemos a um trabalho semelhante em três outros NG: Tecnologias de Informação e Comunicação [TIC]; Urbanismo e Mobilidade [UM] e Equipamentos e Sistemas Técnicos [EST]. A opção por estes quatro NG, dos sete obrigatórios, prendeu-se com as possibilidades de escolha de conteúdos de língua e de literatura maternas, com vista a tentar dar respostas às nossas questões de partida, sem nunca esquecer a aprendizagem significativa que temos em mente, nem o processo de envolvimento e de negociação que queremos implementar com os alunos. Temos sempre em linha de conta a utilidade da aprendizagem, no sentido da autonomia e da formação integral de cada um deles, contribuindo, assim, para o desenvolvimento, não apenas de competências comunicacionais, da autonomia e da curiosidade pelo saber, queremos contribuir para a formação de cidadãos conscientes e

activos num mundo cada vez mais global, mas no qual devemos ter presente o local e o regional. Os propósitos maiores são, sem dúvida:

- despertar nos nossos alunos a curiosidade pelo saber e um nível de autonomia que lhes permita tornarem-se aprendentes ao longo das suas vidas;
- consciencializar os alunos da importância da língua, da literatura e da cultura;
- contribuir para a sua formação integral;
- transformar a aprendizagem em algo significativo para os alunos, valorizando outros contextos – informais e não formais – de aprendizagem.

Empenhamo-nos, em evidenciar os resultados a que chegamos, por um lado, e, por outro, sustentada pelas teorias exploradas, fazemos um balanço do trabalho que nos propusemos realizar inicialmente, salientando os aspetos positivos, procurando soluções para os negativos, abrindo possíveis vias para ultrapassar as fragilidades e as transformar em potencialidades.

Parte 1: Didáctica das Língua e Literatura Maternas





1 Educação, Pedagogia e Didáctica

Ao longo do nosso trabalho investigativo, os termos em destaque delineiam-se como sustentáculos da temática abordada; daí que nos deparemos com várias definições, com vários conceitos de educação, de pedagogia e de didáctica, apenas aparentemente contraditórios, já que sempre relacionados entre si e, portanto, complementares. Tendo presente a variedade conceptual com que nos confrontamos, sentimos a necessidade de apresentar as linhas conceptuais pelas quais orientamos não só a investigação em que nos empenhamos, mas também a nossa prática, a qual foi e continua a ser a razão das pesquisas efectuadas. Teoria e prática encontram-se, portanto, intimamente articuladas, isto é, a dialéctica teoria/prática subjaz a toda a indagação que orienta o nosso trabalho. Sem dúvida que os três termos apresentados se relacionam entre si e são interdependentes, isto é, não podem ser concebidos isoladamente, sob pena de interpretações redutoras e lacunares.

Desta forma, parece-nos poder afirmar que o papel dos educadores / professores, para ser completo e eficaz, terá de abarcar as diversas áreas implícitas – a área do *saber*, a área do *saber fazer* e a área do *saber estar* e do *saber viver com o outro*. No entanto, destacamos, na área do *saber fazer*, respeitante ao trabalho do docente, o ‘como ensinar’, ou seja, o melhor modo, as melhores estratégias, que os professores têm de adoptar para fazer cumprir a sua parte do processo educativo. Questionamos:

- Como deve o professor actuar, para que o seu contributo para a educação se cumpra da melhor forma?
- Como fazer compreender os alunos adultos da importância do aperfeiçoamento das suas competências linguísticas e comunicativas?
- Como consciencializar os nossos alunos da importância que a literatura/cultura pode assumir nas suas vidas e o seu contributo para o desenvolvimento de seres humanos mais enriquecidos e completos?

Na nossa perspectiva, muitas são as áreas de actuação, num âmbito tão complexo como o da educação, mas, ao mesmo tempo, parece-nos também ser exactamente isso que enriquece e tanto dignifica a profissão de professor. Temos de ter presente que a nossa actuação contribui e, em alguns casos, marca profundamente o desenvolvimento das

peessoas com quem lidamos e com quem interagimos, na nossa prática docente. É, por isso, um trabalho exigente, mas, acima de tudo, desafiante e motivador. Tal como dizia Platão, ‘A educação é capaz de produzir filósofos-reis’.

Cientes da importância que a educação tem para a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e activos, não podemos concebê-la como algo estático. Ela tem de acompanhar a evolução social pois esta é uma relação dialéctica, uma vez que a sociedade também só evolui em função da formação e da educação dos seus cidadãos. Sendo assim, constatamos que a atitude dos docentes, face ao conceito, tem vindo também a ser alterada, apesar de ser um processo lento e controverso, verificando-se alguma resistência à mudança.

A educação tem de ser encarada como o processo de desenvolvimento do ser humano, em interacção social, ou seja, na sua relação com os outros e também com o meio em que está inserido. É esta rede de relações que leva o homem a mudanças de comportamento, de acordo com a fase evolutiva desse processo que acompanha as nossas vidas. Invocando o pensamento de Nivagara (2011:317), concluimos, portanto, que

A educação é o conjunto das acções, processos, influências e estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação activa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações. São esses processos formativos que constituem objecto de estudo da pedagogia e, de modo geral, das ciências da educação.

Nesta perspectiva, entendemos que compete àqueles que se encontram em fases mais avançadas do seu desenvolvimento pessoal e social, contribuir para o desenvolvimento dos seus semelhantes. Na verdade, todos nós, enquanto seres sociais, devemos colaborar para o aperfeiçoamento do outro, destacando-se assim, o carácter social da educação, que deve iniciar-se no seio familiar e que se estende à esfera social, pelas e nas relações que vamos estabelecendo ao longo das nossas vidas. No entanto, enquanto docentes, é imperioso que destaquemos o contributo de excelência que a escola presta ao processo de desenvolvimento integral de cada um de nós. Pela especificidade das metas da escola, pela formação profissional dos seus técnicos – os professores – a escola é, por excelência, o local onde o conhecimento académico se consubstancia, se efectua, se concretiza. Assim, à escola compete – particularmente no que diz respeito ao conhecimento académico – a criação de condições propícias para que a educação aconteça.

É ainda o local por excelência, onde se reúnem as diferentes fontes do saber – as informais e não formais, como a formal – numa perspectiva transdisciplinar, evidenciando a realidade que subjaz à educação e que a alimenta; a escola é o local, por excelência, onde a funcionalidade da educação se concretiza, ou seja, onde a pedagogia se constrói. Esta concretização do processo de desenvolvimento humano é tanto mais eficaz quanto maior for a transdisciplinaridade fomentada na medida em que o *saber* deve ser o estímulo e a sua (re)construção promovida, estimulada e desenvolvida de forma integrada e partilhada, sempre tendo em conta o contexto envolvente, o todo de que faz parte – a realidade intrínseca, na sua acepção complexa e multifacetada.

Segundo o conceito tradicional de educação, o aluno chega à escola como um livro em branco, um saco vazio, sendo da competência da escola e dos professores irem preenchendo esse livro, ou enchendo esse saco com determinados conhecimentos e destrezas intelectuais, dos quais se destacam a leitura, a compreensão, a escrita e a capacidade lógico-matemática. Desta forma, ao longo do período escolar, os alunos vão sendo sujeitos a provas periódicas sobre os conhecimentos pré-estabelecidos e que lhes são transmitidos e para os quais lhes é exigida, essencialmente, a reprodução com base na memorização, raramente, se fazendo apelo à compreensão, através da experimentação e posterior abstracção e, muito menos, à reflexão e argumentação, isto é, à metacognição. Nesta perspectiva, a educação é vista como um modelo estereotipado, nivelando conhecimentos; institui-se, pois, como um modelo único para todos os alunos, e assume como objectivo principal ‘moldá-los’ para o mundo do trabalho; por um lado, o professor é visto como a autoridade máxima detentora do *saber*, e o seu principal papel é expor o conhecimento, transmiti-lo e verificar se ele é reproduzido, tanto quanto possível, *ipsis verbis*. A compreensão, a imaginação e o espírito crítico são, portanto, ignorados; em muitos casos, ainda continuam a ser descurados.

Por outro lado, destacamos, nesta concepção de educação, e na de ensino que nela está implícita, a fragmentação do conhecimento, não se proporcionando a interdisciplinaridade e, conseqüentemente não promovendo a inter-relação dos saberes nem tão pouco a inter e a transdisciplinaridade que, ao não serem promovidas, limitam a compreensão do todo contemplado – a realidade em si –; destacamos, ainda, a separação que leva, para além da fractura, ao isolamento dos saberes, ignorando as inter-relações.

Importa, pois, realçar que a compreensão do real só é possível se assumirmos uma atitude que contrarie essa fragmentação do conhecimento. Daí que sejam fundamentais as interconexões entre disciplinas e, o diálogo entre as diferentes áreas do saber, alargando, assim, o foco numa aprendizagem em que a transdisciplinaridade emerja. Na senda de Nicolescu (2002:50), verificamos que “O ponto de vista transdisciplinar nos permite considerar uma realidade multidimensional, estruturada por múltiplos níveis, ao invés do nível único, da realidade unidimensional do pensamento clássico (...)”. Da mesma forma, Mello, Barros & Sommerman (2002:9-10) destacam que

A Transdisciplinaridade é uma teoria do conhecimento, é uma compreensão de processos, é um diálogo entre as diferentes áreas do saber e uma aventura do espírito. A Transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo. Implica, também, em aprendermos a decodificar as informações provenientes dos diferentes níveis que compõem o ser humano e como eles repercutem uns nos outros.

Podemos, pois, concluir que, por um lado, a transdisciplinaridade requer dos docentes uma mudança de postura face ao ensino e à aprendizagem mas, por outro, ela é a chave para a formação integral do ser humano, na medida em que convoca os diferentes saberes que cada um vai desenvolvendo, fruto das suas experiências e interações.

Tendo em conta uma perspectiva etimológica, deparamo-nos com étimos latinos que desencadeiam, *per se*, diferentes acções, associadas ao termo educação; retomamos a sistematização feita por Lamas (2009):

1. *educare* – conduzir; levar para, transmitir, partilhar, formar, orientar, motivar, aprender, ensinar, instruir, disciplinar socializar, informar, moldar, integrar.
2. *educere* – tirar de dentro para fora, motivar, aprender, (re)orientar, comunicar, interagir, facilitar, construir saberes, desenvolver competências, ganhar autonomia, responsabilizar, desabrochar, abrir horizontes, enriquecer, desenvolver a(s) inteligência(s).

No nosso ponto de vista, este segundo étimo parece-nos ser aquele que melhor se adequa ao novo paradigma educativo, pois, desta forma, a educação assume-se como algo de dinâmico – acções diversificadas – ou seja, acções que despertam o sujeito, o envolvem, o levam a um estado de busca de conhecimentos para uma fase de curiosidade pelo *saber*,

isto é, para a fase de constante busca de novos conhecimentos, pelo uso de capacidades, conducentes ao desenvolvimento de competências, que lhe permitam acompanhar as mudanças sociais em que vive, levando-o assim, àquilo que deve ser uma ‘educação contínua e continuada’, no dizer de Comenius – a aprendizagem desde a nascença até à morte – contribuindo para o desenvolvimento de todas as facetas da personalidade do ser humano.

Remontando à civilização grega, ao séc. V a.c., verificamos que a educação era entendida como algo mais do que a simples transmissão de conhecimentos; era vista como a formação global do ser humano. Assim, é na cultura grega que a educação surge como a preocupação principal da vida do ser humano. Entendendo o conceito de *Arete*, como “(...) a força e a destreza dos guerreiros ou lutadores e, acima de tudo, a heroicidade (...)” (Jaeger, s/d:24), associado ao conjunto de qualidades físicas, mas sobretudo espirituais e morais que o sujeito teria de aprimorar – a virtude, “(...) não atenuada pelo uso puramente moral (...)”, (*op.cit.*:23), concluímos que a educação era organizada em função das qualidades morais a propiciar ao Homem, estando pois, o conceito de educação, mais relacionado com a cultura, ou seja, “(...) a forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior.” (*op.cit.*:22).

Desta forma, encaramos também o conceito *kaloskagathia* pois, no final da época arcaica, os gregos consideram que os aprendentes, mais do que a honra e a glória – por imitação de heróis (Ulisses e Homero), exemplos de coragem, inteligência e civismo –, têm atingir a excelência física e moral, associada à aristocracia cavaleiresca. O ser humano tem, então, de procurar atingir a beleza (*kalos*) e a bondade (*kagathos*). Para tal, emerge a proposta de um programa educativo composto pela ginástica, para o desenvolvimento do corpo, e pela música, aliada à leitura e ao canto, para o desenvolvimento da alma. Mais tarde, este programa educativo completa-se com a gramática. Na verdade, trata-se de aperfeiçoar o homem pela arte da linguagem. Recorrendo de novo à *Paidéia* (Jaeger, 1995:24), percebemos a importância dada à educação do espírito e do corpo, na mesma medida, apontando de forma explícita a importância da formação integral do indivíduo:

A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior. (...)

É fato fundamental da história da formação que toda a cultura superior surge da diferenciação das classes sociais, que por sua vez se origina da diferença natural de

valor espiritual e corporal dos indivíduos. Mesmo onde a diferença de formação conduz à constituição de castas rígidas, o princípio da herança que nelas domina é corrigido e compensado pela ascensão de novas forças procedentes do povo. E ainda, quando uma brusca mudança arruína ou destrói as classes dominantes, forma-se rapidamente, pela própria natureza das coisas, uma classe dirigente que se constitui em nova aristocracia.

Importa ainda salientarmos que, na mesma obra, (*op.cit.*:651), se destaca a importância que a retórica assume para a mencionada formação integral. Na verdade, podemos, pois, inferir da importância do conhecimento da língua e das competências comunicativas para o desenvolvimento integral do ser humano, uma vez que a retórica, tal como é mencionada na *Paidéia* se relaciona directamente com o domínio da língua – “Não foram os arquitectos e engenheiros navais, (...) quem levantou as fortificações e os portos de Atenas, mas sim Temístocles e Péricles, que, apoiados no poder da retórica, convenceram o povo da necessidade de realizar estas obras.”

No entanto, a partir do séc. V a.c., começa a exigir-se mais da educação. Para além de formar o ser humano, a educação, na sua essência, tem também de formá-lo para a cidade, na qual vive e actua. Desta forma, o ideal educativo da civilização grega surge como *Paideia*, ou seja, a essência da educação, enquanto condições que permitem que o Homem sinta o desejo de se tornar um cidadão perfeito, tendo a justiça como alicerce da sua formação, assumindo, desta forma, um carácter mais associado à ética. Segundo a *Paideia*, o resultado da educação é algo que se prolonga por toda a vida do indivíduo, uma vez que se trata “da formação do espírito, destinado a fazer participar o indivíduo no universo intelectual e espiritual da sociedade.” Arénilla, Gossot, Rolland & Rossel (2001:180).

Arriscamos dizer que parece ser esta a conceptualização que se pretende recuperar, neste século da globalização. Na verdade, a formação integral e continuada do indivíduo constituem as preocupações que, cada vez mais, se destacam nas políticas europeias, sobre as quais reflectiremos no ponto quatro da primeira parte deste trabalho.

Etimologicamente, o termo ‘pedagogo’ remonta à antiguidade grega, sendo usado para designar o escravo que encaminhava, que conduzia as crianças ao mestre encarregue de as ensinar. Daí que a relação entre pedagogia e o ensino seja estreita e se tenha perpetuado no tempo. No entanto, este termo sofreu uma grande evolução, ao longo dos tempos, sendo a evolução social a grande responsável por essa alteração. Na verdade, cedo se verificou que

não bastava ensinar – transmitir conhecimentos ao ser humano; era necessário educá-lo, ou seja, contribuir para a sua formação ética, assumindo então o pedagogo um papel essencial. Relembramos aqui, uma das fontes etimológicas de educar – *educere* – que significa “conduzir para” (Cabral *et al*, 1989:1083); segundo este autor, a partir do Renascimento tenta-se separar, de novo, pedagogia de educação, definindo aquela como ‘teoria que torna a acção educativa melhor’, o que se deve em grande parte ao avolumar de conhecimentos científicos na época e à valorização da razão, particularmente os *saber fazer* e o *saber* (*op.cit*:1083); o *saber ser* foi descurado nesta fase.

No início do século XX, os autores da escola nova consideram que, afastada a afectividade da escola, não se conseguiria formar integralmente o homem e, por isso, pedagogia e educação voltaram a estar intimamente ligadas, passando então a pedagogia a ser vista como o conjunto de todos os meios usados para que a educação aconteça, necessitando, assim, a educação, de conhecimentos, de técnicas educativas e também da arte de as pôr em prática – a pedagogia como suporte, como meio para viabilizar a educação. Na verdade, a pedagogia, passou a ser encarada como o confronto de teorias passíveis de perspectivar a educação; a teoria e a reflexão que levam a uma melhor prática educativa.

O(s) saber(es), convocados, questionados e (re)construídos em situação formal, informal e não formal necessita(m), para se consubstanciar(em) em conhecimento, de técnicas que o(s) torne(m) apreendível(eis) e integrado(s). Surge, então, a necessidade de aboradarmos o conceito de didáctica, ou seja, de nos questionarmos sobre a necessidade de nos confrontarmos com

- a identificação objectiva do saber a focalizar e trabalhar;
- a operacionalização de meios – estratégias, actividades, recursos, entre outros;
- o envolvimento sujeito/ objecto.

É controversa, até hoje, a distinção entre pedagogia e didáctica. Se esta é encarada como “a ciência e a arte de ensinar” (Cabral *et al*, *op.cit*.:247), facilmente se entende a dificuldade de a distinguir da ‘teoria que torna a acção educativa melhor’. De acordo com os mesmos autores, o conceito de didáctica desenvolve-se particularmente na segunda metade do século XIX, aquando da clarificação dos conceitos de ensino e de aprendizagem. Assim, a actividade didáctica passa a ser estruturada em cinco fases – preparação, apresentação,

associação, generalização e aplicação – fases estas que ainda hoje são a base que sustenta a planificação do ensino e, por inerência, da aprendizagem.

Na segunda metade do século XX, com a importância dada ao desenvolvimento curricular e com a rentabilidade que passa a ser exigida à acção docente, a avaliação passa também a ser considerada como fundamental para a actividade didáctica. O que inicialmente era visto como uma arte, foi assumindo, ao longo dos tempos, um carácter cada vez mais normativo, na medida em que a avaliação passou a implicar um ‘prestar contas’, um ‘medir os conhecimentos’, o que passou a condicionar a acção docente.

Desde a antiguidade grega até ao século XX que a didáctica assume o papel de ‘resolver os problemas da educação’ *a priori*; pensava-se na educação, em quais eram as melhores metodologias e técnicas a adoptar, em função dos objectivos da educação e agia-se em conformidade com isso. Hoje em dia, a tendência é inversa isto é, a didáctica tende a resolver os problemas da educação *a posteriori*, na medida em que é “(...) a partir do estudo dos problemas concretos das actividades de ensino, aprendizagem e avaliação.” (*op.cit.*:248), que os professores tentam melhorar a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Destacamos que a divisão entre pedagogia e didáctica apenas se acentua, a partir do século XIX, com o desenvolvimento das ciências da educação e com a maior preocupação com as questões educativas. Essa distinção começa a traçar-se, sendo ainda hoje alvo de atenção, particularmente promovida pelas grandes alterações sociais que temos vindo a assistir. Assim, é oportuno apresentar o pensamento de Martins (2011:51), que aponta exactamente para a consciência dessa indefinição entre pedagogia e didáctica, ao longo dos tempos.

Na Grécia as noções sobre práticas educativas apresentavam-se limitadas e incompletas. Em termos práticos, o saber educar consistia num saber intuitivo, não reflexivo e apoiado nas qualidades pessoais e formativas do educador (a educação como arte), pois o saber educar fazia parte de um saber popular (conhecimento pré-científico) que se transmitia aos educandos. Deste modo, as reflexões sobre a prática educativa eram inexistentes. O estatuto do saber pedagógico começou a constituir-se com J. A. Comenius (século XVII), sendo considerado uma derivação do saber filosófico (Rico, 2009).

Retomando o conceito de educação, destacamos que, em grande parte, ela é também influenciada pelo pensamento de Dewey, apresentado por Westbrook & Teixeira

(2010:37), na medida em que ele a define como sendo “(...) o processo de reconstrução e reorganização da experiência, (...) e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”.

Podemos, pois, concluir que educação é a própria vida no seu desenrolar, no seu acontecer. A pedagogia é, neste contexto, tudo o que facilite o processo de educação, enquanto a didáctica se concentra na identificação do saber na sua especificidade, nas técnicas e na arte de pôr em prática essa especificidade, criando condições para que, na (re)construção do saber, este possa ser usado em função das necessidades do sujeito, das condições contextuais e epocais.

Em termos esquemáticos, apresentamos os três conceitos em destaque – educação, pedagogia e didáctica; a intenção é perspectivar a relação intrínseca entre eles existente:

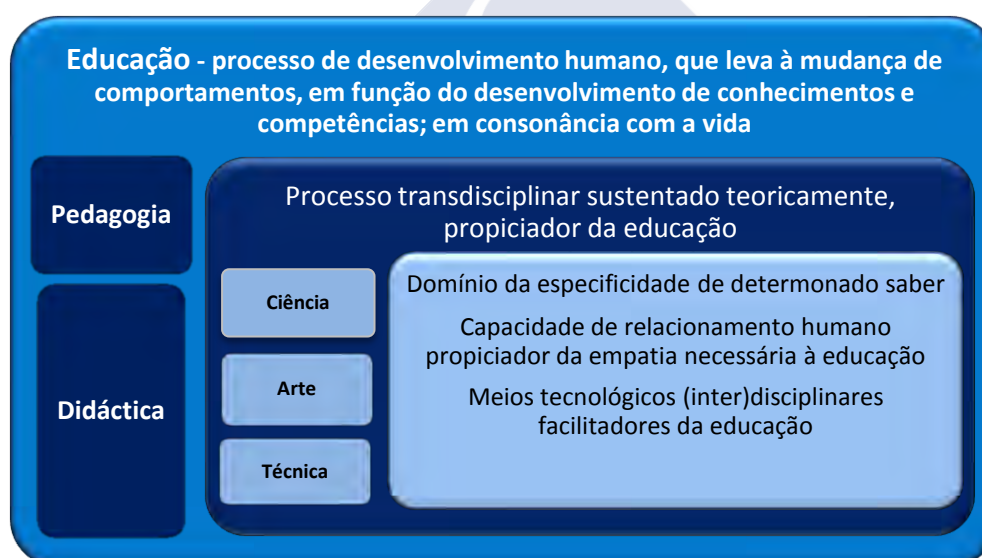


Figura 1 – Educação, Pedagogia e Didáctica - sistematização

Debruçar-nos-emos, em seguida, na apresentação ainda que sumária, de uma perspectiva diacrónica do conceito de didáctica.

1.1 A emancipação da Didáctica: Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel

Destacamos Comenius, pela sua importância reconhecida, até aos nossos dias; no século XVII, o autor considera a sua obra *Didáctica Magna* (2001:7,8) como um “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, assumindo, assim, a didáctica como ‘arte’, como

‘ciência’, facilitadora da aprendizagem, promovendo a educação, na medida em que se trata de um

Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades (...) escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém (...), possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez.

Afirma ainda que “A proa e a popa da nossa *Didáctica* será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais (...)” (*op.cit.*:8), o que nos leva a pensar que os métodos activos estariam já na sua linha de pensamento. Por outro lado, considera também que o melhor modelo a seguir é a natureza, que nos ensina não apenas o que ensinar, mas sobretudo quando e como o fazer, obedecendo, de acordo com Castro (1991:16), “(...) à utopia da época: a idéia baconiana dá atenção à natureza – esta é o modelo que os didatas supõem imitar quando aconselham seguir sempre do fácil ao difícil, ir das coisas às ideias e do particular ao geral, tudo sem pressa.”.

Após esta preocupação manifestada por Comenius, relativamente à ‘arte de ensinar’, podemos afirmar que pouco se evoluiu, em termos epistemológicos e conceptuais, até ao século XX, momento em que, em consequência das alterações políticas, económicas, tecnológicas e sociais, a escola se viu obrigada a repensar o seu papel e necessariamente a adaptar as suas práticas, para, assim, dar respostas às novas necessidades dos alunos. Na verdade, a escola teve de encontrar novos meios, novas estratégias, novos instrumentos para efectivar o seu papel – preparar cidadãos conscientes e competentes.

No entanto, é importante mencionar que, no século XVIII, Rousseau preconiza, na sua obra *Emile*, publicada em 1762, aquilo a que Castro (*op. cit.*:17) intitula de “segunda grande revolução didáctica”, na medida em que propõe uma nova forma de encarar o aluno, pois defende que uma criança não pode ser encarada como um adulto pequeno, uma vez que passa por estados de desenvolvimento distintos, dando portanto, origem a um novo conceito de infância. Assim, para podermos educar uma criança há que conhecer as suas características e, conseqüentemente, o estado de desenvolvimento em que se encontra. Consideramos que se anuncia aqui aquilo que, apenas no século XX, se encara como

óbvio, mas que, mesmo assim, não facilmente aplicável para alguns. Na verdade, Rousseau defende que a educação só se consegue verdadeiramente se se basear nos interesses da criança e não nos do adulto, ou seja, se for pensada em função de quem a recebe e não de quem a ministra. Rousseau vai, então mais além, em termos didácticos, pois ao enfatizar a natureza da criança, ele sugere um método de ensino natural, que deve ser posto em prática sem pressa, sem livros e, acima de tudo, em contacto com a natureza, dado o carácter intrínseco que esta assume nas nossas vidas.

Aprendemos, desde que nascemos, mesmo que não tenhamos essa consciência – “(...) man’s education begins at birth; before he can speak or understand he is learning.” (Rousseau, 2007:29). Por isso, o autor enfatiza a naturalidade com que se aprende. Por nós, reiteramos a ideia de que aprender é parte integrante do crescimento humano, daí que o autor defenda a procura da abordagem natural e em ambiente o menos contaminado possível pelas transformações sociais. Alertamos para aquilo que aparenta ser uma contradição na natureza humana – a dicotomia entre o ser social e o ser natural, na medida em que considera que, por um lado, o Homem destrói a natureza – “God makes all things good; man meddles with them and they become evil.” (*op.cit.*: 6) – e, por outro, depende dela para se formar um ser perfeito e capaz de sobreviver. Na verdade, o pensamento de Rousseau revela uma necessidade vital do ser humano, face à educação, como podemos concluir pelas seguintes palavras: “Plants are fashioned by cultivation, man by education” (*op.cit.*:6). Destacamos, assim, a ideia de que a educação é um acto, antes de mais, de sobrevivência, pois “We are born weak, we need strength; helpless, we need aid; foolish, we need reason. All that we lack at birth, all that we need when we come to man’s estate, is the gift of education.” (*op.cit.*:7).

Quando se refere às origens da educação, Rousseau menciona três fontes essenciais:

- (i) a natureza;
- (ii) os homens;
- (iii) outras coisas;

atribuindo a cada uma delas tarefas específicas – “The inner growth of our organs and faculties is the education of nature, the use we learn to make of this growth is the education of men, what we gain by our experience of our surroundings is the education of things.” (*op.cit.*:7). A este ponto do trabalho, gostaríamos de destacar um outro factor relevante do

pensamento do autor – o contributo e a importância que os outros, a sociedade em geral, assumem na educação de cada ser. Esta ideia assumirá o seu apogeu mais tarde, com outros autores; no entanto, salientamos que já, nesta altura, no século XVIII, ela é afluída, de forma dicotómica, é certo, mas assumida como inerente ao desenvolvimento humano.

Retomando as fontes da educação mencionadas, salientamos o contributo de Rousseau para a mudança conceptual de didáctica. Ao deixar de considerar a criança como um adulto pequeno; ao considerar, portanto, a importância de respeitar, por um lado, os diferentes momentos de desenvolvimento das crianças e, por outro, as diferentes fontes de saber, Rousseau faz-nos, assim, ver a importância da criação de ambientes propícios à educação, o que, quanto a nós, se pode associar à importância a dar à didáctica quer enquanto *techné* quer enquanto arte, uma vez que os ambientes dependem não só dos recursos e materiais utilizados, a interacção com o seu semelhante (pares, professores, pais), mas também da forma como a criança se envolve e se sente motivada para a aprendizagem.

Atendendo ao facto de que apenas a educação, proveniente dos homens, poderá depender do nosso controlo, se quisermos atingir o seu objectivo primordial, importa agir de acordo com a natureza, ou seja, importa seguir a natureza, no sentido de nos aproximarmos do sucesso educativo, cujo alcance é difícil.

Viewed as an art, the success of education is almost impossible, since the essential conditions of success are beyond our control. Our efforts may bring us within sight of the goal, but fortune must favor us if we are to reach it.

What is the goal? As we have just shown, it is the goal of nature. Since all three modes of education must work together, the two that we can control must follow the lead of that which is beyond our control. (*op.cit.*:7)

Na linha de pensamento de Rousseau, convocamos também Pestalozzi, seu seguidor, que, citado por Soëtard (2010:13), considera o seu mestre como o “(...) centro de ação do antigo e do novo mundo em matéria de educação (...)”. De acordo com o explanado por Soëtard (*op.cit.*), Pestalozzi pretende dar continuidade ao trabalho de Rousseau, tentando superar a divergência, aparentemente insolúvel para este autor, tentando dar à criança a ‘liberdade’ indispensável ao seu crescimento mais em consonância com a sua natureza e, ao mesmo tempo, impondo a ‘obrigação’, isto é, as normas sociais a que todos nós estamos sujeitos – conciliar a liberdade individual com a necessidade social de cada um de nós. A riqueza humana vale pela individualidade de cada um, mas vale também pela pertença a

uma sociedade que é tão mais valiosa quanto maior for a consciência de cidadania, isto é, quanto mais se identificar como grupo, cujas regras se cumprem sem pôr nunca em causa a individualidade. “O objetivo básico de Pestalozzi era, como ele escreveu em 1774, no seu diário sobre a educação de seu filho Jacob, “reunir novamente o que Rousseau separou”: a liberdade e a obrigação, o desejo natural e a lei que todos querem para todos.” (*op.cit.*:15).

Um outro aspecto a destacar na obra de Pestalozzi, e que faz dele um dos fundadores da pedagogia moderna, que virá a afirmar-se no século XX, é a importância que o afecto e o amor, particularmente o materno, assumem para a educação das crianças. Levar as crianças a desenvolverem as suas qualidades inatas e naturais é, segundo este pensador, a grande função da educação. É neste sentido que consideramos o pensamento de Pestalozzi essencial, para a compreensão da evolução do conceito de educação, na medida em que, para que a educação se consubstancie, numa aprendizagem efectiva, o professor tem de estar atento à natureza humana do seu público – as crianças. Recorremos de novo a Soëtard (*op.cit.*:23), quando sintetiza desta forma o pensamento de Pestalozzi:

O método é, sem dúvida, um instrumento necessário. Importa observar a natureza infantil, para extrair as leis próprias de seu desenvolvimento, para criar meios favoráveis para esse desenvolvimento, levar em conta explicitamente a dimensão social da relação educativa, dar eficácia à capacidade da ação da criança...

Devemos ainda ter em linha de conta, no contributo deste pensador para o desenvolvimento do conceito de educação e, consequentemente, da perspectiva didáctica, a sua aproximação com a natureza. Como forma de a valorizar, Pestalozzi apresenta a metáfora do educador como um jardineiro que, tal como este prepara a terra, criando as melhores condições para o desenvolvimento das flores e das plantas, também aquele é quem cria as melhores condições para a aprendizagem. Nesta perspectiva, encontramos a proximidade com a vertente técnica de didáctica, pois este ‘preparar a terra’ depende fortemente de um saber profissional que, directamente se reporta ao saber docente.

Em suma, na perspectiva de Pestalozzi, pela observação e pela importância dada ao sujeito da aprendizagem – o aluno –, o professor tem necessariamente de questionar a sua prática, os seus métodos de ensino e as suas técnicas de abordagem, no sentido de atingir o sucesso. Na verdade, estamos perante o aperfeiçoamento da didáctica, enquanto *techné*, como apresenta Lamas (1992). Atrevemo-nos ainda a apontar a dimensão artística da didáctica, aqui em destaque, pela importância que os afectos e a relação humana afectiva

entre professor e alunos assumem, bem como a importância atribuída ao conhecimento dos estádios de desenvolvimento da criança, para que a sua educação se concretize eficazmente. Por isso, Pestalozzi considera que a escola deve funcionar como uma extensão do lar, cuja atmosfera reflecta o ambiente familiar e, ao mesmo tempo, respeitar a natureza e, em harmonia com ela, desenvolver o processo educativo.

Na sua obra *Como Gertrudes instrui seus filhos* – um conjunto de doze cartas redigidas a partir de 1801 – e de acordo com Soëtard (2010), Pestalozzi tenciona dar à mãe a possibilidade de educar o seu filho. Ainda de Soëtard (*op.cit.*:42), destacamos uma passagem relativa à carta quarta, onde podemos ler:

(...) o processo didático, por corresponder à organicidade pessoal, ou como disse Pestalozzi, da necessidade físico-mecânica no desenvolvimento da força intelectual deve obedecer a uma tríplice condição: partir de elementos simples adequar-se à concretude sensível da experiência infantil, aderir à situação concreta de sua existência. Os elementos são, então, para descobrir na intuição como os seus internos princípios de desenvolvimento em torno da clareza de uma consciência conceitual.

Pensamos que este excerto justifica a importância que atribuímos ao contributo de Pestalozzi, no desenvolvimento do conceito de didáctica. Na verdade, ele apresenta-nos a perspectiva tripolar defendida por Lamas (1992). A adequação à realidade, por ele mencionada, aponta-nos para a perspectiva de didáctica enquanto arte do envolvimento, necessária para cativar o aluno e com ele partilhar o processo de aprendizagem; ao mesmo tempo, o “partir dos elementos simples”, remete-nos para a *techne*; e por fim, a “clareza da consciência conceitual, mostra-nos a componente da ciência, necessária para completar o triângulo didáctico.

Nesta breve resenha evolutiva do conceito de didáctica, abordamos também o contributo de Fröebel, contemporâneo e companheiro de Pestalozzi. Defende os mesmos princípios relativos à educação, muito ligados ao seu amor à criança e à natureza. Considera que o desenvolvimento humano se organiza em quatro fases – infância, meninice, puberdade e maturidade – de acordo com Nascimento & Moraes (1998) – sendo a infância a fase em que a criança necessita da protecção dos seus pais, dada a sua dependência. Nesta fase, Fröebel destaca as actividades motoras e os sentidos como o mais importante a trabalhar. Tal como Pestalozzi, ele salienta a importância da família, do contexto familiar e da natureza para o saudável desenvolvimento das crianças.

Em 1837, Fröebel abre o primeiro jardim-de-infância, decisão que revela a preocupação do pedagogo em relação à educação em tenra idade; esta atitude passa a ser uma constante na sua vida – a abertura de locais que propiciassem a educação da criança. Aqui, retoma-se a metáfora do jardineiro, apresentada por Pestalozzi. No jardim-de-infância, as crianças são vistas como as plantas que o jardineiro – o professor – tem a seu cargo. Ao mesmo tempo, dedicou-se a algo que consideramos também importante destacar no seu contributo para a história da educação e da didáctica – a formação de professores e a organização de métodos de trabalho e ainda a preparação de equipamentos próprios para as instalações dos jardins-de-infância, o que demonstra a sua preocupação com questões didácticas. Sintetizando, para Fröebel, a educação baseia-se na evolução natural da criança, através de actividades espontâneas, associadas ao brincar e em íntima relação com a natureza.

Um outro aspecto que consideramos importante destacar, dos contributos de Fröebel, é a sua postura face aos currículos das escolas. Invocando novamente o pensamento de Nascimento & Moraes (*op.cit.*:§26), concluímos que os currículos “(...) devem estar baseados nas actividades e interesses desde o nascimento e em cada fase da vida infantil”. Fröebel manifesta uma consciência muito assertiva, face ao papel da educação como essencial para a construção de um futuro melhor.

Salientamos assim, a importância da educação ao longo de todo o ciclo de vida do ser humano, como essencial para a formação de uma consciência cívica e social, para além da formação individual de cada um. Ao mesmo tempo, evidenciamos o papel dos docentes que se torna fulcral para que a educação se concretize. É no exercício da sua prática, que convergem as três dimensões da didáctica, de forma a proporcionar a formação integral que temos vindo a defender, ou seja, é, pela *praxis*, que se articulam o(s) sabere(s) – ciência –, com a técnica de os transformar em algo com sentido para os alunos, de forma a conduzi-los à aprendizagem – *techne*. No entanto, tal não é possível sem o envolvimento – arte – que ocorre de uma forma bidirecional, entre docente e aluno, mas que, na nossa óptica, ocorre também em contexto social, ou seja, envolve os alunos entre si e, naturalmente o docente e o grupo de alunos.

1.2 A consolidação da didáctica: Freinet e Dewey

A transição do século XIX para o século XX constitui um momento de viragem; importa, pois, sistematizar as ideias que sobressaem dos contributos que recolhemos, em termos da emancipação da didáctica. Na verdade, se com Comenius a didáctica é vista como “a arte de ensinar tudo a todos” – quase de forma indiscriminada – na segunda metade do século XIX e no princípio do século XX, sentimos alterações conceptuais que denotam a mudança paradigmática que conferem, à didáctica, a importância que hoje inegavelmente ela assume. Assim, a adequação aos seus principais destinatários – os alunos, os que mais beneficiam da transformação que o processo educativo provoca, conduz a uma maior preocupação com a didáctica enquanto arte, enquanto técnica de ensinar, a par da preocupação com a matéria a ser ensinada, cientificamente percebida. Ao mesmo tempo, denota-se o aflorar da questão social, isto é, como verificámos, particularmente com Pestalozzi, a preocupação com o contributo da sociedade para a educação dos indivíduos, por um lado, e aquilo que cada um deve retirar da sociedade para intervir nela, por outro. Quanto a nós, esta dualidade entre um ser agente na sociedade ou um ser produto da mesma, assume um grande papel para a questão didáctica; com efeito, usando a metáfora de Fröebel, já oportunamente referida – ‘jardineiro’ e ‘preparar o terreno’ – o criar de condições para educar um ser depende necessariamente dos propósitos atribuídos à educação.

Em sequência das dicotomias sociais liberalismo/capitalismo, da industrialização e da urbanização, surge no início do século XX, mais concretamente em 1920, a Escola Moderna influenciada pelas ideias de Rousseau, em que o ambiente de aprendizagem se caracteriza pela liberdade e pela ausência quer de prémios, quer de castigos, ou ainda de classificações. Trata-se de um movimento criado por Célestin Freinet, pedagogo anarquista, que, quando por doença, abandona o exército das tropas francesas na I Guerra Mundial, assume o cargo de professor adjunto de uma escola, numa pequena povoação isolada, nos Alpes Marítimos franceses – Bar-sur-Loup, adopta uma conduta pedagógica diferente e inovadora.

De acordo com o pensamento de Freinet, os interesses dos alunos, e até os dos professores, encontram-se fora da sala de aula. Por isso, implementa aulas ao ar livre, ou, segundo Legrand (2010:15), as “aulas passeio”, na natureza, que pretendem, acima de tudo,

despertar a curiosidade dos alunos. Após estes momentos, os estudantes imprimam textos por eles construídos, em ‘escrita livre’, sobre as suas experiências e aventuras. Introduz também o conceito de correspondência inter-escolar, em que os alunos partilham as suas experiências com os seus pares de outras escolas, realidades e contextos. A partir de 1926, Freinet, com a ajuda da esposa, introduz no percurso escolar actividades de arte e de desenho livre. A pedagogia de Freinet não surge de ideias pré-concebidas, mas antes da experimentação, fruto do seu trabalho com os alunos – intitulada por Arénilla, Gossot, Rolland & Rossel (2001:238) “de experiência ensaiada ou de ensaio experimental” – pois, para ele, em qualquer etapa da vida, a educação processa-se de acordo com a experiência ensaiada que está para além de qualquer método, mais ou menos científico.

Não podemos deixar de salientar que o trabalho de Freinet se centra num modelo intuitivo de ensino, fortemente marcado pela sua juventude passada entre camponeses. Segundo Legrand (*op. cit.*), a imprensa escolar e a correspondência inter-escolar são as actividades centrais das suas aulas. Fortemente marcado por questões políticas, Freinet, defende “(...) um profundo sentido da vida e do prazer de estar vivo; sua dedicação à causa popular e o senso de justiça social, que o levam a conceber uma proposta educacional que promova a libertação intelectual da classe operária (...)” (Legrand, 2010:15), conferindo-lhe assim “técnicas de vida”, de acordo com o seu próprio pensamento.

O movimento, que surge em sequência das tomadas de posição de Freinet, pretende fazer frente a novos desafios sociais, defendendo uma escola pública, laica e aberta como uma forma de combater as desigualdades sociais. Na verdade, ele assume-se como uma reacção contra o sistema instalado, que se centrava nos conteúdos e nos professores, propondo que a centralidade passasse a ser do aluno, também em termos da construção curricular. Consideramos, portanto, pertinente a afirmação de Hernández-Pizarro & Caballero (2009:26) quando referem que a questão didáctica, ou seja, o ‘como ensinar’ assume particular destaque pois “Los autores de este movimiento no se quieren limitar a hacer reflexiones y dar explicaciones sobre la enseñanza (...) pues lo que les preocupa es la dimensión práctica de la enseñanza, encontrar nuevas metodologías de trabajo.”. Com esta afirmação, podemos pressupor uma preocupação particular com a didáctica enquanto *techne* e também enquanto arte, pois, se por um lado as “metodologías de trabajo” são fundamentais, por outro o envolvimento entre os diferentes intervenientes do processo – professores, alunos, pais e elementos da comunidade – é fundamental, cabendo ao docente,

enquanto técnico, ‘orquestrar’, fomentar e promover esse envolvimento. Assim, a arte do diálogo é também ela essencial. Todavia, que o conhecimento académico – a ciência – não é descurado. Ele é um dos objectivos principais da educação, mas não destacado como a essência; será antes uma das componentes a considerar no todo da actividade que se desenvolve com a criança. É ela quem, pela sua curiosidade, integrada num contexto do seu dia-a-dia, questiona a realidade e conduz à descoberta do conhecimento.

Para efectivar a proposta, Freinet sente como imperioso sair da sala de aula e contactar directamente com a vida, recorrendo ao trabalho artesanal. Assim, surgem as “aulas-passeio”, que, na óptica de Legrand (*ibid:ibidem*), têm por finalidade “(...) observar o ambiente natural e humano (...)”. Depois, numa outra fase do processo ensino-aprendizagem, de regresso à sala de aula, é feita a recolha dos ‘frutos da observação’, particularmente recorrendo à criação de textos que, depois de corrigidos e enriquecidos serão a base da aprendizagem das competências comunicativas.

Na verdade, Freinet assume-se como um homem simples. No prólogo da obra *Pedagogia do bom senso* (2004:1), ele afirma que:

Minha longa experiência dos homens simples, das crianças e dos animais persuadiu-me de que as leis da vida são gerais, naturais e válidas para todos os seres. Foi a escolástica que complicou perigosamente o conhecimento dessas leis, fazendo-nos crer que o comportamento dos indivíduos não obedece senão a dados misteriosos, cuja paternidade é reivindicada por uma ciência pretensiosa, numa espécie de reduto a que a gente do povo, inclusive os professores primários, não tem acesso.

Um outro aspecto que nos parece curioso no pensamento de Freinet é a pouca valorização que ele dá ao contexto, na medida em que ele considera que a preocupação excessiva com o contexto pode “(...) impedir que venham à tona os verdadeiros interesses da criança.” (*op.cit.*:16). Segundo Legrand (2010), para Freinet, o contexto só se torna relevante quando há intencionalidade de agir sobre ele e de o transformar. Desta forma, o estudo do contexto importa, mas como objecto de descrição exaustiva, para ser comunicado ao outro. Para ele, comunicar é a forma de socialização, por excelência, cujo instrumento é a escrita. Daí, quanto a nós, a sua preocupação no desenvolvimento de competências comunicativas e na partilha das suas experiências.

No processo ensino-aprendizagem, Freinet valoriza o trabalho individual dos alunos e, por isso, a centralidade do ‘texto livre’, mas ao mesmo tempo, o trabalho colaborativo, pela escolha participada dos ‘textos livres’ a inserir no ‘jornal escolar’ – a partilhar com as famílias dos alunos e com a comunidade – e a fazer parte integrante da ‘correspondência interescolar’ “(...) pela qual uma escola comunica a outras o essencial desses testemunhos individuais, escolhidos de forma democrática em sala e editados coletivamente para sua comunicação (...)” (Legrand, *op.cit.*:16).

No que diz respeito à gestão do tempo, para a aprendizagem, Freinet apresenta uma perspectiva nova e que vem a ser adoptada pelos seus seguidores. Segundo ele, os acontecimentos do dia-a-dia salientam-se como os mais importantes a ter em conta; no entanto, recomenda que o imprevisível seja também equacionado, reconhecendo que a tomada de consciência dos alunos, relativamente a este aspecto, levará ao desenvolvimento da autonomia dos alunos. Para isso, ele opta pelo uso de períodos de tempo para actividades em grande grupo, mas também recorre à elaboração de ‘planos de trabalho’ individualizados, pensados e desenvolvidos por cada um dos alunos, semanalmente. Estes planos de trabalho permitem também apurar o sentido de responsabilidade assumido pelos alunos, pois eram encarados como compromissos ou, como lhe chama Legrand (*op.cit.*:26), “contratos pessoais de trabalho”, estratégia que visava conquistar “(...) uma autonomia e um senso do social totalmente ausentes entre os alunos da escola tradicional.”.

Da mesma forma, a avaliação foge aos parâmetros tradicionais de então. Dada a importância que este pedagogo lhe confere, ao invés de ser pontual, e realizada através de provas colectivas, ela é essencialmente um processo de autoavaliação, no qual os próprios alunos se consciencializam das aprendizagens desenvolvidas. Para este efeito, Freinet desenvolve o sistema de “fichas de autocorreção” que os alunos podiam aplicar, quer por iniciativa própria, quer por indicação do professor, para tomarem consciência das suas aprendizagens ou dificuldades. Ao mesmo tempo, os alunos eram convidados a criar o seu ‘livro da vida’ – próximo ao diário, de registo livre, em que o aluno escreve o que quiser, sobre o que quiser e quando sentir vontade. Esta actividade visa particularmente motivar para a expressão livre e descomprometida assim como a partilha do apreendido através da comunicação com o outro, actividades que podem servir de sustentáculo da aprendizagem e, em simultâneo, de ponto de partida para novas aprendizagens.

A filosofia da escola moderna considera também a avaliação como algo inerente ao processo ensino-aprendizagem, assente não só na observação, mas os registos colectivos e individuais da percepção do desenvolvimento do processo, pelo recurso ao diário, às comunicações, ao debate e à reflexão, em assembleia; a avaliação perspectivada no sentido da auto-regulação, numa óptica construtivista que aponta para avanços e recuos, análises e problematizações, que se transformam em verdadeiras aprendizagens. Esta pode fazer-se a vários níveis, sendo que pontualmente e de forma sistemática os pais são convidados a participar, procedendo, nesse momento, a um balanço do trabalho desenvolvido.

Queremos destacar da obra de Freinet a sua inovação em termos pedagógicos, pois ele é essencialmente um homem de acção, que inova em termos metodológicos e cuja preocupação com a disseminação de conceitos, de práticas e de materiais é notória. Esta preocupação, quanto a nós, e na senda de Legrand (*op.cit.*27), deve-se ao facto de que “Freinet acreditava na pedagogia como um caminho ou até mesmo como o caminho para transformar a humanidade.” Assim, ao seguirmos a sua prática, estamos a contribuir para a regeneração social. Subentendemos aqui, a perspectiva política de Freinet. A este propósito, Legrand (*op.cit.*:28) afirma que

A renovação do ensino, indispensável para a libertação do homem, não se dá mediante discursos e textos, mas com práticas e meios técnicos que, de algum modo, tornem real essa libertação. A imprensa é a técnica por excelência, é ela que melhor materializa o pensamento e a comunicação escrita.

Na verdade, como qualquer outra corrente da educação nova, a pedagogia de Freinet promove a espontaneidade e a autonomia dos alunos, pelo recurso a métodos activos e pela promoção do trabalho e do espírito cooperativo, pois para ele, a propensão natural da criança é para o trabalho e não para o jogo. Assim, outra novidade do trabalho de Freinet é o incentivo ao trabalho de campo, ao incitar os alunos a saírem da sala de aula, observando, assim, quer o ambiente quer a comunidade. Ao mesmo tempo, Freinet convida também os pais a participarem nas aulas.

Não gostaríamos de concluir esta nossa apresentação do trabalho de Freinet, sem partilharmos uma das suas experiências relatadas (2004:36-37), cujo título é *Por que trabalhar?*, onde o autor nos dá a conhecer o pensamento de uma criança.

Por que trabalhar? – poderia dizer candidamente a criança de hoje... (...)

O essencial do que o mundo nos oferece ou nos impõe são a bola, os soldados de chumbo, as coleções de figurinhas e nossas revistinhas... sem contar o cinema, sempre que podemos entrar.

Trabalhar! Se algum dia pego clandestinamente a pá do pedreiro, a enxada ou o carrinho do jardineiro, o martelo ou o alicate do meu pai, sou perseguido como se tivesse cometido um crime.

Escavar grutas, construir castelos, preparar uma sementeira, levantar barragens, esquadrihar os riachos, montar e desmontar máquinas seriam para mim as mais apaixonantes ocupações, a tal ponto que esqueceria o Mickey ou o cinema; mas, infelizmente, são fruto proibido: parece que sujamos a roupa, esfolamos dedos e pernas, perdemos a ferramenta... E então mandam-nos para aquilo que depois chamam de futilidades.

O trabalho, para nós, concluiria esta criança, é a maldição, a ferramenta que suja as mãos, a fábrica que estraga nossa vida, a escravidão que nos desonra.

Só o divertimento nos faz desabrochar e nos libera. Veja as suas vedetes.

E, com efeito, poderíamos fazer nosso *mea culpa* reconhecendo que há erros nos princípios da nossa educação e que é, em primeiro lugar, pelo trabalho que se prepara para o trabalho, numa escola e numa sociedade do trabalho.

Se retomarmos a origem etimológica de educação, sistematizado por Lamas (2009, d.4) e já por nós apresentado – *educere* –, cujo significado é “tirar de dentro para fora, motivar, aprender (...)”, compreendemos que é esta a ideia que está na base da teoria educativa dos seguidores do movimento da escola moderna, na medida em que ela parte daquilo que o aprendente já sabe e já é, constructos que o professor potencia, para o desenvolvimento das capacidades a eles inerentes. A teoria educativa em causa defende que as crianças são capazes de aprender de forma activa, buscando as soluções para os seus próprios problemas. Há, pois, subjacente ao trabalho desenvolvido por Freinet a preocupação de um envolvimento efectivo e afectivo das crianças no trabalho que lhes propõe a partir do que nelas está presente – experiências passadas, capacidades inatas, desejos de descoberta.

O aluno passa a ser o centro da aprendizagem. Pelo pensamento de Leandro (2008), depreendemos que o processo educativo, na linha de Freinet, se desenvolve através de uma interacção constante que aproxima professores, alunos e familiares, bem como a comunidade em geral. Ao mesmo tempo a liberdade de expressão dos alunos é também fundamental, pois as actividades de exploração conduzem ao questionamento, por parte da

criança e, a partir daí se desenvolve a consolidação de conhecimentos. A sua liberdade passa também pela escolha de actividades, sendo portanto o professor um guia, um orientador, mais do que alguém que apresenta o saber.

Relativamente a John Dewey, não podemos deixar de salientar o seu papel de “reformador da educação”, classificação atribuída por Westbrook & Teixeira (2010:11), na medida em que o filósofo norte-americano defendia a união da teoria e da prática, uma vez que considerava essencial comprovar o pensamento com a acção, para assim se transformar em conhecimento. Desta forma, no que diz respeito à educação, Dewey considerava que a aprendizagem dependia do confronto que crianças ou adultos enfrentam, no dia-a-dia. Assim, se o pensamento era a forma de resolver esses problemas, a sua resolução seria, de acordo com o filósofo-pedagogo, o próprio conhecimento.

Um outro aspecto, que consideramos de extrema pertinência, pela importância que assume para o trabalho docente, isto é, pela relevância que tem na perspectiva didáctica, é o facto de que, para Dewey, as crianças não são ‘tábuas rasas’, nas quais, retomando as palavras de Westbrook, & Teixeira (2010:15) “(...) os professores poderiam escrever as lições sobre a civilização.”. O professor deve ter em conta que a criança, quando chega à aula, “(...) já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la”. (Dewey, 1899:25). Para além deste *background*, Dewey recomenda que o professor considere que a criança tem também interesses e está habituada a determinadas tarefas quotidianas do seu contexto familiar e social que devem ser utilizados, enquanto ‘matéria prima’, para se transformarem em conhecimento. Para que isto ocorra, o professor não pode esquecer os quatro “impulsos inatos – o de comunicar, o de construir, o de indagar e o de expressar-se de forma mais precisa” – que constituem “os recursos naturais, o capital para investir, de cujo exercício depende o crescimento ativo da criança” (*op.cit.*:30).

Destacamos, então, do pensamento de Dewey, a importância que ele atribui para que a educação aconteça de forma natural:

- ao contexto de onde provém o aluno;
- à necessidade dos professores ‘usarem’ os conhecimentos que os alunos possuem, e que foram desenvolvidos em ambientes não formais e/ou informais; e,

- à necessidade de conhecer a natureza humana, e os “impulsos inatos” do ser humano.

Enfatizamos a opinião de Westbrook & Teixeira (2010:15), ao apontar as críticas a Dewey como sendo alvo, quer “(...) dos defensores de uma educação tradicional, centrada no programa (...)”, quer dos “(...) reformadores românticos, que defendiam uma pedagogia “centrada na criança” (...)”. Estas devem-se ao grande dualismo entre estas duas facções. Os mesmos autores (*op. cit.*:17), referem que

É muito conhecida a crítica que Dewey faz aos tradicionalistas por eles não relacionarem as disciplinas do programa de estudos com os interesses da criança. Em contrapartida, amiúde passam por cima seus ataques contra os partidários da educação centrada na criança, por não relacionarem os interesses e atividades infantis com os componentes da grade curricular.

Para Dewey, os professores têm uma tarefa extremamente difícil que é a de integrar os conteúdos na experiência, na medida em que considera que o conhecimento é o resultado do esforço do homem para resolver os problemas colocados na/pela experiência. Por isso mesmo, a experiência precede a tomada de consciência do conhecimento, ou seja, a prática conduz, pela reflexão, à teoria. É à escola, e por inerência ao professor, que cabe a tarefa de criar condições para, de forma natural e harmoniosa, transformar os resultados da educação não formal e/ou informal em educação formal, atendendo às componentes da “grade curricular”, isto é, os professores, enquanto pedagogos e didactas, têm de conseguir a articulação entre os conteúdos a abordar em cada disciplina e em cada ano de ensino, com os conhecimentos e competências que os alunos desenvolveram em contextos exteriores à escola. Está, pois, em evidência a necessidade de não criar barreiras entre a educação formal e a não formal; bem pelo contrário, importa sempre enfatizar as conexões, reforçá-las e delas tirar partido.

Em suma, Dewey apresenta a educação como uma reconstrução e reorganização da experiência, reorganização essa que nos permite maior eficácia em experiências futuras. É neste sentido que temos de considerar a importância da sociedade no processo de aprendizagem. Na verdade, a educação é um acto de renovação social, pois o acumular de experiências leva à criação de crenças, ideias, esperanças, ou em sentido mais lato, à cultura – às experiências de um grupo social, que se renovam, pela educação dos seus elementos. Por conseguinte, Dewey considera a educação como sendo

el medio de (...) continuidad de la vida. Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social (...) nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y sin embargo, la vida del grupo continúa. (Dewey, 2002:14)

Na verdade, para ele, a educação é a própria vida da sociedade, na medida em que “Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social.” (*op.cit.*:20-21). A este propósito, enfatizamos ainda a importância que a comunicação e, conseqüentemente, a linguagem assumem no pensamento deste filósofo, na medida em que é pela comunicação que se dá a renovação social, pela passagem de testemunhos dos mais velhos para os mais novos, ou seja, “La sociedad existe mediante un proceso de transmisión (...). Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes.” (*op.cit.*15).

A ALV surge então como forma de cada um se enriquecer e melhorar a consciência de si e do mundo que o rodeia. Segundo este ponto de vista, afirmamos a centralidade do aluno na aprendizagem e, por essa razão, adoptamos uma metodologia de trabalho em que os alunos são encorajados a desbravar caminhos e a construir conhecimentos, o que estamos certa surge na linha de pensamento de Freinet que defende a curiosidade como fonte de ignição para a aprendizagem. Tal como veremos na parte empírica desta tese, partimos da criação de instrumentos, a que chamamos guias de aprendizagem, para levar os alunos ao questionamento e, através da investigação, desenvolverem os seus próprios projectos de trabalho, partindo de sugestões nossas, em acordo com as suas opções pessoais.

Alertamos que, se por um lado, há momentos em que é útil promover situações de trabalho individual, por outro, reconhecemos a socialização como fundamental, especialmente se pensarmos que esta é um dos valores que tem vindo, na actualidade, a dar lugar a um maior individualismo; este valor é apontado por Santos Guerra (2002) como um dos que marcam a contemporaneidade. Por isso, incentivamos os alunos a desenvolverem projectos comuns que têm implicações no seu relacionamento interpessoal e cujo êxito depende dos níveis de responsabilidade individual, mas, muito particularmente, do trabalho colaborativo e da partilha. Com estes trabalhos, promovemos o desenvolvimento de competências individuais relacionadas com o *saber* e com o *saber fazer*, ao mesmo tempo que estimulamos também o *saber estar* e o *saber (com)viver*. Enfatizamos ainda, a promoção

da autonomia, associada à centralidade dada ao aluno, não apenas tendo em vista o desenvolvimento pessoal, mas também como meio de gerar uma melhor consciência de si, das suas necessidades e da interacção com os outros. Por último, pretendemos que o desenvolvimento dos alunos se reflecta em termos de intervenção social e comunitária.

Noutro momento desta tese doutoral, destacamos como as competências linguísticas são fundamentais para a formação dos indivíduos. Esta é a razão pela qual adoptamos algumas das propostas de Freinet, nomeadamente no que concerne à produção escrita, e subsequente auto-correcção, já que pensamos ser de particular importância o aluno assumir a consciência do erro e ter a oportunidade de rectificar a falha detectada, podendo aperfeiçoar as suas competências comunicacionais. Neste sentido, valorizamos uma avaliação contínua, e invocamos (Boggino, 2009:83) que indica que:

No seu trabalho diário na sala de aula, o docente avalia continuamente e é, precisamente, em função dos erros que os alunos cometem ou dos conhecimentos que têm dos conteúdos abordados, que o professor poderá dar um contra-exemplo, colocar uma pergunta ou dar uma informação, mas sempre partindo do conhecimento acerca da produção do aluno.

Ciente de que o envolvimento dos alunos é efectivo, estamos certa que esta perspectiva da avaliação é mais um contributo para fomentar, de forma natural os quatro “impulsos inatos” ao ser humano (Dewey, 1899) – comunicar, construir, indagar e expressar-se de forma precisa –, os quais estão sempre presentes na nossa actividade, enquanto docente de língua e literatura maternas.

Face ao exposto, podemos afirmar que a primeira metade do século XX assiste à emergência de contributos determinantes para a consolidação das tarefas da didáctica, que ainda hoje são pertinentes.

1.3 O desenvolvimento cognitivo: Piaget e Vigotsky

Não podemos deixar de mencionar o contributo de Jean Piaget para o mundo da educação. Apesar de não ser pedagogo, em termos profissionais, este psicólogo suíço demonstra grandes preocupações no que diz respeito à forma como a educação deve ser encarada, na medida em que, para ele, a educação é a tarefa principal dos povos, pois conduz à (re)construção social. Este pensamento surge, particularmente na época da II Guerra

Mundial, como afirma Munari (2010:17), ao comentar as seguintes palavras de Piaget, no “Discurso do Diretor”, para a décima primeira reunião do Conselho do Bureau Internacional de Educação: “Após os cataclismos que marcaram estes últimos meses, a educação constituirá, uma vez mais, o fator decisivo não só da reconstrução, mas inclusive e, sobretudo, da construção propriamente dita.” (Piaget, 1940:12). Este é o grande argumento que leva Piaget a considerar que a educação deve estar acima de qualquer diferença ideológica e política; daí que, de acordo com o seu ponto de vista, a grande questão passa por saber o que fazer, que tipo de educação dar às crianças.

Assim, e como consequência destas suas preocupações, resultantes da importância que atribui à educação, e ao tomar consciência de que esta está à mercê de influências sociopolíticas, particularmente após ter aceitado o cargo de Director do *Bureau International d'Éducation* [BIE], em 1929, ele aponta algumas regras chave para que a educação se concretize, através de “técnicas melhor adaptadas ao espírito infantil (...)” (Piaget, 1976:17). Em primeiro lugar, menciona a importância do exemplo que deve ser dado à criança. Para ele, a eficácia da educação não reside na coerção, mas antes nos exemplos que os adultos dão às crianças.

Realçamos que a sua grande preocupação foi tentar perceber como o conhecimento é construído. Desta forma, não podemos dizer que haja um ‘método pedagógico’ de Piaget. Há sim, várias propostas pedagógicas resultantes das ideias de Piaget, que são tomadas como directrizes de metodologias que se pretendem mais eficazes, levando, por isso, a uma nova forma de ver a didáctica. Na verdade, ele não propõe uma metodologia de ensino-aprendizagem, nem aponta ‘o que’ ou ‘como’ ensinar; contudo, elabora uma teoria do conhecimento que permite compreender como a criança, o ser humano *latus sensus* aprende, permitindo, desta forma, aos pedagogos, delinear melhores metodologias e recorrer a estratégias mais envolventes, e até mesmo construir melhores programas.

Para além da abolição da coerção e do recurso ao exemplo, Piaget aponta a experiência como fonte de aprendizagem e conhecimento. “Não se aprende a experimentar simplesmente vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios já previamente organizados: só se aprende a experimentar, tateando, por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário.” Piaget (1949:39). Vai ainda mais longe ao afirmar que

(...) na maior parte dos países, a escola forma linguistas, gramáticos, historiadores, matemáticos, mas não educa o espírito experimental. É necessário insistir na dificuldade muito maior de se formar o espírito experimental do que o espírito matemático nas escolas primárias e secundárias. (...) É muito mais fácil raciocinar do que experimentar.

Efectivamente, denotamos nestas palavras que a sua preocupação com a educação passa necessariamente pela forma como se programam as aulas e pela escolha de metodologias e estratégias por parte dos professores. O aflorar da importância da experiência surge também em Piaget, quando ele menciona o exemplo que os adultos têm de dar às crianças e o “espírito experimental”. Corroboramos esta ideia, recorrendo, a mais um detalhe do seu pensamento, relativo à escola: “A escola ideal não teria livros obrigatórios para os alunos, mas somente obras de referência que se empregariam livremente: (...) os únicos manuais indispensáveis são os de uso do professor” (*ibid:ibidem*).

É evidente a valorização que Piaget faz dos métodos activos de aprendizagem. Para ele a aprendizagem é resultante da acção e “(...) uma verdadeira aprendizagem não é mais que meia verdade, enquanto a verdade inteira deve ser reconquistada, reconstruída ou redescoberta pelo próprio aluno.” (1950:35). Com efeito, reconhecemos, em Piaget, que, quer a relação social, quer a experiência são também importantes para o desenvolvimento cognitivo. Estes dois aspectos serão desenvolvidos posteriormente por Vigotsky e por Kolb e que, seguidamente, apresentaremos. De acordo com Cole & Werstsch (1996: 250), “(...) for Piaget, individual children construct knowledge through their actions on the world (...), o que demonstra que a relação que a criança estabelece com o mundo – a sua relação social – é também determinante para a construção do conhecimento. Os mesmos autores (*ibid:ibidem*) referem que “(...) Piaget did not deny the co-equal role of the social world in the construction of knowledge.”, no entanto, para ele, a primazia da construção do conhecimento foi a “individual psychogenesis” (*ibid:ibidem*).

Piaget serviu-se dos seus discursos anuais, enquanto director do BIE, para ir explanando as suas ideias, relativamente à teoria do desenvolvimento do cognitivo. Trata-se de uma teoria de etapas, que defende que o ser humano passa por um conjunto de mudanças sequenciais e previsíveis – estádios de desenvolvimento – que ocorrem desde o nascimento até se consolidarem na fase da adolescência.

A apresentação destes dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget mostram como, para este psicólogo, a inteligência é construída progressivamente ao longo do tempo, por etapas sequenciais. Efectivamente, partindo da sua herança genética, a criança vai construindo progressivamente estruturas mentais até atingir o pensamento formal. A valorização do contexto, por parte de Piaget, no processo ensino-aprendizagem, justifica-se na medida em que, segundo ele, a inteligência é encarada como uma adaptação do ser humano e das suas estruturas cognitivas ao meio.

Piaget considera que a personalidade se forma no final da infância, por volta dos 12 anos, e esta etapa é marcada pela organização autónoma das regras, dos valores e da afirmação da vontade – aspectos que irão ser os constituintes dos seus projectos de vida, que orientarão os indivíduos nas suas adaptações à realidade e à vida, permitindo ainda o equilíbrio entre a realidade e os seus ideais.

Apesar da componente empírica do nosso trabalho de investigação doutoral se centrar maioritariamente na educação de adultos, consideramos de extrema pertinência a apresentação destes estádios de desenvolvimento da criança. Na verdade, para Piaget, na idade adulta não ocorre nenhuma nova estrutura mental, mas antes, o indivíduo evolui no sentido de um gradual desenvolvimento cognitivo e de uma maior compreensão dos problemas e das realidades significativas que o rodeiam e o atingem, o que influencia de sobremaneira a sua forma de estar no mundo. No entanto, é Piaget afirma:

(...) os métodos ativos, que recorrem ao trabalho ao mesmo tempo espontâneo e orientado por perguntas planeadas, ao trabalho em que o aluno redescobre ou reconstrói as verdades em lugar de recebê-las já feitas, são igualmente necessários tanto para o adulto quanto para a criança... Cabe recordar, de fato, *que cada vez que o adulto aborda problemas novos, o desenvolvimento de suas reações assemelha-se à evolução das reações no processo do desenvolvimento mental.* (1965:43).

Anteriormente, afirmámos que Piaget era psicólogo e não pedagogo e que não tinha desenvolvido uma teoria pedagógica, mas antes a teoria do desenvolvimento cognitivo. Efectivamente, de forma objectiva assim é, no entanto, cremos que se trata de uma postura um tanto redutora na medida em que, particularmente enquanto director do BIE, Piaget aponta directrizes e tece considerações sobre a educação em geral e sobre a escola em particular, como fomos mencionando ao longo desta explanação. Ele próprio, quando confrontado sobre a relação entre a psicologia e a pedagogia, refere que

Mas se a pedagogia experimental quer compreender o que descobre, explicar os resultados que encontra, explicar as razões da eficácia de certos métodos em comparação com outros, neste caso, com certeza, é indispensável relacionar a pesquisa pedagógica com a investigação psicológica, isto é, praticar constantemente a psicopedagogia (...). (1966:39)

Estamos certa de que é esta também a sua postura, particularmente numa época conturbada, marcada pela II Guerra Mundial, que lhe permite uma consciência mais vincada da importância da educação para o desenvolvimento das sociedades. Através do pensamento de Piaget, podemos observar a importância que o conhecimento sobre o desenvolvimento humano tem, para um processo educativo mais eficaz. Na verdade, é hoje indiscutível que conhecer os diferentes momentos de desenvolvimento do ser humano é imprescindível para o processo de formação integral do indivíduo. Assim, este conhecimento é também fundamental para que possamos estabelecer um plano didáctico e pedagógico em consonância com os objectivos da educação, isto é, para contribuímos para a formação do ser humano, nas suas múltiplas facetas. Quanto a nós, isto só pode acontecer plenamente se formos capazes de compreender os estados e estádios de desenvolvimento cognitivo, com vista a estimular da melhor forma o seu desenvolvimento, recorrendo ao conhecimento didáctico, que se assume, assim, indissociável do *saber*. Muitas vezes, o sucesso da educação depende da maneira como o professor adapta o conhecimento científico ao estado de desenvolvimento dos seus alunos. Piaget (1948:22), quando confrontado com a ligação entre a psicologia e a pedagogia, afirma que

(...) as relações entre a pedagogia e a psicologia são complexas: a pedagogia é uma arte, enquanto que a psicologia é uma ciência; mas se a arte de educar supõe atitudes inatas insubstituíveis, ela requer ser desenvolvida por meio dos conhecimentos necessários sobre o ser humano que se educa.

Nessa linha de pensamento, apresentamos também Vigotsky, contemporâneo de Piaget, mas para quem o desenvolvimento do indivíduo, não depende exclusivamente de estádios de desenvolvimento pessoal e individual, mas é fruto de um processo sócio-histórico, para o qual a linguagem assume um papel determinante. Para Vigotsky, a construção de conhecimentos passa fundamentalmente pela relação com o outro, na medida em que o conhecimento é activamente construído, com base no uso que o indivíduo faz da linguagem, estabelecendo por ela e com ela interacções com o meio e com o seu semelhante. Efectivamente, o que demarca o pensamento de Vigotsky do de Piaget é que,

para Vigotsky, a aprendizagem faz-se por um ‘processo de mediação’ entre o sujeito e o mundo, assumindo-se a linguagem como mediadora nesse processo. Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem a ele acesso, mas antes um acesso mediado por outros – pessoas ou objectos, aos quais ele chama “o outro social”. Para ele, um dos grandes mediadores nesse processo é a cultura e tem como veículo a linguagem. Tanto Piaget como Vigotsky consideram a importância da relação social; todavia, para o segundo, não apenas a relação com o outro importa, mas sobretudo a herança cultural que daí advém. Apresentamos de novo o pensamento de Cole & Wertsch (1996:253), que esclarecem as diferenças entre os dois pensadores, relativamente a esta questão:

For Vigotsky, like Piaget, the relationship between the individual and the social is necessarily relational. However, by placing cultural mediation at the center of adult cognition and the process of cognitive development, social origins take on a special importance in Vigotsky’s theories that is less symmetrical than Piaget’s notion of social equilibration (...) the social world does have primacy over the individual in a very special sense. Society is the bearer of the cultural heritage without which the development of the mind is impossible.

Na verdade, a modelização é condicionada pela cultura; são as interrelações pessoais, a partilha das experiências dos outros, e das nossas próprias, que vão construindo a cultura e que, inegavelmente, contribuem para o nosso desenvolvimento cognitivo.

Trazemos igualmente, a este trabalho, o pensamento de Ivic (1999:3) que, para classificar a teoria de Vigotsky, apresenta as seguintes palavras:

Si hubiese que definir el carácter específico de la teoría de Vygotsky mediante una serie de palabras y formulas clave, habría que mencionar sin falta por lo menos las siguientes: sociabilidad del hombre, interacción social, signo e instrumento, cultura, historia y funciones mentales superiores. Y si hubiese que ensamblar esta palabras y formulas clave en una expresión única, podría decirse que la teoría de Vygotsky es una “teoría socio-histórico-cultural del desarrollo de las funciones mentales superiores”, aunque esta teoría suele más bien ser coincida con el nombre de “teoría histórico-cultural”.

Para Vygotsky el ser humano se caracteriza por una *sociabilidad primaria*.

Na verdade, para Vigotsky, o ser humano é por natureza, um ser social, daí que a interacção com os outros seja essencial para o desenvolvimento do seu conhecimento. Ivic (*op.cit.*:3) reforça esta mesma ideia, quando afirma que

La sociabilidad del niño es el punto de partida de sus interacciones sociales con el medio que lo rodea. (...) Por origen y por naturaleza el ser humano no puede existir ni experimentar el desarrollo propio de su especie como una mónada aislada; tiene necesariamente su prolongación en los demás (...)

O mediador, por excelência, do desenvolvimento do conhecimento, está intimamente relacionado com esta perspectiva social da aprendizagem. Referimo-nos à linguagem, na medida em que é através das interações com os outros e o meio social principalmente, que as crianças vão construindo o seu conhecimento. Efectivamente, através da linguagem, encarada como um sistema de símbolos que é, o indivíduo vai interiorizando conceitos e formas que lhe permitem organizar-se e organizar o real, sobre ele, construindo conhecimento.

Ivic (*op.cit.*:4) chama a atenção para a importância que a linguagem assume no pensamento de Vigotsky, desde a primeira infância, para a interação social, como já mencionámos – a linguagem é o caminho para a construção do conhecimento.

Durante esta etapa de colaboración preverbal el adulto introduce el lenguaje que, apoyado en la comunicación preverbal, aparece desde un comienzo como un instrumento de comunicación y de interacción social. (...) el lenguaje, en calidad de instrumento de las relaciones sociales, se transforma en un instrumento de la organización psíquica interior del niño (la aparición del lenguaje privado, del lenguaje interior, del pensamiento verbal). (...) La contribución del aprendizaje consiste en que pone a disposición del individuo un poderoso instrumento: la lengua. En el proceso de adquisición, este instrumento se convierte en parte integrante de las estructuras psíquicas del individuo (la evolución del lenguaje). Pero hay algo más: las nuevas adquisiciones (el lenguaje), de origen social, operan en interacción con otras funciones mentales, por ejemplo, el pensamiento.

Retomaremos as questões relacionadas com a linguagem, para Vigotsky, noutra sub-ponto do nosso trabalho. Nesta fase, destacamos o papel crucial que a sociedade e a cultura assumem no desenvolvimento do conhecimento, na medida em que, seguindo o pensamento de Vigotsky, é pela sociedade que se formam as funções mentais superiores (linguagem e memória) e é pela cultura que elas se transmitem. Pela cultura, o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólicos de representação da realidade, acesso esse que lhe vai permitir a construção da sua interpretação do mundo real.

Nesta perspectiva de Vigotsky, vem o conceito de ‘internalização’ que esclarece a mediação supra referida. Ao contrário do construtivismo piagetiano em que o processo de desenvolvimento humano é encarado como a intervenção do homem no mundo, ou seja, algo que ocorre de dentro para fora, para este autor, ele acontece através da ‘internalização’ ou seja, através de “(...) uma atividade externa que deve ser modificada para tornar-se uma atividade interna, é *interpessoal e se torna intrapessoal.*” (*op.cit.*:2).

Na senda do autor, a natureza social do ser humano, não pode ser esquecida quando falamos da educação e da função da escola. Assim, e tendo em mente a ideia do desenvolvimento humano, há que considerar aquilo que cada um sabe e aquilo que pode vir a saber, ou seja, na linguagem vigotskiana, o ‘desenvolvimento real’ e o ‘desenvolvimento potencial’. A distância que permeia estes dois momentos é a “zona de desenvolvimento proximal”, aquela em que a escola, os professores e as interações sociais podem ter um papel crucial. Desta forma, podemos afirmar que aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis, para Vigotsky, para quem o sujeito, mais do que activo, é interactivo e cujo conhecimento se forma de fora para dentro, através da incorporação, através de materiais fornecidos pela cultura. Por conseguinte, é também importante referir que, para que um conceito se aprenda, é necessária alguma experiência anterior por parte do indivíduo.

Em síntese, o contributo de Vigotsky é fundamental para uma perspectiva pedagógica e didáctica mais eficaz, na medida em que, ao considerarmos importante a actuação dos outros membros do grupo social para a aprendizagem de cada um, ao sabermos que a acção deliberada dos outros pode influenciar o processo de desenvolvimento dos indivíduos e a sua construção de conceitos, então, como professores procuramos orientar os alunos no sentido de fomentar o seu desenvolvimento potencial, para que ele se torne real. Isto assume particular relevo, quando falamos da formação de conceitos científicos, mais correlacionados com o ensino, na medida em que se trata do sistema organizado de conhecimentos; é de extrema importância na evolução dos conceitos espontâneos, apreendidos na e pela convivência social, para conceitos mais científicos, sistemáticos e formais.

Finalmente, podemos sintetizar as ideias de Vigotsky, afirmando que a sua teoria problematiza a construção do conhecimento pela interiorização das experiências vividas

manifestada pela linguagem. Quanto a nós, este conceito é de extrema importância no campo da didáctica, pois leva ao questionamento sobre o papel docente no processo ensino-aprendizagem e os instrumentos a utilizar para o fazer, visando ‘facilitar’ o percurso dos aprendentes.

Nesta linha de ideia, e na perspectiva de Arénilla, Gossot, Rolland & Rossel (2001:464), “O professor desempenha um papel essencial uma vez que leva a criança a ultrapassar os seus limites do instante permanecendo nos limites do potencial, para que a situação de aprendizagem não se transforme numa problemática de insucesso.”. Pela nossa experiência, enquanto docente de adultos, sabemos que esta questão se revela ainda mais pertinente com este público-alvo.

Na verdade, quando os alunos são adultos, a sua experiência é muito mais completa e complexa e está muito mais consolidada e desenvolvida. Desta forma, potenciar as aprendizagens, torna-se crucial, na medida em que ela assume uma maior importância, pela necessidade de aplicabilidade directa no quotidiano. Ao mesmo tempo, e daí decorrente, a preocupação em evitar que os momentos de aprendizagem se transformem em insucesso é também maior, pois a desmotivação e o desinteresse podem surgir de forma mais fácil, uma vez que estes alunos têm, logo à partida o factor cansaço como um potencial obstáculo.

Em síntese, destacamos a experiência como elemento chave para o desenvolvimento da aprendizagem, particularmente se tivermos em linha de conta a educação de adultos. Vários são os autores que apontam esta ideia. Piaget destaca a experiência como fonte de aprendizagem e de conhecimento e conseqüentemente, em termos didácticos, valoriza o recurso aos métodos activos de aprendizagem. Ainda considerando a importância da experiência, Piaget alerta para a necessidade do conhecimento dos diferentes estádios de desenvolvimento, pois os docentes só poderão potenciar verdadeiramente as aprendizagens se conhecerem a melhor fase do desenvolvimento cognitivo para o seu desenvolvimento, recorrendo aos processos didácticos mais adequados para facilitar o processo ensino-aprendizagem.

Um outro aspecto fundamental para o desenvolvimento do ser humano pela evolução e melhoramento das suas aprendizagens e conhecimentos, é a questão cultural, isto é, o

resultado das vivências sociais que cada um vai experienciando e que simultaneamente vão contribuindo para o seu próprio desenvolvimento e enriquecimento.

Recorremos a Sirgado (2000:51) que, a propósito do pensamento de Vigostsky, reforça o contributo da sociedade na formação individual e vive-versa, afirmando que

(...) o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.

Relembramos que a linguagem assume um papel essencial na mediação entre o indivíduo e a sociedade, e por inerência a cultura, sendo que o professor, particularmente o professor de língua, cultura e comunicação, é o facilitador dessa mediação.

1.4 O indivíduo no seu todo e o contexto: Bloom, Bruner e Ausubel

Nos anos '50, surge Bloom que apresenta a sua *Taxonomia dos Objectivos do processo de Aprendizagem* (1956) que levou à criação de um currículo e à avaliação dos conhecimentos que ele pressupunha, estando assim subjacente a importância atribuída à classificação. Bloom aponta três grandes domínios para a aprendizagem – o cognitivo, o afectivo e o psicomotor. Para cada domínio, o autor apresenta um livro explicativo, em 1954 e 1964, para os domínios cognitivo e afectivo, respectivamente. Para o domínio psicomotor, tal não aconteceu, visto não ter conseguido a criação de objectivos. Em termos do domínio cognitivo, Bloom estabelece seis categorias que devem constituir-se como resultados de aprendizagem: (i) conhecimento; (ii) compreensão; (iii) aplicação; (iv) análise; (v) síntese; (vi) avaliação. No que diz respeito ao domínio afectivo, Bloom refere sentimentos ocultos, difíceis de categorizar e consequentemente de medir. Em termos psicomotores, os objectivos são singelos e prendem-se com a destreza. Apesar das críticas a esta taxonomia, ela tem servido de guia ao professor desde o seu aparecimento.

É necessário estruturar o processo educativo por forma a otimizar o seu pressuposto de base – o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Estruturar o processo educativo é articular estrategicamente os conteúdos, as estratégias e metodologias, o tempo e os instrumentos de avaliação, em função dos objectivos a atingir e das competências a

desenvolver, face a determinados conteúdos, por um lado, e face às necessidades e expectativas por outro.

A delimitação de objectivos é uma questão difícil e nem sempre clara, que pode pôr em risco o sucesso da aprendizagem. Ferraz & Belhot (2010:421) referem que

(...) infelizmente alguns desses objetivos podem não ser bem definidos e outros podem ficar implícitos ao processo de aprendizagem e, muitas vezes, (re)conhecidos apenas pelo educador.

O educador pode ter expectativas e diretrizes para o processo de ensino que não são oficialmente declaradas, mas que farão parte do processo de avaliação da aprendizagem. É notório que é mais fácil atingir objetivos quando estes estão bem definidos, entretanto fica mais difícil, para os discentes, atingirem o nível de desenvolvimento cognitivo, por não saberem exatamente o que deles é esperado durante e após o processo de ensino.

No sentido de minorar as dificuldades sentidas para a delimitação dos objectivos e a planificação do processo educativo, em 1956, Bloom apresenta a sua taxonomia que, apesar de contestada, continua a ser usada por muitos professores. Mesmo tendo em conta a alteração do paradigma educacional então em vigor, tendo o enfoque do processo passado a centrar-se mais no aluno e no seu *saber fazer*, a taxonomia de Bloom é usada, particularmente no que diz respeito ao domínio cognitivo, tal como afirmam Ferraz & Belhot (op. cit.:423)

Embora todos os três domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor) tenham sido amplamente discutidos e divulgados, em momentos diferentes e por pesquisadores diferentes, o domínio cognitivo é o mais conhecido e utilizado. Muitos educadores se apoiam nos pressupostos teóricos desse domínio para definirem, em seus planejamientos educacionais, objetivos, estratégias e sistemas de avaliação.

Mantém-se a ideia inicial de Bloom, que pretendia que a taxonomia fosse uma ferramenta que ajudasse a clarificar e, conseqüentemente a simplificar o processo educativo. Com o mesmo intuito, Anderson, discípulo de Bloom, nos anos '90, procede a uma actualização da sua taxonomia, tendo em conta as mudanças paradigmáticas e conceptuais que a educação sofreu e que, de alguma forma, já fomos apresentando. Ao procedermos ao estudo comparativo das duas versões, reconhecemos que a de Anderson se aproxima de modelos mais activos de conceber a educação. Como exemplo, destacamos o recurso a verbos, por forma a explicar, de forma mais consentânea com a intencionalidade do

processo educativo, o que os alunos são capazes de realizar, com o conhecimento, em substituição dos seis graus de complexidade, que Bloom apresentou. Krathwohl (2002:214) explica o processo da seguinte forma:

The verb aspect of the original *Knowledge* category was kept as the first of the six major categories, but was renamed **Remember**. *Comprehension* was renamed (...) But, to the revising authors there seemed to be popular usage in which *understand* was a widespread synonym for comprehending. (...) *Application*, *Analysis*, and *Evaluation* were retained, but in their verb forms as **Apply**, **Analyze**, and **Evaluate**. *Synthesis* changed places with *Evaluation* and was renamed **Create**.

Na verdade, e tendo em mente o pensamento do autor convocado (*op.cit.*:213), verbos e substantivos devem ser mantidos, nesta nova interpretação da taxonomia de Bloom, apesar de se reportarem a dimensões distintas, uma vez que os substantivos se associam à dimensão do conhecimento (o quê) e os verbos à dimensão relacionada com aspectos cognitivos (como): “(...) the noun and verb, to form separate dimensions, the noun providing the basis for the Knowledge dimension and the verb forming the basis for the Cognitive Process dimension.”.

Apresentamos, de seguida, um esquema comparativo em que se evidenciam as diferenças mencionadas, na interpretação de Ferraz & Belhot (*op. cit.*:424 e 427).

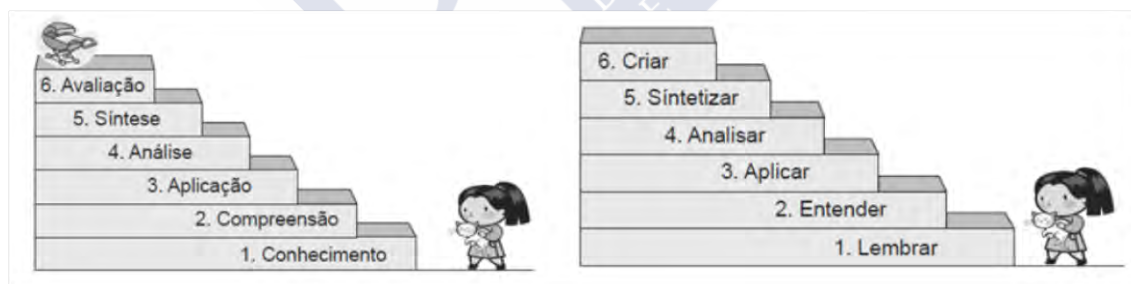


Figura 2 – Esquema comparativo da Taxonomia de Bloom e sua reinterpretação em 2001

Assim, podemos concluir que houve renomeação das várias etapas do processo educativo, por exemplo, o “conhecimento” passou a “lembrar”; a “compreensão” deu lugar a “entender”, bem como “aplicação”, “análise” e “síntese” e “avaliação” deram lugar às formas verbais – “aplicar”, “analisar”, “sintetizar” e criar, na medida em que traduzem melhor a acção que se pretende, bem como o resultado esperado a determinada acção do processo educativo. Destacamos ainda que as categorias “avaliação” e “síntese” – agora “avaliar” e “criar” foram alteradas na sua ordem, pelo que se infere, quanto a nós, a

importância dada à autonomia dos aprendentes, e a utilidade do conhecimento desenvolvido.

Segundo Ferraz & Belhot (*op. cit.*:427), esta adequação conceptual permite aos docentes estruturarem melhor as suas planificações, nomeadamente no que diz respeito à escolha mais adequada de estratégias para a sua prática lectiva, na medida em que surgem claramente definidas as diferentes etapas, dedicadas à “aquisição de conhecimento”, ao “desenvolvimento da habilidade e à “competência”.

Associada aos princípios subjacentes à taxonomia de Bloom, encontramos a necessidade de estruturar hierarquicamente o desenvolvimento cognitivo, por forma a que os alunos sejam capazes de “(...) aplicar e transferir, de forma multidisciplinar, um conhecimento adquirido.” (*op.cit.*:431).

Assim, é fundamental a planificação e estruturação da actividade docente, no sentido de otimizar o processo ensino-aprendizagem. Daí a importância do uso de instrumentos que facilitem essa planificação, como é o caso da Taxonomia de Bloom, em que os objectivos surgem de forma hierárquica. Ao mesmo tempo, e após a sua revisão, ela permite-nos uma visão bidimensional; a sua centralidade deixa de estar apenas nos objectivos a atingir, mas assume também a perspectiva da aplicabilidade do conhecimento, isto é, a perspectiva da habilidade e da competência. Esta taxonomia conduz os docentes na procura das melhores estratégias educativas para mais eficazmente atingirem os objectivos, em função de determinados conteúdos.

1.4.1 *A recuperação de Piaget e Vigotsky: Bruner e Ausubel*

Na década de 70, surge Bruner que se destaca nos campos da psicologia, da linguagem e da educação. É uma voz eminentemente defensora da aprendizagem pela descoberta, que retoma o pensamento de Vigotsky, e que considerava que o contexto e a interacção sociais, e os sistemas de signos que representam, estão na base das operações mentais que potenciam a linguagem. Para Bruner, existem as etapas de Piaget, as quais considera efectivas para a construção do pensamento e também na natureza do conhecimento, extremamente bem definida em cada estágio de desenvolvimento da criança. Existem também as ideias de Vigotsky, às quais recorre quando apresenta os principais elementos do conhecimento. Para Bruner (1999:22), “*O desenvolvimento intelectual depende de uma*

interacção sistemática entre um educador e um educando (...)”; da mesma forma, para ele “(...) o crescimento mental está em larga medida dependente do crescimento de fora para dentro – a mestria de técnicas que estão consubstanciadas na cultura e que são transmitidas por agentes da cultura, num diálogo contingente.” (*op.cit.*:39).

Quanto a nós, são visíveis as semelhanças de pensamento entre Vigostsky e Bruner. Contudo, este autor considera também essenciais, para essa mesma construção, os contextos culturais, as relações afectivas, a natureza da tarefa proposta e o papel de terceiros. Na sua obra *Para uma Teoria da Educação* (1999:64), Bruner afirma que as relações afectivas, nomeadamente entre o professor e o aluno são de extrema importância na aprendizagem, na medida em que ela influi e pode condicionar o processo de desenvolvimento de conhecimento. “As relações entre quem ensina e quem é ensinado nunca é indiferente no seu efeito sobre a aprendizagem.”. Do seu ponto de vista, o aprendiz deve dominar minimamente as aptidões sociais, para que a relação pedagógica seja favorável; por seu turno, o professor tem de ser capaz de regular a situação de aprendizagem que é naturalmente desequilibrada, pois “(...) a relação do educador com o estudante (...) [é uma] relação entre alguém que possui algo e alguém que não o possui, a relação educativa implica sempre um problema especial de autoridade. A relação dessa autoridade afecta a natureza da aprendizagem (...)”.

Ao mesmo tempo, Bruner (*op.cit.*:65) menciona a curiosidade como uma “ (...) reacção à incerteza e à ambiguidade (...)”, ou seja, aponta a curiosidade da criança como meio para o desenvolvimento do conhecimento. Acreditamos que está aqui apontada uma directriz para os docentes, na medida em que, para não ‘matar’ essa curiosidade, potenciadora da aprendizagem, o professor deverá recorrer a metodologias activas para a aprendizagem. Por outro lado, inferimos, das palavras de Bruner, que o trabalho docente, no sentido de orientar a curiosidade dos alunos, depende de dois factores: a clarificação de tarefas e o esclarecimento da importância das mesmas, face a outras formas de aprendizagem. Segundo ele, a “(...) orientação apropriada da exploração depende de duas considerações de actuação recíproca: um sentido de meta de uma tarefa e um conhecimento da relevância das alternativas testadas para o alcance dessa meta.”.

Neste nosso elencar de marcos importantes na evolução do conceito de didáctica e das diferentes perspectivas educacionais, aos longo dos tempos, não poderíamos deixar de

mencionar a obra de David Ausubel, que releva da importância de aprendizagens significativas para um verdadeiro desenvolvimento do conhecimento, bem como da importância da aprendizagem pela descoberta. Para Ausubel (1962:2) “Meaningfulness is perhaps the central issue underlying the learning by discovery (...), o que nos mostra a estreita relação entre estes dois conceitos.

Cabe-nos aqui clarificar o conceito de ‘aprendizagem significativa’, pois cremos que o conceito foi mal interpretado, por muitos, tendo como consequência uma mudança de nomenclatura – “No entanto, na prática a maioria dessas estratégias, ou a escola de um modo geral, continuam promovendo muito mais a aprendizagem mecânica, puramente memorística, do que a significativa.” (Moreira, 2002:1). Sendo assim, Moreira distingue ‘aprendizagem significativa’ como sendo

(...) aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer idéia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (*op.cit.*:2)

Para Ausubel, o conhecimento novo que o aluno constrói tem de se relacionar com conhecimentos prévios, aos quais Ausubel chama ‘subsunoçores’, os quais se alterarão pela ancoragem do novo conhecimento. Tal como nos explica Moreira (*ibid:ibidem*), “Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles”. Relativamente ao ‘subsunoçor’, o mesmo autor (*ibid:ibidem*) clarifica o seu conceito, afirmando que

(...) é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. (...) quando serve de idéia-âncora para um novo conhecimento ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes.

À medida que o conhecimento se desenvolve, os subsunoçores vão-se tornando mais estáveis e, portanto, mais favoráveis a ancorar novos conhecimentos. “Progressivamente o subsunoçor vai ficando mais estável mais diferenciado, mais rico em significados, podendo cada vez mais facilitar novas aprendizagens.” (*op.cit.*:3). Em suma, e ainda de acordo com

Moreira (*op.cit.*:4), “O subsunçor é, portanto, um conhecimento estabelecido na estrutura cognitiva do sujeito que aprende e que permite, por interação, dar significado a outros conhecimentos.”. Associamos esta visão do processo de desenvolvimento do conhecimento à imagem da espiral; há como que um ‘repescar’, um ‘servir-se de’ relativamente ao conhecimento do sujeito, para o fazer evoluir, consolidar e, conseqüentemente, crescer. Assim, diremos que os subsunçores são algo de dinâmico, que podem estar em constante evolução, ao longo das nossas vidas. Em simultâneo, eles assumem níveis de importância distintos – “hierarquias” diferentes.

Na verdade, inferimos que o conhecimento prévio dos alunos, segundo Ausubel, é uma condição essencial para a aprendizagem. Recorrendo, de novo ao estudo de Moreira (*op.cit.*:7), reiteramos a nossa opinião, pois

O conhecimento prévio é, na visão de Ausubel, a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos. Isto é, se fosse possível isolar uma única variável como sendo a que mais influencia novas aprendizagens, esta variável seria o conhecimento prévio, os subsunçores já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende.

No entanto, esse conhecimento prévio, se não for bem gerido, poderá bloquear novas aprendizagens, na medida em que, segundo Moreira (*op.cit.*) alguns conhecimentos prévios podem estar deturpados e assim serem um entrave a novas aprendizagens.

Um outro aspecto que não podemos deixar de referir é que “aprendizagem significativa” não é necessariamente sinónimo de aprendizagem ‘correcta’ ou daquela que ‘nunca se esquece’ – ela é, sim, aquela que assenta em conhecimentos prévios e, neles e por eles, ganha um significado, independentemente de ela ser a que se considera correcta no âmbito de algum conteúdo disciplinar, por exemplo.

Para Ausubel, o evoluir do/no conhecimento é exponencialmente potenciado pela aprendizagem por descoberta, que ele defende como essencial tal como a pré-disposição do aluno para a aprendizagem, neste processo, a sua maturidade intelectual e a adequação dos materiais desenvolvidos pelo professor, no sentido de auxiliar essa aprendizagem.

(...) meaningful learning in students does not necessarily take place just because the teacher is academically knowledgeable. To relate a new abstract-verbal learning task to their existing knowledge in nonarbitrary substantive fashion,

students require an adequate repertoire of abstract terms and symbols based on previous concrete experience. (...) Then the problem of meaningful instruction can ignore neither the developmental status of the learner nor various substantive and programmatic aspects of presenting subject matter. (1962:2)

Assim, apontamos duas condições essenciais para que a aprendizagem seja significativa: por um lado, os materiais têm de ter significado lógico, ou seja, serem passíveis de virem a ser significativos, apesar de não o serem, na medida em que este atributo está no aluno e não nos materiais; é o aluno que lhes atribui significado; por outro, a predisposição para a aprendizagem, por parte do aluno, que é o mais difícil de conseguir, pois trata-se de uma motivação intrínseca; de acordo com Moreira (*op.cit.*), não falamos de ‘gostar ou não da matéria’ ou ‘estar motivado’, mas antes, de querer relacionar novos conhecimentos.

Como forma de sintetizar o pensamento de Ausubel, destacamos o conhecimento prévio do aluno como sendo a base, para que o processo de desenvolvimento do conhecimento se torne eficaz. Efectivamente, a construção de conhecimento do aluno, segundo o autor, tem de ser feita através de uma aprendizagem significativa, que parta dos seus conhecimentos anteriores. Assim, defende (1968) que o professor deve descobrir o que o aluno já sabe e partir daí para o ajudar a desenvolver o seu conhecimento.

Para que este desenvolvimento do conhecimento do aluno se construa, valorizamos a importância da relação pedagógica que é imperioso estabelecer entre professor e aluno, e a qual o envolvimento é o seu sustentáculo. Apelamos ao pensamento de Delors (1998: 134-135) que nos relembra que

A forte relação estabelecida entre professor e aluno, constitui o cerne do processo pedagógico. (...) O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresenta-los sob a forma de problemas a resolver, contextualizando-os e perspectivando-os de tal modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. A relação pedagógica visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno no respeito pela sua autonomia (...).

Nesta passagem, inferimos que, para além da relação pedagógica, a aprendizagem pela descoberta assume relevância no sucesso dos alunos, pelo que se nos afigura de particular destaque também o conhecimento didáctico do professor, que o conduz às opções didácticas mais adequadas ao aluno e ao seu contexto.



2 A actualidade: repercussões na *praxis* educativa

Considerando as mudanças sociais a que a escola tem de se adaptar, apontamos também as alterações no campo da didáctica, particularmente nos últimos 50 anos. Na verdade, esta ciência tem-se desenvolvido, fruto das pesquisas teóricas feitas no seio da comunidade científica, mas também fruto das demandas sociais a que temos vindo a assistir. Se considerarmos uma perspectiva diacrónica para o estudo da didáctica, podemos afirmar que, primeiramente e, de acordo com Ponte (2003), ela encerrava um saber eminentemente prático, pois era vista como um conjunto de métodos e técnicas de cada disciplina para pôr em prática o processo ensino-aprendizagem; mais tarde, ela assume um cariz mais académico, passando a sua maior preocupação a fundamentar-se na origem histórico-filosófica e a promover a reflexão sobre a prática; por fim, mais recentemente, a didáctica surge como campo de investigação empírica, suportada pelas Ciências Sociais e Humanas e pelas Ciências da Educação, assumindo, assim, como estudo central os fenómenos educativos de cada disciplina. Neste terceiro paradigma, Ponte (*op.cit.*:4) aponta, como grande desafio para a didáctica, “(...) a necessidade de resolver os impasses emergentes (...) tornando mais estreita a relação entre teoria e prática, tanto no que se refere, à produção como à mobilização do conhecimentos didáctico.”. Em suma, a didáctica passa de uma perspectiva prática a uma teórica, para vir a desembocar numa terceira dimensão que implica a dialéctica teoria/prática.

Ponte considera fundamental uma nova mudança de paradigma para uma atitude mais transversal e globalizante, em que a ‘impermeabilidade’ entre disciplinas se esbata ou se anule, e em que o diálogo e a colaboração entre os agentes do processo ensino-aprendizagem se estabeleça, assim como a comunicação entre o mundo académico e a investigação empírica se torne mais eficaz. Nesse sentido, o autor (*op.cit.*:5) afirma:

Estes desafios exigem que se caminhe para um novo paradigma, desejavelmente um paradigma que integre os três anteriores (saber prático, saber histórico-filosófico, investigação empírica) e acrescente elementos qualitativamente novos. A meu ver, esse paradigma só pode ser o paradigma da colaboração.

Efectivamente, o estudo do processo ensino-aprendizagem, actualmente, não pode, quanto a nós, esquematizar-se de forma completa, através do seu modelo tradicional de triângulo, em cujos vértices assentariam o professor, o aluno e o conteúdo, apresentado por Ponte (*op. cit.*:5). O professor tem de sair do espaço em que se tem cantonado.



Figura 3 – Modelo tradicional (Ponte, 2003)

Concordamos, pois, com o autor (*op.cit.*:5) convocado na necessidade de superar “(...) a barreira que tem isolado os actores educativos uns dos outros”. Corroboramos a ideia de que:

Será no desenvolvimento de projectos de colaboração para a realização de estudos e intervenções, envolvendo professores e investigadores no campo da didáctica – por vezes de várias áreas disciplinares distintas – que podemos esperar a emergência de novos entendimentos e novas perspectivas, bem como de novas fórmulas práticas potenciadoras da transformação e da mudança dos sistemas educativos. (*op.cit.*:5)

Quanto a nós, o triângulo didáctico, apresentado por Lamas (1992), apresenta uma nova perspectiva, retratando a complexidade da didáctica que não se esgota nos três vértices do triângulo clássico, nem tão pouco no acrescento de um outro referente – o contexto. Como atrás mencionámos, o contexto deverá ser parte integrante desta esquematização, mas não se deve esgotar nisso. Lamas (*op. cit.*) ‘transforma’ este triângulo num cone, transmitindo, assim, a ideia de movimento e volume, que se complementam pela introdução de outros elementos, relacionados com conhecimentos técnicos e académicos necessários ao bom desempenho docente. A estes dois elementos, acrescenta ainda, a referida autora, a arte, cuja dimensão extrapola a ciência *per se*, mas a conjuga com uma dimensão emocional e criativa de cada um, essenciais a uma prática profissional de excelência.

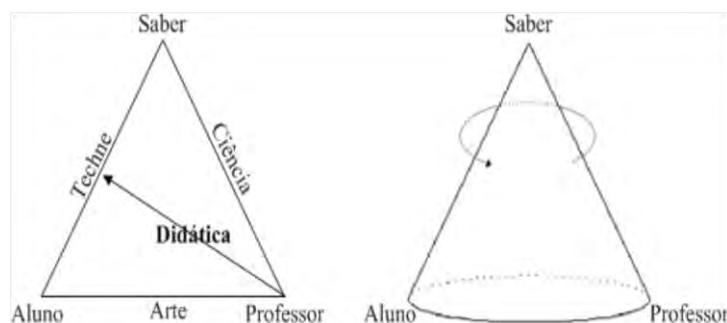


Figura 4 – Triângulo didático de Lamas (1992)

Em nosso entender, e tendo em mente as transformações sociais que temos vindo a sofrer, é necessário, para além do exposto, a intencionalidade da aprendizagem – interesses e necessidades dos aprendentes – e consequentemente o *curriculum* adaptado, constituintes essenciais para uma aprendizagem que se quer significativa e que desenvolva não apenas o saber académico, mas também o *saber estar e o saber fazer*. Invocamos, de novo, o pensamento de Lamas (2000: 126):

Sendo a educação, do ponto de vista psicossociológico, o processo que visa preparar as gerações novas para o papel a desempenhar na comunidade, a didáctica é, no conceito lato da educação, o espaço de encontro presente/futuro, ou seja, a preparação das gerações novas para a sua inserção na comunidade.

Desta forma, as constantes mudanças sociais e a conseqüente renovação de saberes faz com que o papel do professor nunca possa estagnar; o professor nunca poderá dar o seu saber por concluído. Por isso, atrevemo-nos a apresentar uma esquematização de um ciclo didático, ultrapassando a aparente simplicidade do triângulo já mencionado e transformando-o num processo dinâmico alternativo em que professor, aluno(s), saber, contexto e motivação surgem a um mesmo nível, apesar das suas diferentes realidades. O saber constrói-se, partindo da interacção destes intervenientes, através de um processo indagativo e reflexivo, onde a ‘técnica’ e a “arte” docentes estão ao serviço de aprendizagens significativas e contextualizadas, tendo em consideração os conhecimentos formais, informais e não formais, dos alunos e também dos docentes. Falamos de um saber que não é puramente académico – um *saber saber* –, mas que contempla também o *saber fazer e o saber estar*, o que lhe confere a transversalidade por muitos defendida.

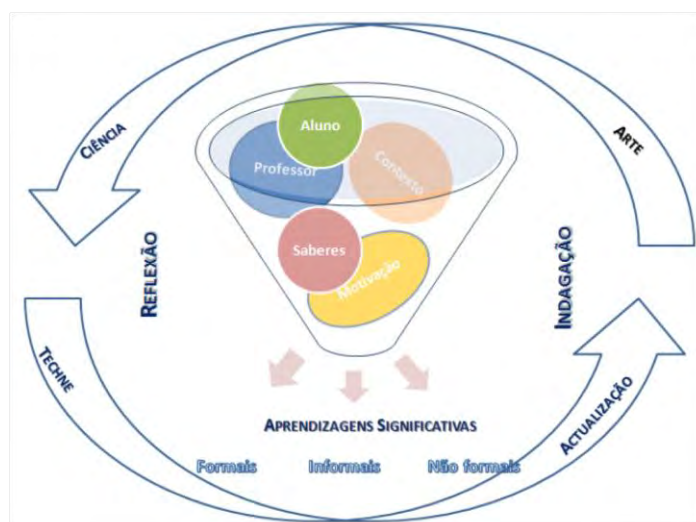


Figura 5 – (re)Interpretação do conceito de Didática

Partindo dos autores mencionados e tendo em conta a nossa experiência, reinterpretamos o conceito de didática. Assumindo-a como sendo a disciplina que estuda e desenvolve métodos e processos, técnicas e estratégias que facilitam e potenciam a aprendizagem, não podemos deixar de reconhecer a evolução conceptual que esta disciplina sofreu, fruto da necessidade de se adaptar e de acompanhar as mudanças sociais e educativas a que temos assistido, assim como a perspectiva comunicativa que lhe confere a categoria da arte do diálogo e do envolvimento do aluno. Retomamos, pois, as palavras de Medina (2002:7):

(...) una disciplina de naturaleza pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio comunicativos, y la adaptación y el desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje. (...) ofreciendo la interpretación y el compromiso más coherente para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Avançamos, confrontado a visão ‘tripolar’ de Lamas (1992) – técnica, ciência e arte – com mais uma incidência, de cariz filosófico assente num questionamento permanente; acrescentamos, pois, uma visão na óptica da temporalidade – ‘atualização’ –, dada a necessidade, cada vez mais urgente, de (re)interpretar os conhecimentos em função da *praxis* e da sua contextualização temporal e também sócio-laboral. A *praxis* é desenvolvida, tendo em conta o perfil dos intervenientes do processo ensino-aprendizagem, as demandas que se lhes colocam pelos contextos em que esse processo se desenvolve, demandas essas que nos interpelam também a nós, docentes. De facto, a comunidade

educativa e a comunidade laboral em que cada um dos intervenientes se insere tem forçosamente de ser tida em atenção; estão, portanto, em evidência não apenas perspectivas académicas, mas também perspectivas diversificadas da(s) realidade(s) de onde provêm os nossos alunos, as quais nos levam a reconsiderarmos o modo como reorganizamos os saberes em função dos destinatários.

Em consequência do exposto, reiteramos a ideia de que a permanente actualização que nos é exigida interpela a visão tripolar convocada. Ao reorganizarmos os saberes em função dos destinatários, procurando a eficácia na/da disponibilização dos conteúdos, impõe-se visitar a didáctica enquanto técnica e renová-la, com vista a mantê-la funcional e eficaz; por outro lado, a própria forma de comunicar, de interagir com os alunos, de os envolver, isto é, a didáctica enquanto arte é forçosamente adequada em permanência aos interesses e motivações dos alunos; por outro lado, ainda, a didáctica enquanto ciência – os saberes *per se* – vai também ela sendo transformada no tempo e pelo tempo, obrigando o professor a procurar uma actualização constante em termos de conhecimentos científicos da sua área de especialidade. Daí que, em nossa opinião, não possamos perder de vista a indagação permanente do todo que é a didáctica na sua complexidade e contínua evolução.

Um percurso profissional, baseado na indagação sistemática e na reflexão constante da e na *praxis*, gera um ciclo em espiral; a prática docente emerge e converge da e na reflexão que sobre ela se vai perpetuando; efectivamente, e de acordo com Montero Mesa (2006:136-137) a prática docente passa pela reflexão:

Nada mejor, tal vez, que una *concepción reflexiva* de la formación del profesorado para instalar en ella este tipo de acción formativa en la medida en que tal dimensión implica un fuerte desarrollo conceptual sobre cuestiones que tienen que ver con: cuál es la naturaleza del trabajo profesional de los profesores; cuál es la naturaleza de las interacciones y cómo se desarrollan; cuál es la naturaleza de las estrategias y los estilos de aprendizaje que se ponen en juego.

Acrescentamos a ideia de promover a reflexão não apenas em termos individuais, mas em termos colaborativos. Face às dificuldades que se registam, em termos profissionais, cremos ser necessário recorrer ao suporte das tecnologias, para a construção de redes que nos facilitem a interacção no dia-a-dia para uma proximidade mais real e efectiva. Convocando, de novo, Ponte (*op.cit.*:5), quando afirma que “No momento actual, as didácticas são as áreas das ciências da educação que têm maior facilidade em estabelecer

relações de colaboração continuada com os professores”, não podemos deixar de reconhecer que à didáctica devemos esta abertura ao trabalho colaborativo entre eles.

De facto, a didáctica ‘arte’ (Lamas, 1992) contribui decisivamente para a construção de um espaço mais humanizado, um espaço de envolvimento dos diferentes intervenientes do/no processo ensino-aprendizagem, um espaço de comunicação permanente, de troca de ideias, de experiências, de dúvidas, de descobertas. Por um lado, Ponte (*op.cit.*:5) alerta para a oportunidade que nos cabe a nós, professores, agarrar, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem: “O futuro mostrará se souberam agarrar essa oportunidade no sentido de aprofundar a sua compreensão e capacidade de intervenção sobre os problemas do ensino-aprendizagem dos saberes escolares.”; por outro, Montero Mesa (2011:71) diz-nos:

La colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes (y aprender uno mismo en ese empeño).

Mais explicitamente (*op.cit.*:71), avança a autora com a ideia de que “(...) la colaboración entre profesionales –de manera sistemática, en torno a un proyecto– como una oportunidad formativa excelente, de desarrollo profesional y de mejora de la práctica del conjunto de las personas implicadas”.

Ao mesmo tempo, importa manter em mente que a melhoria da prática docente passa não só pela reflexão, mas também pela investigação à qual aquela conduz; a autora (*op.cit.*:76) evidencia essa necessidade, afirmando: “(...) los profesores y profesoras necesitan asumir la responsabilidad de investigar, de forma sistemática y crítica, su propia práctica.”. A reflexão conduz, portanto, à reconstrução do conhecimento profissional docente. Há, então, uma outra vertente que pretendemos evidenciar e que se prende com a dinâmica do metac conhecimento que *per se* faz avançar a didáctica epistemologicamente. Acresce, portanto, ter em mente que, fruto de uma investigação cuidada sobre si mesma – uma preocupação epistemológica –, a didáctica assume o estatuto de ciência e conduz a uma postura investigativa que enriquece o perfil do professor, já não meramente implicado no ensino, mas também na investigação sobre o próprio ensino, uma investigação que permite a construção de um *saber fazer*.

Os autores convocados permitiram-nos percebermos que, no decorrer do tempo recuperado, a ênfase dada ao aluno, às suas experiências, interesses e necessidades que se têm vindo a evidenciar. Reconhecemos, em paralelo, o dinamismo activado no mundo escolar com vista a proporcionar estratégias, não apenas interessantes, mas acima de tudo propiciadoras de aprendizagens significativas e importantes para o desenvolvimento dos alunos. Para esse dinamismo concorre de forma determinada a emancipação da didáctica e a sua evolução, conforme comprovámos no ponto anterior; sabemos que esta recorre a outras ciências para mais eficazmente estar ao serviço do aluno; é o caso da psicologia, pois é necessário conhecer o grau de desenvolvimento do aluno; é o caso da sociologia, pois conhecer o contexto e a proveniência do aluno é igualmente importante para orientar o seu processo de aprendizagem.

Na verdade, ao pretendermos criar condições favoráveis, para o desenvolvimento integral e harmonioso dos nossos alunos, temos necessariamente de criar laços de afectividade com eles, implicando-os na sua aprendizagem. Para tal, consideramos ser necessário negociar conteúdos, articulá-los entre si, para que a construção do saber seja coerente, faça sentido e seja adequada a cada um deles – seus conhecimentos, suas capacidades, seus interesses, suas motivações, suas vivências. De forma a que isto se consiga, é também necessário, por parte dos professores, não só o conhecimento técnico mencionado, mas também uma atitude aberta que lhes permita inserir-se em contextos diversos e múltiplos, para conhecer a realidade dos alunos – os seus gostos e preferências, a diversos níveis, pois só com essa aproximação conseguiremos estabelecer a afectividade supra referida.

Machado (1995:337) apresenta-nos o termo ‘didáctica’ como proveniente do grego – *didaktiké (techne)* – e que significa “(...) «(arte) de instruir»”. Surge-nos ainda relacionada com os vocábulos *didaskalía*, ou seja, “(...) instrução ensino (...)” e ainda *didaskalikos*, isto é, “(...) relativo ao ensino; capaz de ensinar, apto a instruir” (*ibid:ibidem*).

Na verdade, independentemente das mudanças que o termo sofreu ao longo dos tempos, e que de forma breve apontamos, no ponto anterior, recorrendo a enfoques diversificados por parte de vários autores, verificamos que ele sempre se relacionou com a capacidade, com a arte, com a aptidão para ensinar ou instruir. Realçamos, portanto, a relação estreita com o conceito de educação e particularmente a forma como esta acontece. Após a sinopse apresentada, no ponto anterior, torna-se pertinente evidenciarmos a(s) influência(s) que

cada um dos pedagogos apresentados trouxe para o nosso trabalho, enquanto docente de língua e literatura maternas, particularmente aportada(s) à educação de adultos e ao caso do trabalho empírico apresentado nesta investigação doutoral.

No século XXI, a discussão sobre o que é educação e aprendizagem e sobre o que ensinar e como o fazer, continuam na ordem do dia. Estas preocupações demonstram, quanto a nós, a importância que o contexto tem no processo de desenvolvimento do conhecimento, pois são as mudanças sociais a que temos assistido, nas últimas décadas, que levam a este questionar constante sobre a educação, a pedagogia e a didáctica, promovendo uma investigação contínua e continuada.

Para alguns investigadores, defensores do modelo instrucional, a educação está intimamente ligada à aprendizagem que, por sua vez, acontece através da experiência. Assim, a função do educador é, essencialmente criar condições propícias para que a aprendizagem aconteça, orientando, guiando e acompanhando o processo de aprendizagem dos alunos. O verdadeiro objectivo da educação, de acordo com este modelo, é fornecer aos alunos instrumentos que facilitem a sua aprendizagem, assumindo o professor o papel de tutor, de orientador e facilitador da aprendizagem.

Efectivamente, o período de incertezas provocadas pelas transformações políticas, económicas e sociais, tem proporcionado à educação constrangimentos – pela insegurança provocada pela mudança de paradigmas –, mas, ao mesmo tempo, tem proporcionado oportunidades de questionamento e reflexão que, por seu turno, permite a evolução, o aperfeiçoamento e adequação de práticas, face à nova realidade.

Cada vez mais constatamos a existência de professores inquietos, o que, em sentido filosófico, leva ao questionamento constante e, por conseguinte à mudança e ao aperfeiçoamento. A centralidade do processo ensino-aprendizagem está, agora, cada vez mais, no aluno e nos seus interesses e necessidades, cabendo-nos a nós, enquanto docente, o papel de orientar esse mesmo processo, partilhando as nossas experiências e saberes, e aplicando os conhecimentos teóricos à nossa *praxis*.

Destacamos assim, o novo papel do professor investigador que reflecte sobre a acção para mudar a prática e que instiga também os seus alunos à reflexão. Este é o professor do século XXI – aquele que melhor sabe ler e interpretar os contextos e, a partir deles dar o

seu contributo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, potenciando todas as capacidades dos seus alunos.

2.1 Instrucional System Design: Broderick e Merrill

De acordo com Molenda, Reigeluth & Nelson (2003:574) o modelo instrucional “(...) came from B. F. Skinner’s suggestions regarding the application operant conditioning principles to education (...)”. Estes princípios baseavam-se na apresentação de estímulos aos alunos, que respondiam de uma forma específica e cuja avaliação de resultados era imediata. Assim, passo a passo os alunos iam evoluindo nas suas aprendizagens, por tentativa e erro, pelo treino e repetição, até atingirem o conhecimento.

O modelo instrucional tem-se desenvolvido com base nestes princípios, mas também recorrendo aos princípios do cognitivismo. De acordo com o mesmo autor (*ibid:ibidem*)

Cognitive models for instruction emphasize the importance of the learner’s cognitive and affective processes in mediating the effects of instruction. (...) learners use their memory and thought processes to generate strategies as well as to store and manipulate mental representations of images and ideas.

Aplicado à educação formal, este modelo assume-se como o Instructional System Design [ISD] inspirado no sistema de abordagem e na teoria behaviorista, e que se inicia no período pós II Guerra Mundial. No entanto, não podemos deixar de mencionar que em termos educativos, o ISD não se prende especificamente com a perspectiva processual, necessária para a preparação de aulas, mas com o todo, ou seja, com a criação de ambientes de aprendizagem conducentes ao sucesso, incluindo os materiais e as estratégias de processo ensino-aprendizagem. Rao (2010:1) reforça esta ideia, ao afirmar que o ISD “(...) is helping people learn and develop in a structured manner. The kinds of learning and development may include cognitive, emotional, social, physical, and spiritual.”. O mesmo autor (*ibid:ibidem*) considera que a aprendizagem pode acontecer sem “instruction”, uma vez que “Learning is a natural process that leads to changes in what we know, what we can do, and how we behave.”. Todavia, “(...) one function of an educational system is to facilitate intentional learning, in order to accomplish many goals that would take much longer without instruction.”.

Cabe-nos aqui um breve apontamento sobre o termo ‘instruction’, para Rao (*op.cit:1*), “‘Instruction’ puts emphasis on a whole range of activities the teacher uses to engage the students.”. Para nós, esta definição aproxima o conceito de ‘instruction’ não tanto à definição que a tradução literal nos fornece – instrução –, mas mais ao conceito de didáctica, enquanto *techne*, que explorámos anteriormente, na medida em que apetrecha os docentes de melhores capacidades técnicas que lhes permitem ser um verdadeiro facilitador da aprendizagem. Invocamos de novo Rao (*op. cit:1-2*), na medida em que ele considera que

An instructor who has knowledge of the principles of instruction design has a broader vision of what it takes to help students learn: when it would benefit students to be put into groups, when practice and feedback will be most effective, and what are the pre-requisites for problem-solving and higher-order learning skills, for example.

No que ao ISD diz respeito, destacamos o contributo de Broderick que, em 2001, criou um suporte teórico para a planificação do processo ensino-aprendizagem, de acordo com o ISD. Reafirmamos o que apresentamos anteriormente – de que neste modelo é bastante evidente a preocupação didáctica, uma vez que o objectivo principal é criar condições propiciadoras de aprendizagens; refere o autor a arte/ciência de produzir materiais que permitam ao aluno passar do estado do “não ser capaz” de desempenhar certas tarefas, para o estado do “ser capaz” – “Instructional Design is the art and science of creating an instructional environment and materials that will bring the learner from the state of not being able to accomplish certain tasks to the state of being able to accomplish those tasks.” (Broderick, 2001:1).

O IDS viabiliza a criação de materiais e a planificação de actividades que, de facto, propiciem condições potenciadoras do desenvolvimento de competências, por parte dos alunos, levando-os a *saber fazer*, colmatando, dessa forma, as lacunas que, no seu desempenho, possam ter sido diagnosticadas. Recorre à metodologia da resolução de problemas, partindo da análise de necessidades, passando à identificação de problemas e seguindo depois a abordagem ‘ADDIE’: *analysis, design, development, implementation and evaluation*, visando a tomada de decisões em termos de aprendizagem.

Salientamos que esta abordagem vai ao encontro da imagem do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem por espiral. De facto, após a análise do problema, o aluno

parte para o planeamento, a ‘construção’ do seu ‘desenho de actuação’ que dá origem ao desenvolvimento de acções conducentes à implementação do seu trabalho que reflecte a sua aprendizagem; por último, parte para a fase de avaliação de todo o processo, o qual lhe permite identificar os seus pontos fortes e fracos. Todo o processo, mas particularmente neste momento de reflexão sobre a sua prática, permite ao aluno sedimentar conhecimentos e identificar aspectos a melhorar. É com esta consciência que ele parte para novos problemas, para novos desafios de aprendizagem, mas já enriquecido pelo desenvolvimento de actividades anteriores, o que nos remete para a referida aprendizagem em espiral, na medida em que as aprendizagens novas partem das anteriores que, por seu turno, contribuem para o aumentar da complexidade das seguintes. Esta é a opção metodológica seguida com os nossos alunos e que daremos conta na segunda parte deste trabalho.

O ‘desenho instrucional’ considera todos os elementos necessários para uma experiência de aprendizagem de sucesso, baseada na pesquisa prática; tem em conta a compreensão das motivações humanas, os seus conhecimentos prévios – aprendizagem significativa (interesses, processos e ritmos de aprendizagem), o que em nosso entender está em sintonia com os actuais paradigmas de aprendizagem, bem como com os cursos de educação de adultos em que desenvolvemos a nossa prática lectiva. É, portanto, uma modalidade de trabalho que se centra na aprendizagem por problemas, e que envolve o estudante no processo de construção de conhecimento para encontrar soluções que viabilizem ultrapassar as dificuldades, as barreiras encontradas.

Tendo em mente o pensamento de Broderick (*op.cit.*:1), reconhecemos a importância dada à pedagogia e à didáctica, na medida em que cabe ao professor decidir o quê, quando, e como aplicar as diferentes estratégias e materiais. Afirma que:

(...) the requirement for effective instruction doesn't guarantee that the instruction will be effective and engaging. The art of instructional design comes in when you have to decide how the material will be presented, what kind of practice and feedback exercises you will use, and what are the follow up materials.

Para que o processo de aprendizagem se efective com sucesso, Broderick (*op.cit.*) realça a importância dos modos de aprendizagem. No artigo em estudo, apresenta um gráfico representativo dos diferentes modos de aprendizagem.

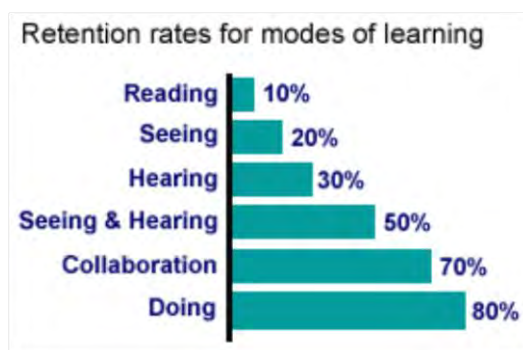


Figura 6 – Taxas de retenção de aprendizagem, retirado de Chi, M. *et al* “Self explanations: How to Study and Use Examples in Problem Solving”, in Broderick (2001)

Este gráfico é bastante elucidativo face à importância do *‘learning by doing’*; isto é, ao percebermos que os aprendentes retêm 80% da informação pelo fazer, entendemos como a abordagem de resolução de problemas é crucial neste modelo de aprendizagem.

Broderick (*op.cit.*) recorre ao *Micro Soft Project [MS Project]*, para exemplificar o propósito do ISD. Na prática, o trabalho é apresentado na sua versão final e depois vai sendo desmontado.

(...) you start from the final product and work backwards collecting and pasting in the elements and events you need to reach your goal. After a couple of hours or days, you have this huge chart showing each element you will need to get to your final product.

Seems logical, no? Write down precisely what your goal is, then work backwards to what sub items are needed to make it, and what sub-sub-items are needed to make those, etc., etc. So, if our final product is instruction, why should we sit down and start creating the materials without analyzing carefully what it is that we need to get there. The instructional content is the end product, not the starting place.

Esquemáticamente, Broderick (*op.cit.*:2) apresenta da seguinte forma, o explanado anteriormente:

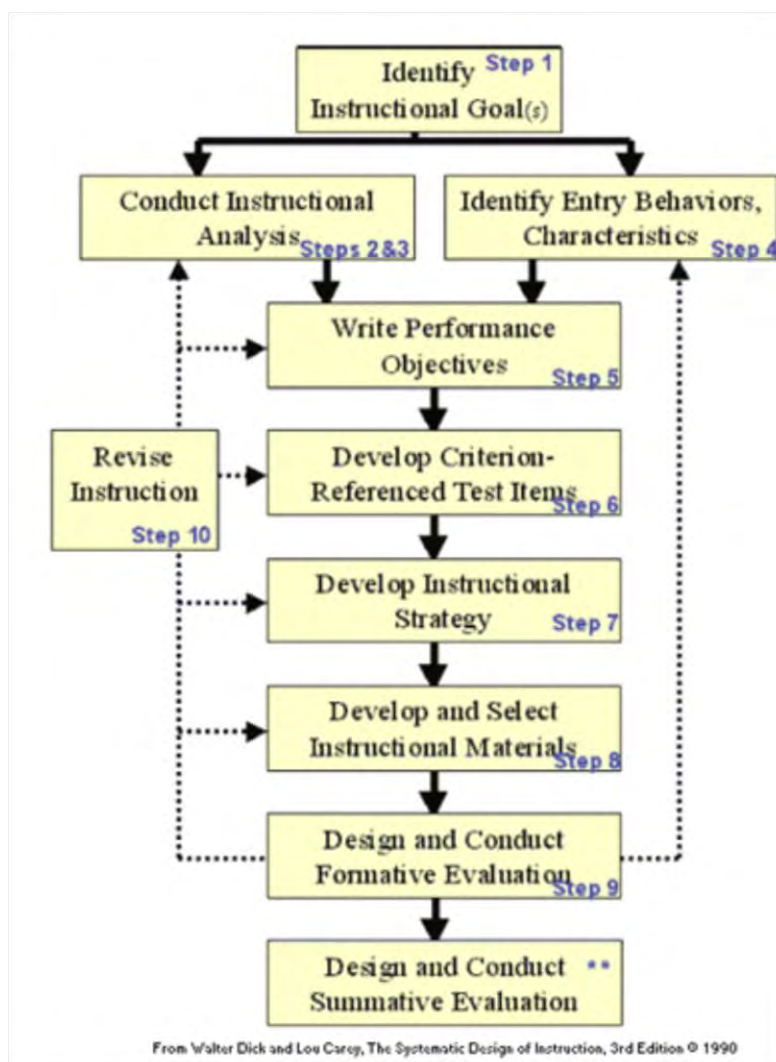


Figura 7 – Instructional System Design esquematizado (Dick & Carey, 2001)

Apesar de uma programação tão esquematizada, Broderick (2001:5) alerta, no entanto, para um aspecto que consideramos de extrema importância, uma vez que, que não queremos perder o conceito de ‘escola humanizada’ em que os alunos são o verdadeiro centro do processo – a liberdade do docente em adaptar quer os materiais, quer as estratégias à realidade com que lida. Sendo que a perspectiva da ciência nunca foi descurada, o autor destaca a questão da didática enquanto *techne* e também enquanto arte, conforme atesta a passagem seguinte:

Although it takes into account all the necessary items needed to create effective instruction, it should not be followed so strictly that it impedes your creative expression, which in the end, draws the learner into the material. Whether or not the instruction is truly effective, interesting, and engaging, depends on your ability to put on the scientist's lab coat when analyzing the instructional goals, and putting

on the artist's smock when creating engaging and enjoyable ways to present the information to the learner and provide him or her with meaningful practice and *feedback*.

Para nós, a importância e a valorização deste modelo prende-se essencialmente com o facto de que o ISD centra a planificação na aprendizagem centra a planificação no aluno, criando situações propiciadoras de uma aprendizagem activa por oposição às metodologias tradicionais que tomam os conteúdos por objecto de atenção e, portanto, como ponto de partida e de chegada (a transmissão de conhecimentos).

Como uma adaptação deste modelo, destacamos o pensamento de Merrill (2002), que apresenta uma variante do modelo ISD – *Pebble in the Pond* – que se desenrola em quatro fases distintas.

- (i) activação da experiência;
- (ii) demonstração de competências;
- (iii) aplicação das competências;
- (iv) integração dessas competências na vida quotidiana.

Efectivamente, para Merrill, torna-se essencial o envolvimento dos alunos na aprendizagem que, por sua vez, deve evoluir através de métodos activos, particularmente pela resolução de problemas. Afirma Merrill que “Many current instructional models suggest that the most effective learning products or environment are those that are problem centered and involve the student in a cycle of learning (...)” (*op.cit.*:40).

Esta variação do ISD, apresentada por Merrill, livremente traduzida por nós como ‘Pedrada no Charco’, considera que os assuntos/conteúdos a serem abordados são referidos no início do processo, sendo que a orientação/tutoria do professor vai diminuindo à medida que as tarefas se vão desenrolando, promovendo, desta forma, a autonomia dos alunos.

Com este modelo, e ainda de acordo com Merrill (2002b), a aprendizagem é facilitada, na medida em que as actividades a desenvolver têm como propósitos:

- (i) activar conhecimentos anteriores relevantes;
- (ii) proporcionar aos aprendentes o relacionar conhecimentos, o relembrar, o chamar o conhecimento de experiências anteriores relevantes, que podem ser usadas na fundação de novos conhecimentos;
- (iii) demonstrar os novos conhecimentos a adquirir, mais do que informar sobre eles;
- (iv) proporcionar oportunidades aos aprendentes de aplicar os novos conhecimentos a novas situações (resolução de problemas);
- (v) proporcionar a oportunidade de publicamente demonstrar a aquisição do conhecimento, de reflectir sobre isso e de discutir e defender esse conhecimento;
- (vi) permitir aos aprendentes criar, inventar, explicar novas e pessoais formas de usar o conhecimento e as capacidades.

O ensino/ aprendizagem é, assim, programado como ‘pedrada no charco’ – actividades em progressão, desde o problema (tema a trabalhar e negociado com os alunos) que conduzem à produção – ao ‘fazer’ que, em termos dos cursos EFA-NS, se traduz na actividade integradora [AI], que explanaremos posteriormente. Desta negociação constante com os alunos resulta uma aprendizagem verdadeiramente contextualizada; motivada e significativa; e intencional e direccionada.

Esquemáticamente, podemos apresentar a aprendizagem, na percepção de Merrill e do conceito de ‘pedrada no charco’, através do efeito de onda, que essa mesma pedrada provoca em águas paradas. Na verdade, cremos que se trata de uma metáfora eficaz para a visualização do efeito da aprendizagem nos alunos.



Figura 8 – Modelo ‘Pedrada no Charco’, esquema adaptado de Merrill (2002)

Efectivamente, este modelo consiste numa sequência de actividades, cujo grau de complexidade vai aumentando, qual efeito de uma pedrada num charco, cujas ondas se vão propagando. Mais uma vez recorrendo a Merrill (*op.cit.*:40): “Pebble-in-the-Pond design model consists of a series of expanding activities initiated by first casting in a pebble, that is, a whole task or problem of the type that learners will be taught to accomplish by instruction.”. Acrescenta ainda: “Having specified a typical problem for the goals of the instruction, the next ripple in the pond is to specify a progression of problems that gradually increase in complexity (...)” (*op. cit.*:42).

Quanto a nós, e pelas características apresentadas, este modelo é o ponto de partida para a construção de guias de aprendizagem que estimula a autonomia dos alunos. Assim, a sua elaboração e estruturação requer um cuidado especial, na medida em que eles têm de ser claros e de ter em conta as expectativas dos alunos. Ao mesmo tempo, eles têm de apresentar diversas propostas de actividades, para que mais abrangentes se tornem e, assim, mais facilmente possa ir ao encontro não apenas das expectativas, mas particularmente dos objectivos dos alunos que, por serem adultos são mais imediatos, ou de curto prazo (Knowles, 1980). Por outro lado, a construção destes guias tem de ter em conta a complexidade das actividades proposta, por forma a obedecerem à ideia de espiral apresentada. Na verdade, elas devem ser apresentadas com um grau de complexidade crescente, ao longo do guia, bem como os próprios guias devem ser planeados para apresentarem graus de complexidade diferentes entre si.

2.2 A perspectiva experiencial: Kolb

Uma outra dinâmica que concorre para a aprendizagem e que, para nós, se tornou de extrema relevância para o trabalho que desenvolvemos com os nossos alunos adultos, é a que está presente no processo proposto por Kolb, mais precisamente a sua teoria de ‘aprendizagem experiencial’, quanto a nós, contributo determinante para um maior distanciação da perspectiva tradicional da transmissão de conhecimentos. Segundo o autor (1981:235), o modelo por si proposto deve o seu nome à importância que é atribuída à experiência, no processo de aprendizagem, que a distingue de outros modelos:

(...) it emphasizes the importance role that experience plays in the learning process. (...) The core of the model is a simple description of the learning cycle –

of how experience is translated into concepts, which in turn, are used as guides in the choice of new experiences.

Na verdade, para Kolb (1984:38) a aprendizagem “(...) is the process whereby knowledge is created through the aspects of the learning process as viewed from the experiential perspective. (...) knowledge is a transformation process, acquired or transmitted. (...) learning transforms experience in both its objective and subjective forms”.

Na sua obra *Aprendizagem Experiencial: Experiência Como A Fonte de Aprendizagem e Desenvolvimento* (1984), Kolb destaca três estilos de aprendizagem que, por sua vez, se baseiam num círculo de quatro fases, no qual as experiências imediatas fornecem uma base para observações. Estas são assimiladas como sendo “conceitos abstratos” (Batista & Silva, 2005:2), que geram novas experiências. Encontramos aqui, novamente, a ideia de aprendizagem em espiral, que implica a experiência, a reflexão, o pensamento e a acção. A reflexão sobre a experiência traduz-se, conseqüentemente, nos “conceitos abstratos” (*op. cit.*:2), que se repercutem na acção, na medida em que o aprendente aplica e testa, criando, assim, novas experiências, reconstruindo o conhecimento em função de novos contextos, aplicando-o e teorizando-o.

Os três modelos de aprendizagem, defendidos por Kolb, (*op. cit.*:21-25) são os seguintes:

- (i) o lewiniano de investigação-acção e de prática laboratorial – “The Lewinian Model of Action Research and Laboratory Training”;
- (ii) o de Dewey – “Dewey’s Model of Learning”;
- (iii) o do desenvolvimento cognitivo de Piaget – “Piaget’s Model of Learning and Cognitive Development”.

O primeiro estilo baseia-se na ideia de que o desenvolvimento da aprendizagem é facilitado pela experiência dos aprendentes, seguida da recolha de dados e da observação sobre essa mesma experiência, o que se traduz numa alteração de práticas e, conseqüentemente, na realização de mais experiência – uma maior mestria. O próprio Kolb afirma (*op. cit.*:21) que, neste método,

(...) learning, change and growth are seen to be facilitated best by an integrated process that begins with here-and-now experience followed by collection of data and observations about experience. The data are then analyzed and the conclusions

of this analysis are feed back to the actors in the experience for their use in the modification of their behavior and choice of new experiences.

Distinguem-se portanto, neste modelo, as quatro fases supra mencionada e que Kolb esquematizou da seguinte forma:

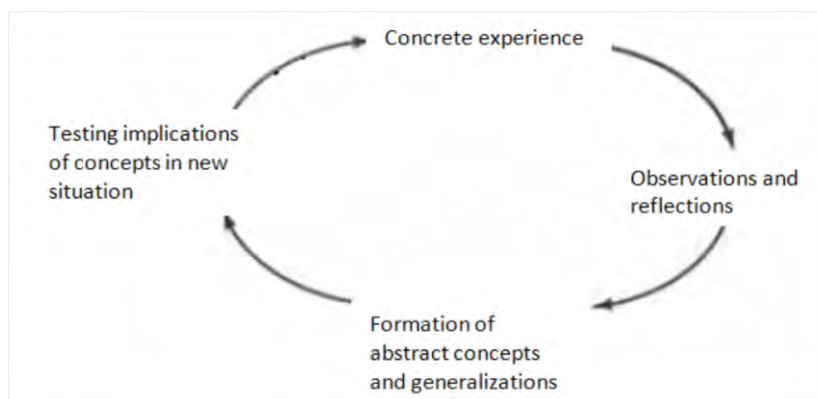


Figura 9 – Modelo lewiniano de aprendizagem experiencial (Kolb, 1984:21)

Quanto ao segundo modelo de aprendizagem – o modelo de aprendizagem de Dewey –, ele é muito similar ao de Lewin; no entanto, destaca mais a componente do desenvolvimento da natureza da aprendizagem, “(...) the developmental nature of learning (*op. cit.*:22), descrevendo de que forma a aprendizagem transforma os impulsos, sentimentos e desejos da experiência concreta para uma acção mais fundamentada.”.

Salientamos, todavia, que neste modelo se matêm as quatro fases de aprendizagem do modelo anterior. Kolb (*op.cit.*:23) esquematiza este modelo, da seguinte forma:

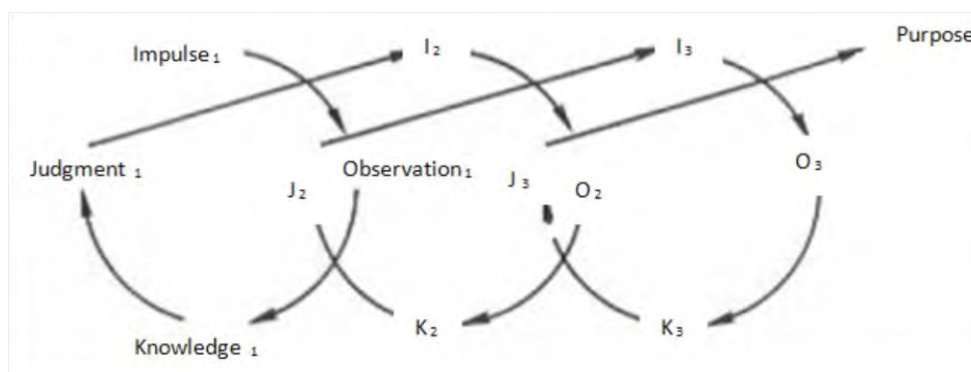


Figura 10 – Modelo de aprendizagem de Dewey (Kolb, 1984:23)

Por último, recuperamos o modelo de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo de Piaget o qual se apresenta como um processo contínuo que se inicia na infância e se

estende até à idade adulta. Evolui, como tivemos oportunidade de constatar, desde a percepção de fenómenos concretos até à construção do conhecimento abstracto – um conhecimento de cariz construtivista, interno e reflexivo. Independentemente do estado de desenvolvimento do indivíduo, o processo de aprendizagem para Piaget acontece sempre através da interacção entre o sujeito aprendiz e o contexto que o envolve. Desta forma, e segundo Kolb, este modelo de aprendizagem aproxima-se dos dois anteriores, pela acção e intervenção do aprendiz que resulta diferente e mais aperfeiçoada, em função da aprendizagem desenvolvida, resultando em novas experiências que, por sua vez, despoletam novas aprendizagens. Nas suas palavras (*op.cit:23*),

(...) in Piaget's terms, the key to learning lies in the mutual interaction of the process of accommodation of concepts or schemas to experience in the world and the process of assimilation of events and experiences from the world into existing concepts and schemas.

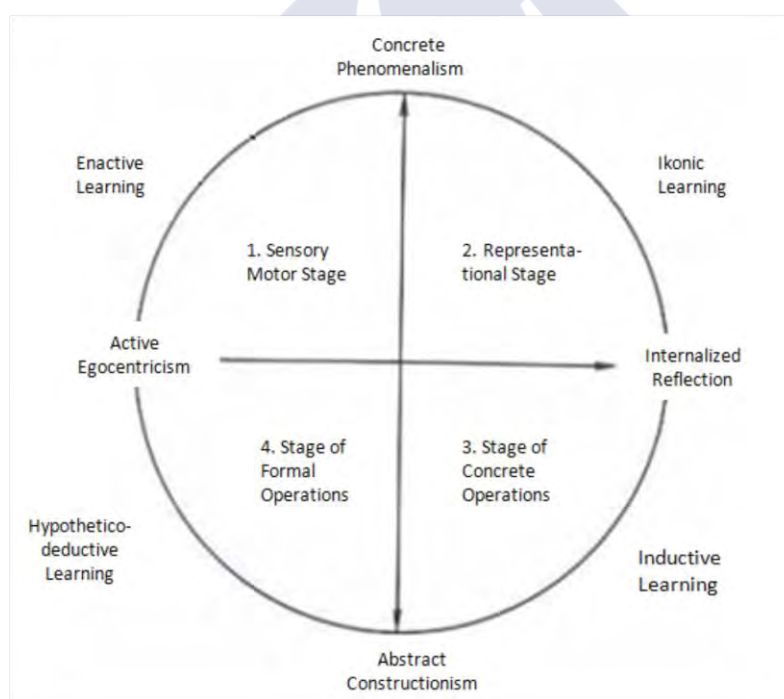


Figura 11 – Modelo de desenvolvimento cognitivo de Piaget (Kolb, 1984:25)

Apesar de algumas diferenças entre estes três modelos, intimamente ligados às ideologias de cada um dos seus autores, notamos a proximidade entre eles, no que diz respeito à importância que atribuem à íntima conexão que tem de haver entre a experiência e a aprendizagem. Perante a análise de cada um destes esquemas, atrevemo-nos a apresentar uma alternativa aglutinadora, que perspectiva, de forma mais elucidativa, a ideia de

crescimento, pela sua posição ascendente, aproximando-se, assim, à ideia de espiral que atrás mencionamos.

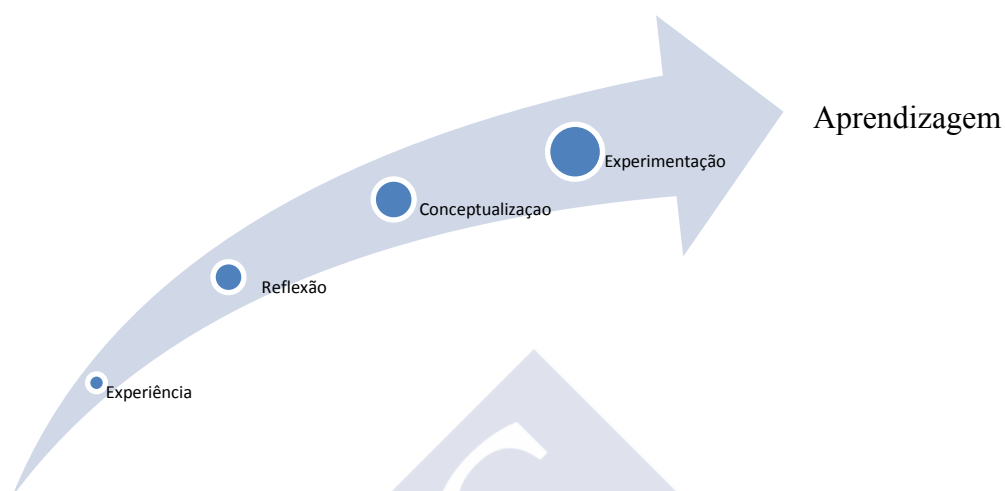


Figura 12 – Reinterpretação dos esquemas dos modelos de aprendizagem experiencial, apresentados por Kolb, com base em modelos passados

Quanto a nós, este esquema sintetiza a definição que Kolb (1984:27) apresenta de aprendizagem como sendo “(...) a continuous process grounded in experience (...) continuously derived from and tested out in the experiences of the learner”.

Em 2005, no entanto, Alan Chapman procedeu a uma nova interpretação dos modelos de estilos de aprendizagem de Kolb, sugerindo uma nova esquematização dos mesmos. Kolb defende um ensino diferenciado na medida em que pessoas diferentes aprendem de maneiras diferentes. Assim, às quatro fases de aprendizagem apresentadas – experiência, reflexão, conceptualização e experimentação, de acordo com a perspectiva de Chapman (2005), Kolb faz convergir quatro estilos de aprendizagem: a divergência; a assimilação; a convergência e a acomodação.

Apresentamos agora, em forma de remate, a nossa interpretação do esquema de Chapman (2005-2006) que sistematiza o modelo de estilos de aprendizagem de Kolb.

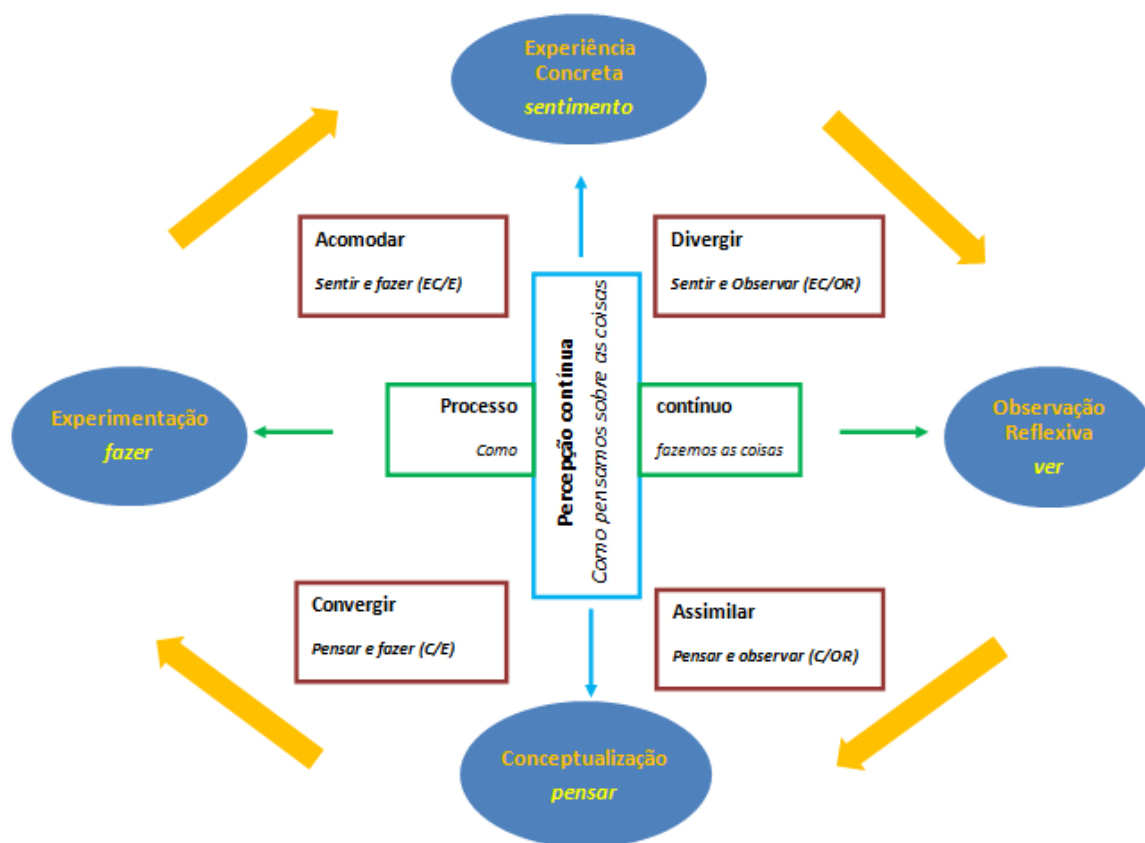


Figura 13 – Interpretação de esquema de Chapman (2005-2006) sobre os estilos de aprendizagem de Kolb

Efectivamente, e tendo em linha de conta a nossa *praxis*, na educação de adultos, encaramos o pensamento de Kolb como essencial para a construção de um desenho didáctico que vá ao encontro dos interesses, necessidades e expectativas dos nossos alunos. Ciente de que cada aluno aprende de forma diferente; ciente de que, particularmente com alunos adultos, há que ter em linha de conta a experiência de cada um, é um factor essencial para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, perspectivamos o nosso trabalho docente de forma orientada para a acção, recorrendo a ferramentas e estratégias conducentes a uma aprendizagem eficaz.

Na realidade, identificamos no pensamento de Kolb, a ideia de Dewey quando destaca a complexidade da função docente, pela necessidade que se impõe, de partir da experiência dos alunos, de a relacionar com os conteúdos a abordar, para o desenvolvimento das aprendizagens. Retomamos a ideia de que, para Dewey, a educação é “(...) una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. Aquél tiene sempre un fin inmediato, y en tanto que la actividad es educativa, alcanza esse fin: la transformación directa de la cualidad de la experiencia.” (2002:73). Verificamos, portanto, que a experiência é a base

da educação e, conseqüentemente, da aprendizagem, dando significado e às vivências pessoais como elementos condicionantes também das experiências posteriores, denotando-se, assim, a característica prospectiva da experiência.

É necessário, pois, ter em consideração as experiências dos alunos, no campo pessoal e profissional para, a partir daí, procedermos à planificação e conseqüentemente à sua operacionalização. Desta forma, ao partir da experiência para desenvolver novo conhecimento, estamos, ao mesmo tempo, a potenciar o que defende Ausubel, para o verdadeiro desenvolvimento do conhecimento – as aprendizagens significativas.

2.3 A *praxis* educativa: Schulman

Sem sombra de dúvida que a educação e, por inerência, a aprendizagem são os grandes motores de desenvolvimento, nas suas múltiplas perspectivas. Por isso têm suscitado inúmeras reflexões e teorias, sobre as quais nos temos debruçado. Entendemos, por conseguinte, importante recorrer ao pensamento de Schulman, pela valorização que apresenta da consciência profissional dos docentes.

Segundo ele, a aprendizagem é algo sério que deve estar na primeira linha de pensamento, por parte de quem ensina. Na verdade, e invocando o seu pensamento (1986), aprender é um processo que implica evidenciar em cada indivíduo as suas potencialidades, a sua capacidade para conhecer, contribuindo desse modo para uma interação entre o conhecimento já construído com novas experiências, proporcionando assim a (re)construção ou inovação.

Apesar da preocupação central do trabalho de Schulman se prender com a ‘profissionalidade docente’, não podemos deixar de pensar na importância de que esse assunto se reveste para a didática, na medida em que, para ele, a questão central da identidade docente é definir como se processa a passagem do conhecimento científico para a prática de o ensinar, originando assim o conhecimento pedagógico-didático específico a uma determinada área do saber, levando à construção do *pedagogical knowledge content*. Segundo o autor (*op.cit.*:8), “The emphasis is on how teachers manage their classrooms, organize activities, allocate time and turns, structure assignments, ascribe praise and blame, formulate the levels of their questions, plan lessons, and judge general student understanding (...)”. Em consequência, a tomada de consciência do conhecimento

profissional docente é importante, na medida em que este conhecimento constitui a didáctica enquanto técnica/*techne* e impõe, ao mesmo tempo, a construção do *saber didáctico*.

Em resposta a uma provocação de Bernard Shaw (1903), que afirmou “He who can, does. He who cannot, teaches”, afirmação essa que pode ser encontrada no apêndice “Maxims for Revolutionists” da obra *Man and Superman*, Shulman afirma: “Those who can, do. Those who understand, teach”. Estas palavras reportam a uma alteração de enfoque, face ao conhecimento docente, pois se, até aos anos oitenta do séc. XX, o que era mais valorizado na profissão docente era a o conhecimento científico, quase em exclusivo, a partir dessa altura, o enfoque passa a centrar-se mais no processo, no entendimento, no envolvimento dos intervenientes, tornando-se o conhecimento científico quase que ausente. Assim, Schulman aponta para um “missing paradigm”, na medida em que se desvalorizou o conhecimento científico, centrando-se as pesquisas nas estratégias de abordagem e compreensão desse mesmo conhecimento. Daí que são várias as questões por ele levantadas e que se prendem com o conhecimento profissional docente, particularmente no que diz respeito à origem desse conhecimento, à tomada de consciência do mesmo e particularmente à forma como se processa o divórcio entre o conhecimento científico e a prática de o ensinar ou, como fazer, para associar e articular um ao outro. Para o autor, é necessário ter em conta o *background* pessoal do docente, isto é, a construção da sua biografia intelectual – um conjunto de asserções, concepções e orientações que constituem a fonte de compreensão dos conteúdos que ensina.

Em suma, para Schulman (*op. cit.*), compreender verdadeiramente o conhecimento profissional docente exige três vectores – a ciência, a pedagogia e o currículo, como esquematicamente apresentamos.



Figura 14 – Esquematização da perspectiva de Schulman para o conhecimento profissional docente

Na verdade, o professor será aquele que domina e compreende os processos, os princípios e a estrutura da ciência, compreensão essa que Schulman denomina de “*syntactic structure*” (*op.cit.:9*), ou seja, as regras de relacionamento subjacentes à ciência; ao mesmo tempo, destaca também “*substantive structure*”, ou seja, o conteúdo, isto é, a ciência *per se*. Para além disso, Schulman realça a forma de tornar o conhecimento compreensível, as estratégias de o fazer chegar aos alunos, considerando as diferenças cognitivas de cada aprendiz – o que temos vindo a apelar de *tecnhe* – a didática enquanto técnica. Para que o processo seja eficaz, o professor tem de conhecer o currículo – os programas e as matérias –, e evidenciar capacidade de os adaptar a determinadas circunstâncias e/ou necessidades dos alunos; deve ainda manifestar a capacidade de articular transversal e verticalmente os conteúdos.

Em suma, e na perspectiva de Schulman, o papel primeiro do professor é transferir conhecimento e não transmiti-lo; diremos nós, transformá-lo de forma a o adequar a novos contextos diversificados e a perfis específicos. Para Schulman, há então que considerar três tipos de conhecimento docente:

- (i) *Propositional knowledge*, ou seja, o que se ensina surge sob a forma de propostas, resultantes da experiência de ensino, fundamentada em princípios teóricos. Poderá ser uma pesquisa teórica, nomeadamente literatura técnica que inclui exemplos de técnicas de ensino; uma pesquisa prática, ou seja, as situações transmitidas entre pares, ou normas e valores filosóficos e cívicos.
- (ii) *Case knowledge* – conhecimento de “casos”, que implica uma situação estudada, com base teórica; um acontecimento específico documentado e descrito cuidadosamente, que serve de exemplo às teorias abordadas.
- (iii) *Strategic knowledge*, que se reporta ao momento em que o professor se confronta com uma situação específica, onde seus princípios e valores colidem e as soluções são difíceis. Mesmo assim, é necessária uma resposta imediata.

Em suma, de acordo com Schulman, ao professor solicita-se que:

- (i) domine o conhecimento;
- (ii) domine os processos;
- (iii) reflita para melhorar o conhecimento de si próprio;

- (iv) desenvolva a capacidade metacognitiva;
- (v) comunique as razões das decisões e acções profissionais;
- (vi) reconheça as diferenças dos alunos e entre eles.

O último teste à compreensão reside na capacidade de transformar o que se sabe, de forma a poder ser recepcionado e apreendido num determinado contexto espaço-temporal por um determinado indivíduo; isto é, na óptica que temos vindo a utilizar, articular a didáctica nas suas diferentes acepções – a ciência, a técnica, a arte. Focar os conteúdos seleccionados, trabalhá-los e torná-los adequados e ainda envolver os destinatários para a apreensão desses mesmos conteúdos.

Não podemos, portanto, segundo este autor, esquecer a especificidade de cada área do saber, que convoca uma dimensão científica, na medida em que o processo ensino-aprendizagem é construído a partir de cada uma das áreas que é contemplada como objecto de estudo. Assim sendo, consideramos a existência de didácticas específicas e da importância destas para que os conteúdos de cada área científica possam ser devidamente abordados; sublinhamos a importância da dimensão das formas de que se revestem. A dimensão epistémica é, sem dúvida, específica; as dimensões técnica e artística, se bem que transversais a todas as áreas, assumem especificidades, decorrentes da área de que procedem.

Destacaremos, então, a partir de agora, a didáctica das língua e literatura maternas, já que elas constituem a área científica em que actuamos; fá-lo-emos nas três acepções decorrentes das dimensões assumidas – epistémica, técnica e artística.

Em suma, considerando a didáctica como potenciadora de condições que facilitam o processo ensino-aprendizagem, não podemos deixar de compreender os princípios que subjazem a esse processo, para entendermos as transformações a que está sujeita. Ao pretendermos mudar o enfoque e a valorização dados à educação, teremos necessariamente que alterar as condições facilitadoras e as técnicas ao dispor dos professores para otimizar o processo.



3 O relevo da especificidade do saber na Didáctica

Ficou comprovado que o conceito de didáctica tem evoluído ao longo dos tempos. Inicialmente considerava-se que, pela natureza referida, ‘didáctica’ se prendia essencialmente com a relação de professores com os conteúdos, descurando a especificidade da área em que actuavam, as metodologias, os contextos ou até mesmo os próprios alunos; ao longo dos tempos, esta focalização deu lugar a modelos que incentivam a criatividade e a compreensão, pelo recurso à experimentação e à descoberta, flexibilizando-se, assim, os modelos didácticos que, de alguma forma, foram tendo em linha de conta a auto-aprendizagem, assumindo, deste modo, uma postura mais de mediação. Na verdade, o acto didáctico pressupõe, não apenas os conteúdos *per se* e a relação do professor com os conteúdos, como inicialmente se acreditou. As consequentes abordagens feitas ao longo do tempo, de forma tão diversificada, comprovam que se trata de um processo bastante complexo que não pode excluir o aluno, o contexto nem o *curriculum*, na sua acepção mais abrangente e articulada. Não podemos, pois, deixar de mencionar que os diferentes modelos didácticos perspectivados por tantos pedagogos e cientistas de renome, ao longo do tempo, dão um enfoque maior a um ou a outro dos elementos implicados no complexo processo ensino-aprendizagem.

Podemos, assim, referir, na óptica de Tavares (2007):

- o *modelo mais normativo*, que tem como aspecto central o conteúdo, ou seja, o saber;
- o *modelo incitativo*, baseado no aluno, que pressupõe a sua implicação no processo de aprendizagem, ou seja, a motivação e a predisposição para aprender;
- o *modelo aproximativo* que, centrado na construção do saber por parte do aluno, recorre a metodologias e técnicas que adequam o saber ao seu perfil cognitivo, ou seja, a forma como o saber é abordado.

Estamos, pois, na nossa perspectiva, perante as diferentes concepções da didáctica, respectivamente, assumida como ciência, como arte, como técnica.

Desta forma, destacamos a existência de três factores-base indissociáveis: o professor, o aluno e o conteúdo que, numa situação de ensino e aprendizagem, se confrontam e interagem entre si. O professor e o aluno podem e devem dialogar, acordando a melhor

forma de desenvolver o processo ensino-aprendizagem de determinado conteúdo. De acordo com Arénilla, Gossot, Rolland & Roussel (2001:125), podemos afirmar que

O contrato didáctico, possui, assim, simultaneamente um enraizamento psicológico e epistemológico. Põe em jogo as representações que utilizam o professor e aluno na triangulação didáctica em relação à situação do ensino. (...) O contrato didáctico traduz então uma situação de aprendizagem interactiva e instável, que observa a procura contínua de um ajustamento dos comportamentos ao problema abordado.

Mais uma vez chamamos a atenção para a necessidade de diálogo e de colaboração entre os diferentes actores do processo ensino-aprendizagem – entre alunos e professores, por um lado, mas também entre pares – de professores e de alunos. Também Lamas (2000:126) refere que a didáctica é “(...) uma arte que recorre ao diálogo, visando o entendimento, a compreensão mútua, a inserção numa comunidade, no mundo. (...) só através dela o ensino resulta mais eficiente, servindo, desse modo e ao mesmo tempo, aluno e sociedade (...)”.

Deste modo, tendo em linha de conta as mudanças paradigmáticas que têm vindo a ocorrer na educação, é pertinente encararmos todos os intervenientes no processo como agentes do mesmo, fazendo jus ao próprio termo ‘interveniente’. Por outras palavras, referimo-nos à dimensão sócio-comunicativa da didáctica, em que o diálogo entre os diferentes actores do processo se revela fundamental.

De acordo com Medina Rivilla & Salvador Mata (2005:24) “La Didáctica se preocupa de la calidad expresiva y formativa del discurso, y del papel creador que docente y estudiantes han de incorporar como una cualidad distintiva de los procesos formativos.”. Este enfoque sócio-comunicativo, permite, segundo os mesmos autores (*op. cit.*), classificar o processo ensino-aprendizagem como um acto comunicativo único, caracterizado pela intencionalidade formativa e o compromisso dos intervenientes para criar um processo de ensino transformador e inovador. Tendo ainda em consideração o pensamento de Hernández-Pizarro & Caballero (2009:65), importa perspectivar “La enseñanza como forma de comunicación del conocimiento (...) la enseñanza (comunicación didáctica) es el medio a través del cual el sujeto se relaciona con su sociocultura.”. Assim sendo, destacamos, pois, o carácter intencional que visa a melhora educativa; na verdade a falha de comunicação didáctica significa a falha do processo ensino-aprendizagem.

Invocamos novamente o pensamento das autoras referidas, para enfatizar a importância que o processo comunicativo assume no processo ensino-aprendizagem, no qual a linguagem assume particular destaque:

La comunicación didáctica supone un intercambio cultural entre dos elementos personales – profesor y alumno – y para que se verifique esa comunicación, ambos necesitan compartir y utilizar una herramienta básica e indispensable: el lenguaje. El lenguaje no es sólo el vehículo que utilizamos para hacer efectiva la comunicación: es el gran protagonista en la interacción entre los elementos personales de la comunicación. (*op.cit.:66*)

Sendo nós professora de língua materna, esta questão assume particular importância na nossa prática docente, tendo sempre em mente a preocupação de desenvolver a competência comunicativa dos nossos alunos, alertando-os para a sua importância como ferramenta para encarar o mundo, para se afirmarem nele e para nele agirem, de forma mais eficaz e, antes de mais, para que a própria aprendizagem aconteça. Recorrendo de novo ao pensamento de Hernández-Pizarro & Caballero (*op.cit.:70*), devemos sublinhar a ideia de que

(...) el alumno necesita comprender e interpretar los nuevos mensajes desde los conocimientos que ya posee (conocimientos previos). El alumno no es un receptor pasivo, sino un constructor activo de los mensajes de la comunicación didáctica. Esta construcción de significados es, como ya hemos señalado, un proceso consciente, que requiere de un esfuerzo personal por parte del alumno, pero en el que el profesor y el resto de compañeros también participan.

Efectivamente, a comunicação didáctica é, quanto a nós, fundamental para cumprirmos com o que nos comprometemos com os nossos alunos – orientá-los para a construção de aprendizagens significativas, inspiradas em Ausubel, tal como já mencionámos, na medida em que

(...) el alumno tiene que interpretar y construir su conocimiento a partir de significados anteriores (...) mientras que el profesor e los compañeros ayudan al alumno regulando la intervención para favorecer la construcción de significados, recayendo en el profesor la responsabilidad de verificar si el conocimiento (...) es adecuado con respecto al conocimiento científico. (*op.cit.:71*)

Creemos, pois, que a didáctica assume um papel essencial no processo ensino-aprendizagem, na medida em que, para além do seu carácter científico, é ela que leva ao

objectivo final desse processo – a aprendizagem efectiva, por parte dos alunos. Retomamos o pensamento de Lamas (2000:127), quando afirma que

Num segundo estágio, teremos de privilegiar uma outra dimensão da didáctica (...) será agora o momento de considerar o objectivo que se pretende alcançar e, sendo ele o ajustamento dos vários saberes, a sua interpenetração, há que pensar em tornar exequível a sua apreensão pelos destinatários.

No entanto, para nós, importa ainda considerar o que se ensina, onde se ensina e para que se ensina. Daí que o contexto, as motivações dos alunos e os seus interesses sejam determinantes para a elaboração do desenho curricular e mesmo do didáctico. No caso particular dos nossos alunos e, tendo em linha de conta a natureza dos cursos EFA-NS, a consciência do papel que o professor e a didáctica assumem no processo educativo torna-se essencial, na medida em que o desenho curricular é construído pela equipa pedagógica, em negociação permanente com os alunos, todavia assente nas temáticas obrigatórias – o *saber* que sustentará a construção do conhecimento em consonância com a especificidade dos perfis envolvidos.

Este é o grande desafio desta modalidade de educação de adultos – a possibilidade de construção de um desenho curricular variado, flexível, ajustado às necessidades e interesses dos nossos alunos e, ao mesmo tempo, integrado, na medida em que é pensado para ser executado por uma equipa pedagógica na verdadeira acepção do termo. Assim, a preocupação na escolha dos conteúdos não passa exclusivamente por nós, no que diz respeito à nossa área de formação – a cultura, a língua e a comunicação – mas antes pela articulação das diferentes especificidades de cada elemento da equipa pedagógica que encontrará algo que possa ser trabalhado na sua particularidade e, ao mesmo tempo, de forma transversal, para que o resultado seja um trabalho coeso, fruto da integração dos diversos saberes.

Por outro lado, enquanto docentes, compete-nos alargar os horizontes dos nossos alunos, guiando-os para além do que já sabem, consolidando conhecimentos construídos em contextos diversos, reconstruindo-os em função de novas situações e construindo novos conhecimentos, com base no desenho curricular que para eles foi construído, consolidando, desta forma, a imagem da aprendizagem como espiral que apresentaremos posteriormente.

Ao mesmo tempo, aquando da elaboração do desenho curricular, em trabalho de equipa pedagógica, os docentes estão a esboçar um desenho didáctico que melhor se adequa, não apenas aos conteúdos curriculares definidos no desenho curricular, mas sobretudo ao perfil dos alunos e à finalidade da unidade de formação em desenvolvimento. Construimos assim um desenho didáctico pensado em função de um grupo de alunos, com os seus pontos fortes, que precisam de ser reforçados, mas também com os seus pontos fracos que, necessariamente teremos de melhorar; construimos um desenho didáctico pensado na especificidade dos conteúdos a abordar e tendo por cenário, o(s) contexto(s) em que se situam/agem os intervenientes.

Para além disso, a educação para o desenvolvimento social e pessoal e para valores como a cidadania, ou o desenvolvimento de competências transversais, como o uso das TIC, são essenciais para uma educação que corresponda às demandas da sociedade actual. A este propósito, Ponte (2003:2) destaca ainda “(...) uma nova relação escola-sociedade, onde se evidencia uma acrescida atenção à diversidade cultural; e (...) uma nova organização pedagógica, potenciadora da autonomia, onde se destaca a afirmação da cultura de projecto.”. Esta nova “organização pedagógica” é o ponto-chave do trabalho que desenvolvemos e que assenta na “cultura de projecto”, mencionada pelo autor convocado.

Todavia, a investigação centra-se também sobre *o saber* em causa, isto é, sobre a especificidade do nosso objecto do ensino – a língua e literatura maternas –, tendo em mente, especificamente, o trabalho de co-docência com uma docente cuja formação de base é o ensino da história. Este será um passo posterior ao desenho curricular e ao esboço do desenho didáctico, na medida em que se trata de um trabalho mais isolado, porque mais específico da nossa formação de base. Assim sendo, encontramos-nos já no campo da didáctica específica, sendo que também ela tem de ser pensada em função da realidade do grupo turma, em geral, e de cada aluno, em particular.

3.1 Especificidades da didáctica das língua e literatura maternas

Sistematizando o que apresentámos nos pontos anteriores, mais especificamente, no ponto 2, da primeira parte deste trabalho doutoral, diremos que a *praxis* educativa tem vindo, com o andar do tempo, a exigir por parte do professor uma postura *latus sensus*, isto é, aberta à reconstrução e à transformação do saber por ele eleito, em termos de

especialização académico-investigativa. Essa postura prende-se não só com o saber propriamente dito, que lhe compete explorar e manter sempre actualizado, mas também com a forma como esse saber é trabalhado por ele, com vista a apresentá-lo, disponibilizá-lo ao aluno – o *saber fazer* do professor; é nesse trabalho que entram as dinâmicas da didáctica.

Por um lado, o recurso à técnica – consubstanciação prática do método – que transforma o *saber* e o torna passível de ser apreendido pelo aluno; por outro lado, a arte de envolver o aluno – o *saber conviver* –, captando a sua atenção, implicando-o na apreensão do saber, na sua compreensão e na sua aplicação prática. É nesse labor que a didáctica, enquanto ciência, se vai construindo e aperfeiçoando – a didáctica específica, neste caso, a didáctica das língua e literatura maternas, cuja essência se sustenta das especificidades dos saberes que a língua e a literatura implicam.

A título de exemplo, que exploraremos mais adiante, importa-nos conhecer as características do texto narrativo, para sabermos como o apresentar de forma sugestiva aos alunos para que eles possam reconstruir as noções que já possuem, quer linguísticas quer literárias, e melhor dele se apoderarem para o utilizarem como forma de se expressarem e comunicarem com os outros. Para Bolívar (2005), como veremos de seguida, o conhecimento de uma matéria específica de determinado saber é o conhecimento da matéria [CM] e o conhecimento construído a partir dessa matéria, com a intenção de despoletar o processo ensino-aprendizagem, ao qual ele chama de conhecimento didáctico do conteúdo [CDC].

Recorrendo ao pensamento de Bolívar (2005), a partir da sua análise de Schulman, verificamos o realce dado não apenas do conhecimento que o professor tem da matéria e do conhecimento pedagógico geral, mas também do conhecimento específico, ou seja, aquele que lhe permite ensinar a sua matéria específica. Para este autor (*op.cit.*:6-7) o saber específico docente

Implica una comprensión de lo que significa la enseñanza de un tópico particular, así como de los principios, formas y modos didácticos de representación. Parece que este conocimiento (CDC) se construye *con* y *sobre* el conocimiento del contenido (CM), conocimiento pedagógico general y conocimiento de los alumnos.

Esta ideia assume particular significado para nós, na medida em que, no caso concreto, abordado nesta tese doutoral, temos de proceder a uma tripla adaptação – por um lado, a adaptação aos saberes específicos das língua e literatura maternas; por outro, a adaptação dos conteúdos seleccionados e o seu ensino a alunos adultos e por fim, a adaptação a uma AF abrangente – Cultura, Língua e Comunicação – trabalhada em regime de co-docência, com uma colega de História.

Este processo de adaptação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento didáctico do conteúdo, ainda segundo Bolívar (*op.cit.*), quando invoca o trabalho de Marks (1990), implica três fases distintas:

- a interpretação dos diversos conteúdos para os sequenciar;
- a especificação, ou seja, a aplicação dos princípios pedagógicos gerais a um tópico específico;
- a síntese, isto é a articulação das duas fases anteriores com outros aspectos do conhecimentos didáctico do conteúdo.

Estamos, pois, a falar, nomeadamente, do conhecimento dos alunos e do dos contextos, o que no nosso caso se torna particularmente importante, na medida em que, reiteramos, trabalhamos com alunos adultos, com experiências de vida riquíssimas que têm forçosamente de ser convocadas para as aprendizagens que lhes propomos, sempre com a intenção de as tornar significativas para eles e para as suas actividades. Desta forma, seguimos os modelos apresentados por Ausubel e ainda por Kolb, que já tivemos oportunidade de problematizar anteriormente.

Nesta medida, torna-se imperativo ‘transpor’ o saber específico da nossa área de formação de base – língua e literatura portuguesas – para um saber ‘ensinável’, ‘aprendível’ e ‘apreendível’. Este conceito de “transposição” é defendido por Chevallard (1991:15) que, na mesma linha de Schulman, afirma que

El concepto de transposición didáctica se refiere al paso del saber académico al saber enseñado, pues por la eventual y obligatoria distancia que los separa, muestra este cuestionamiento necesario y su utilidad. Para el didacta es un útil que permite desprenderse de la engañosa familiaridad de su objeto de estudio. Es uno de los instrumentos de la ruptura que la didáctica debe operar para constituirse en campo propio.

É nesta perspectiva que realçamos a importância da didáctica específica da língua e da literatura maternas, na medida em que, para que o ensino e a aprendizagem se tornem reais e significativos para os nossos alunos, teremos de conhecer os seus perfis cognitivos, as suas necessidades, os seus interesses quer pessoais quer profissionais. Importa, pois, clarificarmos que a nossa opção didáctica passa pelo recurso à literatura, na medida em que ela é um modelo do uso da língua no seu expoente máximo. Ao desenvolvermos as competências comunicativas dos nossos alunos, estamos a potenciar a dimensão ontológica da língua, contribuindo ao mesmo tempo para uma maior amplitude da dimensão interaccional do ser no mundo.

Ao possibilitar o contacto com outras realidades, com outras perspectivas de encarar o mundo, cada sujeito está mais preparado para aceitar as diferenças sem descurar a sua própria forma de encarar e viver o e no mundo. Ao criarmos condições para o desenvolvimento de competências, linguísticas e comunicativas – da competência linguística à comunicacional –, e ainda ao estimularmos uma postura reflexiva e metacognitiva, estamos a dar aos nossos alunos ferramentas para que melhor se afirmem no mundo, pois melhor poderão defender os seus pontos de vista; ao mesmo tempo, ao lhes proporcionar o contacto com posturas diferentes, apresentadas sob a forma de expressão literária, estamos também a contribuir para a abertura de novos horizontes, novos pontos de vista e até concepções artísticas e estilísticas, que, em nosso entender, leva à aceitação do outro e de outras formas de pensar. Queremos, pois, proporcionar o desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita, facultando aos alunos instrumentos que lhes facilitem a sua afirmação, enquanto indivíduos, no mundo mas, em simultâneo permitindo-lhes entender melhor esse mesmo mundo, em particular os sujeitos que os rodeiam, tornando-se, desta forma, cidadãos conscientes e críticos, num mundo assolado por diversas crises – económica, profissional, de valores. Para tal, ajudamo-los a desenvolver a sua linguagem, na medida em que, tal como defendem Piaget e Vigotsky, o pensamento formula-se e expressa-se pela linguagem e esta, por sua vez, é o primeiro instrumento de comunicação, de contacto do eu com os outros e com o mundo. Efectivamente, a referência de Vigotsky dirige-se em particular à criança; todavia, sentimos que podemos transpor a sua teoria para os adultos.

Tal como já apontámos anteriormente, ao falar dos seus estádios de desenvolvimento, Piaget menciona que o processo se repete para novos conhecimentos, em qualquer idade.

Segundo psicólogo, é através da linguagem que o indivíduo toma contacto com um sistema de classificações, relações e conceitos que herdou da sociedade e que usa de acordo com a sua estrutura intelectual. Já para Vigotsky, a linguagem assume maior abrangência e, conseqüentemente, mais importância, na medida em que ela é vista como a forma do ‘eu’ se manifestar/exprimir/comunicar com o outro. Através dela, o ser humano progride de um determinado nível de desenvolvimento real para uma área de desenvolvimento em potência, que lhe permite aceder a novos conhecimentos; a linguagem actua directamente na estruturação e organização do raciocínio e na estruturação de várias funções psicológicas, como a memória, a atenção e a conceptualização. De realçar ainda que todos estes desenvolvimentos se processam pela mediação da linguagem, no contacto estabelecido com o outro.

Consideramos, portanto, que em termos de educação de adultos, cuja integração social já existe, mas carece apenas de consolidação e/ou potenciação, devemos apostar no desenvolvimento das competências comunicativas, particularmente na expressão oral e escrita, pois estamos certa de que estas competências abrirão novas buscas de conhecimento e novos interesses, como mais tarde apresentaremos. Apontamos agora um elemento fundamental do pensamento de Vigotsky (1998:7) que está na base desta nossa opção:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, se transforma em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. (...) Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança.

Assim sendo, defendemos que a interacção social e a linguagem são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo.

Ora, tratando-se de um saber específico – as língua e literatura maternas –, há que nele encontrar as especificidades que lhe são inerentes, para, a partir delas, construir a(s) metodologia(s) adequada(s) à sua natureza, à sua estrutura, à sua abrangência. Falamos, aqui, da língua enquanto “(...) sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Meio através do qual uma colectividade se expressa, concebe o mundo e age sobre ele. É a utilização social da faculdade da linguagem.”. (Cunha & Cintra, 1985:1); isto é, em

simultâneo um objecto, um conjunto de normas e convenções, uma forma de representar, de agir e de comunicar. Falamos, ainda, por inerência, da linguagem, que, nas palavras de Saussure (1971:33) “(...) serve o pensamento e só por ele existe”. Por outro lado, este linguista (*ibid:ibidem*) aponta também para o facto de que “A linguagem tem uma face individual e uma face social e não podemos conceber uma sem a outra.”.

Em nossa opinião, enquanto docente de língua materna, sabemos ser fundamental ter presente esta dimensão dupla da linguagem – a perspectiva colectiva, social e a perspectiva pessoal, individual. Distinguimos assim, língua e fala, sendo que a primeira constitui

(...) um produto social (...) e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade [a linguagem] (...) é um todo em si e um princípio de classificação (...) é uma coisa adquirida e convencional, que deveria ser subordinada ao instinto natural [a fala] em vez de o dominar. (*op. cit.:34-35*);

por sua vez, a fala

(...) é um acto individual da vontade e da inteligência, no qual convém distinguir: 1.º, as combinações pelas quais o sujeito falante utiliza o código da língua em ordem a exprimir o seu pensamento pessoal; 2.º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.

Ter em conta estas duas faces inerentes à linguagem é algo que consideramos de extrema importância na nossa performance, enquanto docente de língua. Ao usarmos as experiências dos nossos alunos como ponto de partida para o desenvolvimento das suas competências, temos necessariamente de partir da fala para que, através de um processo de reflexão e de metacognição, se atinja o nível da língua, onde, então, serão apresentados os seus pressupostos normativos, viabilizando, assim ao aluno a oportunidade de consciencializar-se da importância de ser competente em termos linguísticos.

Neste sentido, encaramos a nossa profissão como um processo constante de aprendizagem, em que a prática é, não apenas fonte de experiência, mas também fonte de aprendizagem, que se consubstanciará num novo desempenho, mais fundamentado e, conseqüentemente, mais consistente. Seguimos, assim, aquilo que Vez (2009b:27) destaca, como sendo

(...) la aparición (...) de un nuevo movimiento o una nueva dirección en DLL que promueve la idea de que el profesorado debe tomar buena nota de su propia

práctica de aula -tal cual ésta es- y analizar y debatir (con uno mismo y de forma colaborativa) lo que esta práctica oculta en forma de teorías personales e implícitas con la finalidad de convertirlas en formulaciones explícitas que permitan hacer avanzar la relación teoría-práctica (...).

No nosso caso concreto, a análise e debate, atitudes primeiramente individuais, assumem uma perspectiva colegial, pois partilhamos as nossas dúvidas, anseios, certezas, ideias e expectativas com os outros elementos da equipa pedagógica com os quais trabalhamos e, particularmente, com a co-docente; muitas vezes, esse debate é também partilhado com os alunos, aquando da sua própria reflexão sobre a acção. Com esta postura, seguimos também a linha de pensamento de Mendonza (2011:32), quando afirma que

Posiblemente, unas y otras actividades convergen en la finalidad de comprender lo que sucede en el aula, con el objeto de explicar el cómo y el por qué de las diferentes facetas del aprendizaje y de la enseñanza, y coinciden en la finalidad de aportar nuevos conocimientos y con ello innovaciones que incidan en la mejora de la práctica, es decir en alcanzar eficacia en los procesos de educación. La investigación en el aula, desde el aula (...).

Nesta medida, estabelecemos uma relação com a investigação-acção, que resulta na possibilidade de tornar a aula um espaço de investigação. Invocamos, mais uma vez, Lamas (2000:128), já que esta autora também defende que um professor de língua

(...) deve empenhar-se não só na acção, mas também, e muito especialmente, na reflexão sobre a acção – a reflexão sobre a prática pedagógica –, na procura de meios e modos que facilitem a aprendizagem. (...) a investigação em didáctica ancora nas língua e literatura maternas para, a partir delas/ dentro delas (...) encontrar a dimensão didáctica – meios e modos – permitindo ao aprendente aprender, no acto da aprendizagem.

É, pois, sobre os saberes aqui implícitos, que a didáctica se vê confrontada a se debruçar; esta é a sua dimensão epistemológica e metacognitiva – a primeira que importa trabalhar – *o saber* –; cientes das suas características e especificidades, podemos então questionar-nos, seguindo as ideias de Bolívar (2005), sobre o CM sobre o qual iremos trabalhar e sobre como construir o CDC por aquele convocado.

A didáctica, enquanto ciência, torna-se fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, encarado como uma espiral ascendente, a qual, apesar de partir da realidade, dos conhecimentos já construídos anteriormente e das experiências passadas,

permite aos nossos alunos, irem mais além. É nosso entendimento que esta questão é ainda mais importante no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua materna – como objecto de estudo e como meio/veículo de outros objectos de estudo, em geral, mas em particular se pensarmos na educação de adultos. Para nós, tomar a língua materna como objecto de estudo é uma tarefa árdua, particularmente quando trabalhamos com adultos, sabendo que, por norma, eles sentem que não necessitam da língua materna enquanto disciplina, enquanto área do saber específica a trabalhar, porque se fazem entender, porque conhecem o vocabulário, necessário ao seu dia-a-dia, e porque constroem frases com sentido.

Enquanto professora, sentimos, pois, como fundamental levar os alunos a que se apercebam da dimensão transversal da língua materna, isto é, a reconhecerem que importa criarmos condições para um domínio da língua materna que viabilize um aprimoramento *do saber ser* e *do saber estar*, isto é, *do saber conviver* e, portanto, leve a um melhor desempenho profissional, seja qual for a área em que este se situe. Só pelo domínio da língua materna a aprendizagem de outras áreas disciplinares poderá ser potenciada, na medida em que a interpretação, oral e escrita, a interacção com os outros, se torna mais simples, eficaz e eficiente. Desenvolver competências no âmbito da língua portuguesa, quer em termos da oralidade, quer em termos da escrita, impõe-se, assim, numa perspectiva transversal, numa dinâmica permanente, pois potencia o desenvolvimento de outras competências – competências transversais –, até mesmo de outras áreas do(s) saber(es), como mais à frente explanaremos.

Na verdade, e considerando o pensamento de Gardner (2005:30), “El estudioso debe usar sus propios instrumentos, incluida la imaginación, para entrar en un mundo de palabras creado por un autor con el fin de suscitar determinados efectos en sus lectores.”. Segundo o autor, cada um de nós constrói os seus ‘instrumentos’ pessoais para interpretar e entender a realidade com que se depara. Para ele, a imaginação faz parte desses “instrumentos”. Assim sendo, consideramos que quanto melhor dominarmos a língua materna melhor poderemos usufruir desse instrumento ao serviço da compreensão de nós próprios (dimensão ontológica), do outro e do mundo (dimensão epistemológica). A sua importância prende-se, portanto, com o conhecimento de si mesmo e o conhecimento do mundo, na medida em que o seu domínio facilita o conhecimento não só de nós próprios, mas também do outro e consequentemente do mundo.

Neste sentido, na escola, ou seja, em contexto formal de aprendizagem, e de acordo com Fernandes (2009:§10), “A língua-padrão deve ser ensinada mostrando ao aluno que há variações em uma comunidade, que ocorrem em função do contexto em que são empregadas.”. Porém, não podemos deixar de ter presente que a língua é um meio de integração social; daí que devemos respeitar as suas variações. De acordo com a mesma autora (*op.cit.*:§7), “(...) não posso fechar os olhos à realidade linguística: a variedade.”. Desta forma, consideramos que importa evitar que o ensino-aprendizagem da norma não seja encarado como

(...) uma imposição da classe dominante, nem como uma possibilidade de ascensão social, mas com outro objectivo, que é o falante ter competência para se expressar através da variante padrão da Língua Portuguesa, explicando-lhe como e em quais os lugares ou ambientes usá-la. (*op.cit.*:§8)

Concordamos com a autora, uma vez que, na nossa óptica, ao ensinarmos a norma, estamos a possibilitar aos nossos alunos munirem-se de ferramentas que lhes permitam ser mais competentes em termos linguísticos e comunicativos, consequentemente, em termos de realização pessoal, de relação com o outro, de integração social. Pese embora a nossa contribuição para o aperfeiçoamento da norma, não descaramos o respeito pela variedade – ao ensinarmos a língua, não descaramos a fala. Invocamos novamente Fernandes (*op.cit.*:§6) quando aponta para a didáctica da língua, ao afirmar que

Esta pedagogia do conhecimento busca no próprio educando os fundamentos do ensino, compreendendo que ele é capaz de criar teorias e refletir sobre elas. Neste sentido deve o professor mostrar ao aluno as diversas visões de mundo, proporcionando um intercâmbio e permitindo que se faça a distinção necessária entre o saber pessoal e o saber coletivo. O educando passa a ser um indivíduo ativo e o conhecimento é constituído culturalmente.

Retomando, mais uma vez, a definição de didáctica enquanto técnica, sempre em função das especificidades do saber em causa – a língua materna, no nosso caso – os professores devem ter a capacidade de seleccionar as melhores estratégias e as melhores ferramentas, para atingir esse fim, isto é, para aproveitar as potencialidades de cada indivíduo. Nunca é de mais, reiterar que, enquanto técnica, a didáctica procura recursos, ferramentas, que estrategicamente lhe permitam disponibilizar o(s) conhecimento(s), de forma adequada ao perfil dos alunos, partindo das suas experiências, dos contextos reais em que ele se

inserem; assim sendo, mais facilmente eles percebem a informação e (re)construem o(s) conhecimento(s) a partir do ‘seu mundo’.

Apresentamos, ainda, uma outra perspectiva que contribui para esta nossa postura que, reiteramos, se adequa a aprendentes adultos. Falamos do pensamento de Halliday (1974:271 e 273) que, mesmo referindo-se a crianças, quanto a nós assume ainda mais relevância em aprendentes adultos, cuja experiência de vida é maior. Com efeito, refere o autor que

Não é necessário dizer às crianças o que devem dizer. O que tem importância é que elas observem o resultado do que dizem e lhes seja mostrado, pela introdução de variantes, qual a causa que conduz a esse resultado. (...) Qualquer expressão oral do aluno ou do professor pode ser usada para mostrar a magia de uma língua viva.

Por outro lado, lembramos de novo que cabe ao professor envolver e comprometer os alunos no seu processo de aprendizagem, ou seja, compete-lhe desenvolver a didáctica como uma arte – uma arte que lhe permita, pelo diálogo e pelo envolvimento, estabelecer uma empatia com os alunos, criando desse modo um ambiente de confiança para que o diálogo possa acontecer. Na senda de Belo (2008:313), entendemos a competência de comunicação

(...) como o conhecimento das convenções linguísticas e comunicativas com elas relacionadas que os falantes devem possuir para iniciar e manter uma relação conversacional mutuamente satisfatória através da construção de mensagens adequadas e eficazes, sendo que o envolvimento conversacional é uma pré-condição necessária para a compreensão.

Partindo deste pressuposto, consideramos também a comunicação didáctica e, tal como o autor (*op.cit.*:314), defendemos que “(...) o modelo relacional de competência de comunicação didáctica (...) é um modelo compreensivo, baseado em princípios teóricos da relação, e que procura integrar componentes importantes da comunicação enquanto processo dinâmico.”

Para que tal se verifique, como afirma Delors (1998), o envolvimento entre professor e alunos é fundamental, na medida em que, para que os alunos se possam exprimir, manifestar as suas ideias, questionar, interagir, deve estar ligado afectivamente à aprendizagem e consequentemente ao professor; por seu turno, conhecendo-os, o professor

pode orientá-los, conduzi-los, abrir-lhes novos caminhos, novas formas de construção de saberes – a *comunicação didáctica* – que oportunamente problematizámos, apoiada em Halliday (1974), Lamas (2000), Belo (2008) e Fernandes (2009).

Assim, e retomando a ideia apresentada anteriormente, da didáctica como a articulação de vários saberes, no caso concreto da língua materna, reconhecemos a complexidade da tarefa do professor, não apenas no que concerne a investigação que lhe compete realizar para estar ciente dos saberes em causa – a didáctica enquanto *epistema* –, mas também no que diz respeito à forma de os apresentar aos alunos – a didáctica como *techne* –, sobretudo no caso da educação e formação de adultos, já que, por parte destes alunos, se regista, como houve oportunidade de referir, um facilitismo face a esta disciplina, na medida em que assumem à partida um excesso de confiança, no que diz respeito aos seus conhecimentos e às competências linguísticas e comunicativas. Para disponibilizar condições propiciadoras para esta abordagem, importa ainda criar um ambiente de confiança, implicando os alunos no processo ensino-aprendizagem, a partir dos seus conhecimentos, das suas vivências e experiências, relacionando-as com os saberes a abordar – a didáctica como *arte*.

Destacamos, assim, o papel do professor que deve assumir-se também como um investigador sobre a sua própria acção, no sentido de a melhorar, em consonância com os seus pares mas, ao mesmo tempo com o(s) contexto(s) dos alunos, que têm de ser encarados como portadores de diversos saberes cujas origens, não se confinam à escola. Neste sentido, importa destacarmos a competência de comunicação – base do relacionamento humano – mas também a competência de comunicação didáctica – trunfo dos docentes para que o envolvimento aconteça, para que a aprendizagem se desenvolva e para que o aluno lhe dê significado.

Consideramos, então, a relevância que o papel da língua e da literatura assume no desenvolvimento da mencionada competência comunicativa, a qual se evidencia pelo seu carácter de transversalidade presente em todo o processo de aprendizagem ao longo da vida. No sentido de aperfeiçoar essa transversalidade da competência comunicativa, proporcionamos, aos nossos alunos, um contacto o mais vasto, variado e abrangente quanto possível, com diversas tipologias textuais.

3.2 Educação e Formação de Adultos - tipologias textuais eleitas

Recorrendo à etimologia do termo ‘texto’, verificamos, através do dicionário etimológico digital *Origen de las Palabras* que ele deriva do latim *textus*, participio de *texu*, do verbo *texere*, que significa “tecer”, “entrançar”. Servindo-nos, igualmente, de *Dicionário Verbo da Língua Portuguesa* (Guedes, 2008:1175), podemos concluir que ‘texto’ é “uma unidade de linguagem oral ou escrita, superior à frase, com uma estrutura organizativa, um conteúdo semântico e uma intenção comunicativa particular (explícita ou implícita)”, isto é, uma sequência ordenada de enunciados orais ou escritos, o que para nós, é a base da comunicação – elemento central da área de formação que leccionamos.

Como temos vindo a afirmar, no âmbito dos cursos EFA-NS e tendo em mente que são frequentados por adultos, consideramos que o desenvolvimento da competência comunicativa, quer oral, quer escrita, assume um papel de relevo no seu processo ensino-aprendizagem.

Para concretizar o objectivo apresentado – desenvolver e aperfeiçoar a sua competência comunicativa –, recorreremos ao texto escrito:

- como fonte de informação para as diferentes tarefas a realizar;
- como forma de expressão e de argumentação;
- como fonte lúdica e cultural.

Recorremos também ao texto oral, como meio principal de comunicação, mas implicando sempre os alunos na metacognição, como fonte de aprendizagem. Procedemos àquilo a que chamamos – e ao qual já nos referimos anteriormente – a aprendizagem em contexto real. Desta forma, cabe aqui uma explanação sobre as principais tipologias por nós abordadas, para um melhor enquadramento do ponto três da segunda parte deste trabalho doutoral.

Tendo presente o sentido etimológico de ‘texto’, acima questionado, e convocando a conceptualização do termo por parte de Pereira (2009:1), – “uma sequência ordenada e hierarquizada de enunciados” –, tomamos consciência de que a intencionalidade comunicativa que subjaz aos enunciados textuais, determina a sua tipologia e o seu género, com regras próprias que lhes conferem identidade, distinguindo-se, portanto, dos demais.

Assim, de acordo com a intencionalidade comunicativa, as macro-estruturas semânticas e formais têm necessariamente de ser diferentes.

Além do domínio das tipologias textuais e das diferenças entre si, importa salientarmos que uma das nossas preocupações fundamentais, para a qual Pereira (*ibid:ibidem*) chama a atenção, é “(...) saber escolher o registo adequado e o léxico apropriado à matéria tratada e aos destinatários (...)”. Na verdade, a adequação comunicativa é a nossa principal preocupação, tendo em vista o nosso público-alvo, pois ela é fundamental para que a comunicação seja eficaz e eficiente. Para que isto aconteça, destacamos a importância da correcção, da clareza e da elegância, isto é, torna-se imperioso o domínio da ortografia e da sintaxe, por um lado, da propriedade semântica e da articulação lógica das palavras, por outro; por fim, do uso cuidado e cuidadoso dos recursos estilísticos, tendo sempre em mente a intencionalidade comunicativa. No caso dos nossos alunos, o uso correcto da língua oral e escrita, em contexto, é o mais importante, uma vez que são adultos em contexto de trabalho, cuja urgência de utilização se revela maior, comparativamente com as crianças em idade normal de escolaridade. Assim, não descurando a importância do *saber* teórico e conceptual, inerente às tipologias textuais, a nossa maior preocupação foi o processo efectivo de textualização, o *saber fazer* textos coerentes, estruturados e adequados face à sua intencionalidade, implicando o ser e a forma de estar, ou seja, potenciando o *saber ser* e o *saber estar* sempre implicados na comunicação.

Importa também mencionar que, em termos de trabalho empírico, apresentamos estes conteúdos, recorrendo predominantemente às tipologias textuais clássicas/ tradicionais – texto narrativo, lírico e dramático – sendo que a seu tempo, fomos procedendo à clarificação de conceitos das referidas tipologias, de acordo com a intencionalidade quer do texto em análise, quer dos alunos, aquando da produção textual. Relembramos ainda que o desenvolvimento de competências comunicativas, para um grupo de alunos adultos, na modalidade de ensino em que se inserem, não contempla a exploração exaustiva e específica destas temáticas.

Por outro lado, estamos conscientes da mescla que se verifica, muitas vezes, tornando a classificação textual difícil e confusa. Há diversas classificações no que concerne à tipologia textual, sendo que, muitas vezes, as diferentes características se mesclam no mesmo texto, tornando a sua classificação difícil e controversa. Assim sendo, e

considerando que este não é objecto de estudo do nosso trabalho, optamos pela apresentação da classificação considerada como uma das mais consensuais, a de Werlich (1975), apresentada por Pereira (2009). Trata-se de uma divisão em cinco tipologias textuais, que passamos a elencar:

- (i) *textos narrativos* – onde alguém conta uma determinada acção, que ocorre num tempo e num espaço; para tal recorre-se a verbos de acção, predominantemente no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito.
- (ii) *textos descritivos* – usados com a finalidade de caracterizar pessoas, espaços, estados de coisas e cujas sequências se constroem recorrendo ao verbo ser e a verbos estáticos, no presente e no pretérito imperfeito;
- (iii) *textos expositivos* – cujo objectivo principal é a “(...) análise ou síntese de ideias, conceitos e teorias, com estrutura verbal em que figuram predominantemente o verbo ser com um predicativo do sujeito nominal ou o verbo ter com um complemento directo, e tendo como tempo peculiar o presente;” (*op.cit.*:2)
- (iv) *textos argumentativos* – nos quais se estabelece uma relação entre ideias, argumentos e contra argumentos e onde predomina o tempo presente;
- (v) *textos instrucionais* – onde se apresentam instruções, indicações de como fazer determinada coisa, e onde, portanto, predomina o imperativo.

Enquadrados nestas tipologias textuais trabalhamos os textos não literários, particularmente o texto jornalístico, a saber a notícia, a reportagem e a crónica, opção que nos facilitou o desenvolvimento da capacidade argumentativa, perante a reflexão sobre o contexto local, regional, nacional e internacional, pela análise de textos dos *media*, relacionados com temáticas eleitas e que se perspectivam nestas diferentes dimensões.

A lacuna que apontamos à classificação tipológica textual, apresentada por Werlich, atrás mencionada, prende-se com o texto literário. Assim, e porque pretendemos, neste trabalho, apresentar o nosso contributo no sentido de mostrar que a literatura é a arte que fortemente contribui para a formação integral do ser humano, recorreremos à classificação estabelecida pela poética clássica, na qual se estabelece uma divisão tripartida de géneros – o género lírico, o género narrativo e o género dramático.

Ceia, no seu *E-Dicionário de Termos Literários*, afirma que os géneros literários são “(...) formas de classificação dos textos literários, agrupados por qualidades formais e conceptuais em categorias fixadas e descritas por códigos estéticos” (s/d:§1) e que a problemática dos géneros literários surge com Platão, no Livro III de *A República*, onde afirma que todos os textos literários são

(...) uma narrativa de acontecimentos, o que pressupõe três modalidades de concretização: por um simples acto narrativo, dominado pelo discurso de primeira pessoa do próprio narrador-poeta (...), por um acto mimético, dominado pelo discurso das personagens, (...) e por um modo misto, que combina os dois modos de representação anteriores (...). (*op.cit.*:§3)

Subentendemos, nesta concepção de Platão, apresentada por Ceia, os três géneros clássicos – o narrativo, o dramático e o lírico, este último, ainda assim, nos surge menos definido. O mesmo acontece na *Poética*, de Aristóteles, onde ele defende a arte como *mimesis*, ou seja, como imitação do real e onde nos apresenta a imitação narrativa e a imitação dramática, ignorando a poesia, pois, para Aristóteles, esta não é considerada como uma forma de imitação narrativa ou dramática (Ceia, *op.cit.*).

No caso concreto do trabalho que desenvolvemos, apresentamos aos discentes textos de géneros diferentes e suscitamos o debate, conducente ao levantamento das diferentes características e particularidades, ou seja, aos traços distintivos de cada um. Pretendemos que os alunos se consciencializem de que um determinado género literário apresenta um discurso codificado, de acordo com determinadas regras, reflectindo, antes de mais, um tempo histórico, político, social e cultural. Desta forma, estamos a contribuir para que eles entendam a literatura como projecção do real, apesar de transformado pela estética que a língua, na sua excelência proporciona, através da perspectiva afectiva e simbólica do seu autor.

Latus sensus, entendemos ter de guiar os alunos até ao conhecimento de que o texto narrativo é aquele que, apesar de poder ser escrito em verso é, maioritariamente escrito em prosa, através do qual um narrador (entidade fictícia ou não, participante ou não) conta uma história, desempenhada por personagens, e que acontece num determinado tempo e num determinado espaço. É um texto que obedece a uma sequencialidade tripartida, isto é, em qualquer narrativa existe sempre uma situação inicial – a introdução –, as peripécias – o desenvolvimento – e o desenlace, ou seja, a conclusão. O recurso ao diálogo em que os

alunos, através de textos apresentados, concluem das restantes categorias da narrativa, nomeadamente sobre a acção, e que, de acordo com o seu grau de importância a acção pode ser principal ou secundária, o mesmo acontecendo com as personagens, ou seja, de acordo com a relevância que estas assumem na história, podem ser personagens principais, secundárias ou figurantes. Tal como afirma Calatrava (2008:145):

(...) los distintos componentes que pueden diferenciarse nítidamente en el texto narrativo: de um lado, los elementos de la diégesis (acontecimientos, personajes, espacio y tiempo); de otro, los factores vinculados a las operaciones narrativas (narración, representación, autor y lector implícitos), que configuran verbalmente el discurso (...).

Ainda com o propósito de concluir sobre as categorias da narrativa, cremos que uma análise mais específica da construção textual, levando a concluir que o narrador tem ao seu dispor vários modos de expressão – narração, descrição, diálogo e monólogo, é uma forma de tornar perceptível a tipologia em causa. Salientamos que, segundo a nossa experiência, esta abordagem permite trabalhar a língua e o seu funcionamento, nomeadamente, no que diz respeito aos articuladores do discurso, sendo que o nosso ponto de partida é a literatura. Para nós, é uma questão de extrema importância que a aprendizagem da língua seja feita através da literatura – servimo-nos de exemplos do uso da língua, na sua plenitude de perfeição e beleza, como modelos a apresentar aos alunos. A este nível, retomamos o conceito de *mimesis*, apontado por Aristóteles, salvaguardando a criatividade e o livre arbítrio de cada um. Na verdade, sabemos que o contacto com textos bem escritos contribui para um maior e melhor desenvolvimento da competência da escrita.

Estamos certa das divergentes opiniões sobre o uso da literatura como instrumento de estudo da língua. Esta é uma discussão que não cabe neste trabalho. No entanto, apresentamos o pensamento de Fiorin (2008:30-31), que alerta para a importância de uma postura intermédia, ao afirmar que

Nas Letras, o campo dos estudos da linguagem tradicionalmente divide-se em, de um lado, os estudos de língua e, de outro, as investigações sobre a literatura. (...) O primeiro, como já se disse acima, tem por objeto o estudo dos mecanismos da linguagem humana por meio do exame das diferentes línguas faladas pelo homem. O segundo tem por finalidade a compreensão de um fato linguístico singular, que é a literatura. Embora claramente distintos, esses dois módulos dos estudos da linguagem deveriam manter relações muito estreitas. De um lado, um literato não

pode voltar as costas para os estudos lingüísticos, porque a literatura é um fato de linguagem; de outro, não pode o lingüista ignorar a literatura, porque ela é o campo da linguagem em que se trabalha a língua em todas as suas possibilidades e em que se condensam as maneiras de ver, de pensar e de sentir de uma dada formação social numa determinada época. A literatura é a súpula de toda a produção do espírito humano ao longo da História.

Na mesma ordem de ideias, Fonseca (2000) menciona que o estudo da literatura é uma forma privilegiada de aprender a língua materna, na medida em que permite a tomada de consciência da língua e das suas regras; no entanto, vai mais além, uma vez que permite a compreensão da complexidade de recursos lingüísticos, a sua plasticidade. Na verdade, a literatura não é um ‘mundo à parte’ da língua, mas sim a intensificação do seu potencial.

A autora defende, por isso, que o ensino da literatura não se pode dissociar do ensino da língua, ideia com a qual concordamos e que pomos em prática na nossa actividade docente.

A este propósito, não podemos deixar de invocar o pensamento de Lamas (1992:164) quando se refere à relação leitura/ escrita:

(...) a leitura assume duas dimensões: apropriação concreta/sensível tal como a dos animais e apropriação abstracta/intelectual exclusiva do ser humano. (...)

Do contacto directo com o real, o ser humano capta formas vivenciais — 'lê' o mundo; essa leitura que aparentemente é imediata, só é possível pela língua e na língua que lhe permite a apreensão do mundo. Uma percepção abstracta/intelectual — o conhecimento do mundo. (...)

É o trabalho de produção simbólica que origina a significação, sendo, a nosso ver, a produção simbólica constituída por três dimensões: *a material* — da existência do real —, *a poética* — da produção —, *a estética* — da recepção —. Só na globalidade se constrói o sentido. A leitura do mundo, isto é, a modelização envolve, pois, esta tríade da qual resulta a produção simbólica.

Subentende-se, pois, a relação intrínseca entre a arte literária, neste caso, e a realidade, isto é, entre a literatura e a língua. Com efeito, e através do pensamento da mesma autora (Lamas, 1992:166), depreendemos que

O homem, portanto, não se defronta com o real. No símbolo e pelo símbolo, afastando-se do real, ele organiza a sua experiência e conseqüentemente não o reflecte, mas constrói-o, recorrendo ao símbolo; melhor, recria o mundo. A leitura do mundo é, pois, mediatizada pela língua, e esta, por sua vez, dá lugar à expressão

das nossas estratégias cognitivas, à expressão do nosso sentir. A presença da poesia. (...) ambas as leituras, consideradas intelectuais e abstractas – as exclusivas do género humano – recorrem à língua como medianeira entre o sujeito cognoscente e o objecto cognoscível. Pela língua, pelas palavras, as 'coisas' – o mundo que se constitui em objecto cognoscível –, 'nascem' para o sujeito cognoscível. Aquilo que distingue essas duas leituras é, então, como já referido: não a mediatez linguística (pois ambas são mediatas), mas o facto de uma perceberem o mundo em directo e a outra o perceberem nos e pelos textos.

Por fim, invocamos também o pensamento de Reyes (1984:193), na medida em que sumaria as ideias anteriormente explanadas:

(...) citar la literatura como ejemplo de lengua culta prestigiosa (...) es un error que surge de la creencia de que la literatura es la culminación del bien hablar de la comunidad. La literatura es mucho más que eso, desde una perspectiva lingüística: la literatura es un experimento que supone un bien hablar, lo consolida y lo pervierte para innovarlo.

Esta é a ideia que defendemos e que nos leva a usar a literatura como forma de consolidar a aprendizagem da língua.

Relativamente ao texto poético, a problemática apresentada ainda se evidencia mais, dadas as características específicas deste tipo de texto literário. Todavia, mantemos a nossa postura de não separação da literatura face à aprendizagem da língua. Neste contexto, uma das referências incontornáveis é Jakobson (1969:162) que apresenta a estreita ligação entre a poesia e a língua ao afirmar que “Todos nós (...) comprendemos definitivamente que um lingüista surdo à função poética da linguagem e um especialista de literatura indiferente aos problemas lingüísticos são, um e outro, flagrantes anacronismos.”; convém, portanto, procurar sempre a interdependência língua-literatura-língua.

Apresentamos ainda o pensamento de Carvalho (1994) ao apresentar a *Poesia como Documento Social*, onde apresenta o poeta como

(...) um ser atento aos acontecimentos que o rodeiam, e envolvem, no ambiente social em que o poeta se movimenta. (...) qualquer texto poético constitui um documento social na medida em que o assunto de que trata, os termos em que é redigido, a escolha dos vocábulos que utiliza, a sua ordenação formal, o seu ritmo ou falta dele, a sua intencionalidade, tudo são sinais definidores de uma sociedade determinada.

Desta forma, defendemos que, através da apresentação de vários poemas de autores portugueses, é possível levar os alunos a concluírem das particularidades deste género literário, face aos demais. Assim, facilmente detectam as diferenças formais, percebendo que a poesia, em geral, é escrita em verso, que se organiza em estrofes e que tem rima. De notar que estes conceitos são, regra geral, conhecidos empiricamente, por meio das suas experiências – participação em grupos de cantares locais, bandas filarmónicas e colaboração em festas tradicionais locais. Reconhecemos como extremamente enriquecedor o contributo das aprendizagens informais para a consolidação das aprendizagens formais, que agora têm lugar.

Em termos de conteúdo, pretendemos que os alunos compreendam que o texto lírico tem como objectivo principal a expressão de sentimentos do ‘eu’. Tornando-se, assim, um texto de carácter mais egocêntrico, sem, contudo, ser egoísta; pelo contrário, o egocentrismo referido emerge do ‘eu’, numa perspectiva do ser, na sua identificação com o outro, isto é, libertando-se das contingências pessoais e catapultando-se para uma abrangência ampla no que ao ser humano diz respeito.

Há um maior investimento nas experiências do sujeito da enunciação e na forma como elas nos são perpassadas, isto é na linguagem que as veicula. É, por conseguinte, um texto que, embora marcadamente subjectivo, recorre a uma linguagem simbólica, pelo recurso à primeira pessoa e abre hipóteses de esta ser assumida por outros seres em quem o simbolismo utilizado ecoe os sentimentos experienciados. Pela sua natureza intimista e pela sua intencionalidade – transmissão de sentimentos –, trata-se também de um texto atemporal e atópico, onde as referências espaciais estão intimamente relacionadas com os sentimentos do sujeito poético que o (re)vive no acto da escrita e/ou no ato da leitura. A este propósito, apresentamos o pensamento de Paz Gago (1999:6), que se refere ao sujeito poético como um ser fictício, o qual terá de ser projectado, imaginado pelo receptor, completando, assim, a mensagem poética:

En el caso de que la poesía lírica sea representativa y ficcional o como aquí propondremos, metafórica, el responsable de su enunciación será una entidad igualmente ficticia, textual e también metafórica. El tantas veces evocado yo lírico, ese egolátrico pronombre personal que domina y esclaviza toda la creación literal del yo personal del poeta real, es justamente *el otro*, una metáfora gramatical del tú del receptor. Para llevar a cabo una recepción plena e placentera, en el sentido estético que implica los efectos emocionales característicos del poema lírico, el

lector debe proyectar una personalidad ficcional que se convierte en el verdadero sujeto lírico del texto, suplantando metafóricamente al enunciador cuando reactiva y reactualiza su actividad propia en la delectación única de la lectura poética.

Em suma, e seguindo com as palavras do mesmo autor (*op. cit:98*), afirmamos que o texto poético é

(...) el proceso comunicativo tan especial y diferente a que da lugar este tipo de textos, es decir, la comunicación poética. Por una parte la naturaleza e identidad problemática de los participantes en ella, enunciador y receptor, así como el objeto textual que se transmiten, configurado a partir de códigos específicos, y de acuerdo con un mecanismo referencial también peculiar.

Salientamos, a partir desta conceptualização a peculiaridade do texto lírico em potenciar emoções e sentimentos, facto que, em saula de aula, pode ser aproveitado, no sentido de promover a metacognição e, conseqüentemente, levar ao auto-conhecimento. Para além disto, a perspectiva estética da língua, nomeadamente a sua sonoridade e musicalidade permitem também um estudo da língua mais proficuo, na medida em que, pelo envolvimento emocional, serve como elemento de motivação para a mesma.

Por fim, quando abordamos o género dramático, temos em mente os mesmos pressupostos dos géneros anteriores. Para além de apresentar as origens do teatro e as suas diversas formas – tragédia, comédia, drama e teatro épico – numa primeira abordagem, pretendemos tomar consciência das diferenças entre este género e os anteriores, partindo da intencionalidade. Assim, tornamos claro que a intencionalidade do género dramático é a representação, isto é, a sua principal intenção é transformar-se em texto teatral, levado à cena num palco. Por isso, é um texto cuja estrutura externa se organiza em actos e cenas; não tem narrador e predomina o discurso directo; é composto por dois tipos de texto – o principal (as falas das personagens) e o secundário (as didascálias ou indicações cénicas, que fornecem informações sobre o cenário, a caracterização, movimentação e guarda roupa das personagens, sobre a estrutura externa na peça). Importa aqui mencionar a particular importância que o texto dramático e a sua representação – o texto teatral – assumem, na medida em que é o texto que mais próximo se encontra das vivências de cada um de nós – é aquele que mais se aproxima da interacção comunicativa quotidiana. Convocamos o pensamento Fernandes (2001:69) que se refere à dramaturgia como sendo “(...) Construída segundo as regras do *playwriting* (...), estruturada em padrões de ação e diálogo ou a partir

de monólogos justapostos, tratando de problemas atuais de forma realista ou metaforizando grandes temas abstratos, hoje a peça de teatro desafia generalizações.”.

O diálogo é pois a base de construção do texto dramático/teatral. Nesta medida, consolida-se a sua importância, pois a interação com o outro é o pilar da existência humana. Bakhtin (1992) concebe a linguagem como a forma de interação social, cujo objectivo primeiro é a comunicação.

A arte dramática é, portanto, uma forma de arte que tem como pilar o diálogo, em que, de forma genérica, os actores representam/ imitam a realidade. Assim, arte dramática é entendida, de acordo com o pensamento de Pavis (1998:113), como

The expression is often used in the very general sense of “theater” to mean both the artistic practice and the corpus of plays, texts and dramatic literature on which performance or mise-en-scène is based. Dramatic art is therefore a genre within literature and a practice related to the work of an actor who incarnates or shows a character for an audience.

Não podemos deixar de mencionar a importância que o texto dramático assume, se o considerarmos a forma de arte que, pelas características apresentadas, mais se aproxima da experiência real. Na verdade, hoje em dia, a definição apresentada por Pavis é um pouco redutora, na medida em que, actualmente, a conceptualização de texto dramático evoluiu e extrapolou as características atrás mencionadas. Apresentamos de novo o pensamento de Fernandes (2001:69) que afirma, a este propósito, que

(...) não é de estranhar que uma das principais tarefas do estudioso do texto teatral contemporâneo seja distinguir seu objeto. Pois tudo o que aparecia até o final do século XIX como marca inconfundível do dramático, como o conflito e a situação, o diálogo e a noção de personagem, torna-se condição prescindível quando os artistas passam a usar todo tipo de escritura para eventual encenação, na tentativa de responder às exigências de tema e forma deste final de século.

Subentende-se, portanto, que a arte dramática está definitivamente associada à vida e à sua representação, de tal forma que o texto dramático extrapola as suas próprias características, transformando-se num género híbrido, enriquecendo-se pela mistura de outros géneros, no sentido de “responder às exigências de tema e forma (...)” (*op.cit.*).

3.3 Área de Formação Cultura, Língua e Comunicação – comunicação modelização e património cultural

A literatura constitui-se como contributo assaz rico para ajudar os alunos a melhor interpretarem o mundo e a natureza humana, através de símbolos que de alguma forma lhe poderão ser estranhos no dia-a-dia, mas que, ao mesmo tempo, os ajudam, a desenvolver competências de interpretação, de argumentação e de fundamentação. A literatura é uma forma de arte que espelha e recria o real, possibilitando, por isso, a reflexão sobre ele e a apropriação de regras e valores que os autores perpassam; no entanto, vai mais longe – a literatura não se limita a documentar factos reais. Em sintonia com o pensamento de Velloso (1988:239-240), ela deve ser entendida como:

(...) um fenómeno social, na medida em que resulta de convicções, crenças, códigos e costumes sociais (...). Enquanto tal exprime a sociedade, não *ipsis litteris* mas modificando-a e até mesmo negando-a. Se a literatura emerge de uma determinada realidade histórica, isso não implica que deva ser o seu registro fiel, ou a sua fotografia. Ao contrário: a literatura tende freqüentemente a insurgir-se contra este real, apresentando dele uma imagem em que a própria sociedade muitas vezes se recusa a reconhecer-se. Trata-se, portanto, de uma relação necessária, contraditória e imprevisível.

Partindo desta conceptualização, reiteramos a importância que a literatura assume no processo de formação integral do indivíduo, uma vez que é parte integrante do património cultural em que se desenvolve. Com efeito, a literatura, *per se*, ou como parte integrante do património cultural, permite ao ser humano o confronto com situações vivenciais, culturais ou não, com experiências sociais e/ou pessoais, com acontecimentos históricos, com realidades geográficas. Transporta-o também para mundos outros, pela imaginação, pelo simbolismo, pelas emoções, pela identificação e afectividade, pelo descentramento do ‘eu’.

A literatura é a manifestação artística e estética, através língua, de vivências, experiências e emoções que traduz a cultura que define um povo. Moura (1996:12) define a cultura portuguesa como sendo “(...) uma maneira de ser e não se estar, (...) uma forma de tradição e não de ocasião (...)”

Esta dialéctica entre o que é comum aos outros e à nossa própria identidade, individual e/ou colectiva, evidencia-se e consubstancia-se na e pela consciência

- do património cultural e pelo conhecimento que dele construirmos;
- da literatura que o integra e pela abertura de horizontes que possibilita (imaginação, criatividade, sonho, ...); e especificamente
- da língua materna pela possibilidade de nos mantermos em comunhão/comunicação, facto que exige pugnar por uma melhor proficiência comunicativa;
- da transcendência inerente à potencialidade de transfiguração da arte.

Desta forma, podemos afirmar que a visão que temos do mundo – a modelização que dele fazemos – está em estreita ligação com a língua que dominamos e que usamos, das heranças e partilhas que por ela vivenciamos. Efectivamente, é a língua materna que nos permite modelizar o mundo, defini-lo, quer enquanto seres individuais que nele nos afirmamos, quer enquanto comunidade e ainda sociedade distinta de outras, cuja língua materna é também ela distinta.

Não podemos deixar de invocar o pensamento de Pessoa (2006:230) que, através da genialidade do seu semi-heterónimo Bernardo Soares, nos apresenta a perspectiva patriótica associada à língua materna.

Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, a página mal escrita, a sintaxe errada, a ortografia sem ípsilon, como escarro direto que me enoja independentemente de quem o cuspiisse. Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida.

Na mesma linha de pensamento, apresentamos as palavras de Vergílio Ferreira (1998:83) que afirma que

Uma Língua é o lugar comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir: da minha Língua vê-se o mar. Da minha Língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou do deserto.

Com efeito, língua, sociedade e cultura são interdependentes e indissociáveis. Reforça esta indissociabilidade, a arte na sua essência transfigurativa, na e pela *poiesis*. A este propósito, sublinhamos o pensamento de Marin Ibañez (1990:63) que afirma que “La sociedad es la realidad de donde nos vienen los valores, la que da su faz humana a cada cual. (...) la sociedad determina el ser de cada persona”. Se é verdade que a sociedade

influencia a língua e a sua aprendizagem, a língua e a literatura, por seu turno, influenciam a forma como vemos a sociedade e como nela agimos. O mundo é o ponto de partida para a língua, mas é esta que nos tem no mundo e nos permite definir a forma como o vemos e o sentimos, como o retratamos e o recriamos.

Lamas (1992:165) corrobora este posicionamento teórico, o qual partilhamos, ao afirmar que:

O homem extrai informação da realidade que o cerca, através dos estímulos dela emanados e é, então, que a modelização do mundo se dá, estabelecendo-se uma determinada relação entre o indivíduo e o mundo – uma relação específica, conferida por cada língua. A modelização varia, pois, de acordo com a língua utilizada.

Aqui, está em causa a modelização por excelência, aquela que confere identidade a cada um de nós – a modelização operada pela língua materna que conduz a uma determinada concepção do mundo, a representações simbólicas específicas de um grupo ou de uma cultura. É como se cada grupo étnico, no seu ajustamento ao mundo, dele fabricasse uma versão; e, porque o grupo transfere os seus valores e vivências para essa versão, ela é-lhe própria e exclusiva, podendo, no entanto, coincidir em alguns aspectos com as visões configuradas por outros grupos.

Consideramos importante, ainda aqui, mencionar Heidegger (2005:170-171) que, ao referir um estudo de Humboldt, ilustra bem, quanto a nós, como a língua influencia a visão que temos do mundo e contribui para a modelização que dele fazemos. Segundo o filósofo alemão, “W. v. Humboldt observou várias línguas que exprimem o “eu” pelo “aqui”, o “tu” pelo “aí”, o “ele” pelo “lá”, portanto, línguas que, numa formulação gramatical exprimem os pronomes pessoais pelos advérbios locativos.”.

Como temos vindo a apresentar, a língua materna constitui-se como o elemento primeiro de afirmação do eu no mundo. A sua dimensão ontológica confere-lhe, portanto, a centralidade do processo ensino-aprendizagem, na medida em que quanto maior for o domínio da língua melhor o uso que dela fazemos e melhor será a nossa forma de nos distinguirmos do outro, de nos identificarmos com ele e, em comunidade, sustentados pelo nosso património cultural, melhor nos distinguimos das restantes, mas ao mesmo tempo, encontramos similitudes e estabelecemos relacionamentos.

No sentido de dar aos alunos a perspectiva de ‘outros aqui’, de lhes proporcionar experienciarem outras vivências e um contacto mais directo com outras formas de arte e de

outras culturas, cabe ao professor organizar visitas de estudo, no sentido de evidenciar como a língua nos perspectiva o mundo de outra forma e como a arte, em geral, pode e deve ser vista como um factor de enriquecimento pessoal e social. Nestas visitas de estudo acontece a recriação do mundo; alunos e professores podem retratar-se no confronto com patrimónios culturais outros, podem encontrar as suas dúvidas e os seus anseios reflectidos, indo do contexto ao texto que, a seu tempo, lhes permitira, anteriormente, modelizar esse mesmo contexto. Salientamos, ainda, que esta identificação se processa pelo recurso à língua escrita numa forma aprimorada – literatura.

Este confronto assume, quanto a nós, uma dupla vantagem – por um lado, permite que o indivíduo, face a problemáticas reais, culturais e sociais, in *loco*, tal como anteriormente, acontecera, através de personagens (re)criadas, levando-o a um processo de reflexão e de auto-conhecimento, quer em termos individuais, quer como membro de uma comunidade; por outro lado, permite-lhe o contacto com o uso da língua na sua excelência, o que, para nós, é facilitador de um melhor conhecimento da mesma e consequentemente propiciador de um uso aprimorado.

O ensino da língua materna assume, assim, uma outra função crucial. Se, por um lado, ensina a língua e melhora as competências comunicativas do ser humano, por outro, e por isso mesmo, contribui para o melhor conhecimento do eu, individual e colectivo, ao permitir-lhe o contacto com níveis superiores do desempenho da língua, que lhe permitirá uma melhor afirmação. Por forma a melhor esclarecer esta dupla função do ensino da língua materna, apresentamos o pensamento de Duarte (2008:211) ao esclarecer que

(...) quando uma criança entra na escola, já aprendeu, de forma espontânea e por mera imersão num determinado meio lingüístico, a língua da sua comunidade. A responsável por esta aquisição espontânea e natural é a famosa competência lingüística inata de que falava Chomsky, ou a vocação para a linguagem que todo o ser humano possui. Mas se, ao iniciar o seu percurso escolar, a criança já fala e compreende enunciados orais, de acordo com o meio sociocultural e a variante diastrática na qual cresceu, é na escola que irá ter contacto com outras variantes, (...) nomeadamente com o português padrão, a norma culta e escolarizada e com o português escrito, através da aprendizagem da leitura e da escrita. (...)

O processo de desconstrução do mundo, através da análise literária, contribui para a criação de um sentimento de pertença à humanidade, à sociedade, leva à identificação com os demais ou à demarcação dos restantes, mas particularmente, conduz a uma tomada de

consciência de si, dos outros, da própria sociedade, do mundo em si mesmo. Estes são aspectos essenciais quando trabalhamos com aprendentes adultos, numa perspectiva de formação holística e de aprendizagem ao longo da vida.

Na actividade docente, compete ao professor tentar não perder de vista a importância de inter-relacionar competências linguísticas, pois na base da aprendizagem está a necessidade de aprender a dialogar, aprender a entrar em interacção com o outro, isto é a integrar a comunidade.

A língua, como veículo de afirmação do eu no mundo, não poderá nunca ser dissociada da aprendizagem e do desenvolvimento do ser humano, que é simultaneamente um ser cultural e artístico. Do mesmo modo, haverá que recorrer, por isso, à literatura enquanto potenciadora das virtualidades da língua materna; na óptica de Lamas (1993:106,107):

(...) tendo em conta os pressupostos (...) – a língua como fundamento do ser (permitindo-lhe a conquista da individualidade), a língua como matéria-prima (a que recorre a poesia, conferindo-lhe a possibilidade da extensão filosófica da existência humana) e ainda o fenómeno literário (no qual inserimos o poético) como participante do fenómeno da comunicação – a literatura ergue-se como a interpretação da vida e do mundo (...) oferece aos que falam a mesma língua a ocasião de viverem mais plenamente as experiências que eles não souberam verbalizar e reter, para sempre, pela palavra escrita e através de uma forma estética (...) como cada ser humano ganha a sua individualidade e fundamenta o seu ser no uso particular que faz da língua (...).

Partindo da ideia de formação integral, é importante perspectivar a língua na sua dimensão ontológica e a literatura, como um reflexo da natureza humana, nas suas múltiplas dimensões – alegrias, tristezas, paixões, desconcertos, face ao ‘eu’ e aos outros – disponibiliza um manancial de ocasiões propícias a essa formação. Neste contexto, importa recuperar as palavras de Mendoza Fillola (2011:40) quando afirma que “La funcionalidad de la literatura y de la educación literaria, el desarrollo de las competencias que se integran en la competencia literaria se proyectan en ámbitos y habilidades que se consideraban específicas del espacio ‘de lengua’.” Para além disso, destacamos também que “(...) a formação literária ajuda a desenvolver uma capacidade analítica que ultrapassa o julgamento da obra literária. Torna-nos mais aptos a julgar os nossos próprios valores, em primeiro lugar.” (Ceia, 2002:11).

Ao docente de língua e literatura maternas, compete criar condições que viabilizem aos alunos a oportunidade de se darem conta de que a língua se aprende, particularmente pelo contacto com exemplos do seu bom uso – “A unidade texto adquire relevância como local privilegiado do encontro entre o estudo da Língua e o da Literatura (...)” Duarte, 2008:219) –. Assim, sabendo que a literatura é um excelente instrumento de ensino e aprendizagem da língua, da sua abordagem e estudo, tiramos partido para os levar a essa descoberta. Novamente, somos levada a reconhecer que o recurso à literatura na aprendizagem da língua é não só aconselhável, mas recomendável. O facto de trabalharmos com alunos adultos, numa modalidade de ensino em que não existe um programa pré-definido, leva-nos a ter uma preocupação redobrada com a selecção dos textos a trabalhar, na medida em que o processo de negociação com os discentes tem de estar patente, por um lado, e a opção pelo texto literário é posta em causa nessa negociação, pelo desconhecimento e receio habitual dos alunos, face à literatura.

Desta forma, tal como abordaremos mais tarde, relativamente às competências linguísticas, numa primeira fase é nossa intenção a proficiência literária dos nossos alunos, ou seja, queremos que eles se ambientem ao texto literário, desmistificando a ideia de que é acessível apenas a alguns – os mais cultos ou eruditos –; começamos, pois, pela fase da interpretação, de questionamento de ideias, da identificação de acontecimentos, da descoberta de situações, tentando dessa forma envolvê-los, implicá-los na descoberta do texto no seu todo – forma e conteúdo.

As questões de análise literária são, portanto, deixadas para segundo plano. Por esta razão, a estratégia inicial passa por desmontar o texto, interpretar as suas linguagens simbólicas e estabelecer as pontes com a realidade em que os nossos alunos se inserem. Destacamos, mais uma vez, a importância do trabalho colegial, particularmente o de colaboração a nível do corpo docente, onde a interligação entre a literatura e o contexto real é reforçado pela componente da história, abordada pelo trabalho desenvolvido pela docente que conosco partilha esta área de formação.

Pelo jogo conceptual, pelo recurso à imaginação, levamos os nossos alunos a passarem do texto ao contexto e/ou do contexto ao texto, alertando-os para a relação que se estabelece entre os dois, ou até mesmo para a dependência que existe entre um e outro. Trazemos de novo o contributo de Ceia (2002:53):

Se ao estudante de hoje ensinarmos que o texto literário é não só um exercício da imaginação artística, mas também, em muitos casos, uma nova forma de ver o mundo que pode constituir em si mesma um ensinamento novo, pelo exemplo extraordinário das personagens ou pela expressão cuidada e original da escrita, então teremos inaugurado uma nova didáctica.

Corroboramos a ideia de construir uma nova didáctica assente na dimensão artística (o *saber ser* e o *saber estar*) que tivemos ocasião de evidenciar sem, contudo, esquecer as duas outras facetas – a epistemológica (o *saber*) e a estratégica (o *saber fazer*). Este é um dos nossos propósitos – contribuir para uma nova forma de ensinar, e conseqüentemente, de aprender literatura, onde esta seja vista como um meio “(...) de despertar a curiosidade intelectual que faz nascer a imaginação artística.” (*ibid:ibidem*).

3.4 Capacidade, Competência e Comunicação

Para melhor esclarecermos a importância que damos à comunicação e ao desenvolvimento das competências comunicativas, apresentamos agora uma clarificação conceptual, por forma a traçarmos um caminho que conduza à fundamentação da nossa prática docente.

Iniciamos esta explanação pelo conceito de comunicação, na medida em que nos parece ser o mais abrangente e até mesmo transversal à própria existência humana. Recorrendo ao pensamento de Azevedo (1996:10), importa sublinhar que

Sempre se comunicou. Até os animais emitem sinais e orientam-se por eles. A espécie humana, porém, fez da comunicação uma arte complexa e, nos últimos tempos, transformou-a em alavanca de progresso social. (...) e deixou de ser possível assegurar mínimos de sobrevivência sem comunicação.

Este assegurar dos “mínimos de sobrevivência” é que confere à comunicação a sustentabilidade da humanidade nas suas mais essenciais dimensões, particularmente na actualidade, a nível mundial, tendo em conta a importância que assume na relação estabelecida entre os povos e na construção do multiculturalismo e da globalidade, não esquecendo a identidade de cada um deles sustentada pela sua língua e pela especificidade da sua cultura. Se atendermos ao sentido restricto e denotativo, comunicação é o “Ato ou efeito de comunicar, de trocar informação, através de meios e códigos diversos, verbais e não-verbais. Ato de codificar ou descodificar uma mensagem verbal. (...) Apresentação

oral ou escrita (...) Relação interpessoal de carácter intelectual ou afetivo (...)” (Guedes, 2008:251).

Uma reflexão mais atenta permite-nos tomar consciência de que comunicar é muito mais do que o mero acto de “trocar informação”, seja qual for o código usado, na medida em que a quantidade de informação, a variedade dos códigos e a rapidez com que eles evoluem, faz com que a dificuldade em comunicar, de forma eficaz e clara, aumente. Para um melhor entendimento da situação, partilhamos o pensamento de Azevedo (*op.cit*:10) quando defende a prática de uma “comunicação assertiva”, já que “Com o aumento gigantesco do volume da comunicação cresceram igualmente as dificuldades em comunicar (...)”; continua o autor, alertando para as dificuldades sentidas na comunicação, dificuldades essas que

(...) têm também a ver com a saturação de frequências e de meios, com diversidade de códigos e linguagens, com a falta de preparação dos comunicadores e com enviezamento premeditado de que se revestem muitas mensagens. Frequentemente as paravras extorquem dinheiro, atijam ódios mortíferos, agridem convicções legítimas, ocultam a verdade (...). (*ibid:ibidem*)

Daí que enfatize a ideia de que para “(...) comunicar com eficácia e simultaneamente com integridade, isto é, promovendo os seus direitos e não violando os direitos dos seus interlocutores, deverá ser capaz de uma comunicação assertiva.” (*ibid:ibidem*).

Neste sentido, destacamos a centralidade da promoção do desenvolvimento de competências linguísticas e comunicacionais, que necessitam de constante aperfeiçoamento/ melhoramento, na medida em que as vivências do ser humano, a sua própria vida, e as relações que estabelece com os outros, são um processo que não pode nunca ser encarado como algo estático. Assim, o fenómeno comunicativo é, também ele, e consequentemente, algo dinâmico, e que, por isso, deve estar em constante evolução, para fazer frente, de forma eficaz, às rápidas mudanças sociais. Na verdade, a sociedade é o produto do homem nas suas múltiplas relações com os outros e com o real – o processo comunicativo está em constante mudança, mudança essa que todos precisam acompanhar para que a exclusão social não aconteça. Esta é, em nossa opinião, a grande razão para a valorização do papel da escola, e para a do papel do professor, particularmente o de língua. Convocando Delors (1998:47-48), diremos que:

A educação pode ser um factor de coesão se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um factor de exclusão social. (...) Os sistemas educativos formais são, muitas vezes acusados, e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal (...) tendem cada mais (...) a privilegiar o desenvolvimento de conhecimento abstracto, em detrimento de outras qualidades humanas, como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipa, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a destreza manual.

A chave para a redução da exclusão social está, quanto a nós, na oferta, por parte da escola e dos agentes educativos, de uma educação holística e integral que abarque diversas dimensões, várias vertentes da própria vida, incluindo a comunicação verbal (oral e escrita) – meio imediato de afirmação do homem singular todavia, pertencente a uma comunidade, cada vez mais diversificada e multicultural. Como afirma Lazzarin (2008:122), o homem vive em “(...) sociedades formadas por múltiplas comunidades culturais, que convivem entre si.” É no sentido de preservar a identidade individual, numa pluralidade de culturas que, consideramos, cada vez mais pertinente a aprendizagem da língua materna, numa perspectiva processual, ou seja, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Delors (1998:14) alerta para o facto de existirem várias tensões na sociedade actual, das quais destacamos:

(...) a tensão entre o global e o local: tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, activamente na vida do seu país e das comunidades de base.

A tensão entre o universal e o singular: a mundialização da cultura vai-se realizando progressiva mas parcialmente. É, de facto, inevitável com as suas promessas e os seus riscos, um dos quais (...) consiste no esquecimento do carácter único de cada pessoa, do apelo que cada um sente de escolher o seu destino e realizar todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura, ameaçada, se não tivermos cuidado, pelas evoluções em curso.

Para nós, estas tensões entre o global e o local, entre o universal e o singular, não podem ser encaradas como entraves a uma Europa mais unida, a um mundo mais unido. Pelo contrário, dessas tensões deve resultar o progresso cultural dos povos, o enriquecimento pessoal e social. A multiculturalidade não pode ser uma ameaça à perda de identidade, pelo contrário, a identidade de um povo reforça-se pela aprendizagem que faz do contacto com outras culturas. No entanto, entendemos como necessário que os cidadãos sejam linguística

e comunicativamente competentes na sua própria língua e em pelo menos uma língua estrangeira.

Na senda de Vez (2009:13), apresentamos a ideia de que “Language is the most direct expression of culture; it is what makes us human and what gives each of us a sense of identity”. Simultaneamente, o mesmo autor defende o multilinguismo, na linha das políticas europeias, na medida em que, numa Europa multicultural, é necessário a aprendizagem de pelo menos mais uma língua, além da materna. Ainda de acordo com este autor (*op.cit.*:11), as políticas europeias têm apostado na promoção do multilinguismo e da multiculturalidade: “The Council of Europe is very active in enhancing Europe’s cultural heritage promoting unity in diversity particularly in educational fields.”, elencando os objetivos do *Modern Language Project*, do Conselho da Europa, de 2000, do qual destacamos o primeiro (*ibid:ibidem*): “(...) to promote large-scale multilingualism by assisting member states in encouraging all Europeans to achieve a degree of communicative ability in a number of languages and to continue their language learning on a lifelong basis;”.

Na verdade, a competência comunicativa não se esgota no conhecimento/uso da língua, apesar da competência linguística, composta pelas dimensões lexical, gramatical, semântica e fonológica, ser essencial para compreender e falar uma língua. Porém, há que considerar as competências sociolinguísticas e pragmáticas.

De acordo com Tavares (*op.cit.*:39), a competência sociolinguística “(...) articula[-se] com as competências individuais gerais, engloba dimensões de ordem do conhecimento do mundo, das culturas, dos referentes, dos rituais comunicativos.”. Esta competência implica o conhecimento da complexidade de aspectos culturais. No que diz respeito às competências pragmáticas, a mesma autora (*ibid:ibidem*) subdivide-as em componente discursiva, funcional e esquemática, o que implica o conhecimento de organização textual, com a sua estruturação, com argumentação, sistematização, relacionação. Esta competência assume uma intencionalidade dupla, na medida em que ela não se prende apenas com o *saber fazer*, mas também com o “querer comunicar”.

Quando o *saber fazer* linguístico e comunicacional é deficitário, os obstáculos à comunicação evidenciam-se, criando constrangimentos ao “querer comunicar”. É precisamente devido a estas dificuldades, e aos consequentes perigos a que o ser humano,

enquanto ser social, fica sujeito, que damos particular importância, enquanto docente de língua materna, ao desenvolvimento das competências comunicativas, particularmente:

- a interação verbal;
- a interpretação oral e escrita;
- a compreensão oral e escrita;
- a interpretação de linguagens simbólicas;
- o conhecimento de linguagem não verbal;
- a intencionalidade comunicativa.

Esta preocupação assume um maior destaque quando se trabalha com alunos adultos, cuja vivência social está já mais fortemente enraizada – e nem sempre da melhor forma – o que se traduz numa maior urgência em desenvolver competências comunicativas, que adquirem, neste caso concreto, um carácter transversal. No *General Survey of Aspects of Foreign Language Teacher Training*, a UNESCO (1986:3), ainda que a propósito da aprendizagem de uma língua estrangeira, realça-se o facto de que

Understanding among peoples and peace around the world depends to a great extent on the capacity of human beings to communicate with each other in constructive ways. The language teaching profession has therefore the unique opportunity to contribute towards the attainment of the most important goals in the development of mankind.

É tendo em mente esta função da linguagem – que ultrapassa o saber restrito e específico da língua, assumindo um carácter transversal – e o seu papel na vida de cada um de nós que destacamos a tarefa crucial que um professor de língua desempenha.

Quando o que está em causa é a educação de adultos, consideramos que a abordagem aos conteúdos requer um cuidado particular e uma intencionalidade própria, na medida em que é necessário que ela parta das reais necessidades dos alunos e sempre em negociação com eles. Neste contexto, convocamos de novo o pensamento de Ausubel (1962), que apela a aprendizagens significativas, o que nos parece ser a via a escolher, na medida em que a consciencialização das vivências e experiências do indivíduo está, no caso dos adultos, muito mais fortemente presente e, por isso, são com maior frequência convocadas para as aprendizagens a desenvolver. Desta forma, a implicação e a co-responsabilização dos alunos no seu processo de aprendizagem é condição indispensável, pois, quanto a nós, otimiza esse mesmo processo.

Ao professor compete ser um facilitador de aprendizagens, em função das necessidades e dos interesses reveladas pelos discentes, mas, ao mesmo tempo, em função de um objectivo fulcral, na actualidade, que é a inserção dos adultos numa Europa cada vez mais diversa e plural, sem perder nunca de mira a identidade de cada um e da sua comunidade. Para tal, o docente faculta aos alunos o contacto com diferentes instrumentos de comunicação, com diferentes finalidades comunicativas, levando à metacognição, isto é, levando os alunos a tomarem consciência dessas diferentes finalidades, para que possam, eles próprios, comunicarem com assertividade, como tivemos oportunidade de referir anteriormente. Quando nos referimos a instrumentos de comunicação, pretendemos dizer:

- consciência da intencionalidade comunicativa;
- consciência da importância da postura e da colocação de voz;
- vocabulário variado e adequado a diferentes contextos;
- articulação lógica do discurso;
- clareza e objectividade e rigor.

Importa sublinhar que, se as questões que aqui levantamos se prendem em primeira análise com a língua materna, elas não se esgotam nela. A aprendizagem de, pelo menos, uma língua estrangeira, assume-se como um objectivo principal na Europa. No entanto, para que tal aconteça o aperfeiçoamento das competências em língua materna torna-se ainda mais importante. Importa, agora, mencionar um relatório de trabalho da Comissão Europeia [CE] – *Key competences for Lifelong Learning European Reference Framework* (2007:4) –, no qual se estabelece uma definição de comunicação em língua materna que consideramos pertinente:

Communication in the mother tongue is the ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing), and to interact linguistically in an appropriate and creative way in a full range of societal and cultural contexts; in education and training, work, home and leisure.

Estamos certa, pois, que o desenvolvimento da competência comunicativa é basilar, não apenas como o caminho para a melhor afirmação de cada indivíduo no mundo, mas também para o desenvolvimento e a consolidação de outras competências, nomeadamente a proficiência noutros idiomas.

Recorrendo de novo ao relatório mencionado (*op.cit.:5*), encontramos a definição de comunicação em língua estrangeira: “Communication in foreign languages broadly shares the main skill dimensions of communication in the mother tongue (...) according to one’s wants or needs. Communication in foreign languages also calls for skills such as mediation and intercultural understanding”. Esta é a razão que nos leva a considerar que o aperfeiçoamento das competências em língua materna é fundamental para o desenvolvimento do próprio indivíduo, mas também para o potenciar de outras competências. Assim, o conhecimento da língua assume a dupla vertente; por um lado quando tomado como objecto de estudo, evidencia-se como conhecimento específico a trabalhar, para o utilizar apropriadamente; por outro, evidencia-se como meio, como veículo de outros conhecimentos e, por conseguinte, assume-se na sua dimensão transversal, contribuindo definitivamente para o desenvolvimento dos cidadãos.

Por tudo isto, entendemos que a abordagem à aprendizagem da língua materna tem de ser feita, também ela, numa perspectiva transversal, levando os alunos, através de um processo reflexivo, a tomarem consciência da importância que a sua língua assume no dia-a-dia. No caso de alunos adultos, sentimos a tendência que têm em desvalorizar o estudo da língua que falam ‘desde crianças’, considerando-a como um ‘dado adquirido’.

Amor (2006:8) aponta esta atitude como um problema para o ensino da língua materna, numa perspectiva geral, atingindo todas as faixas etárias; isto é, também no que a crianças, jovens e adultos concerne; a autora afirma que uma das complexidades do ensino da língua materna se relaciona com o facto de “(...) no início da escolaridade o aluno possuir já um conhecimento substancial da sua língua, adquirido em meio natural.”. Quanto a nós, esta dificuldade afigura-se como um desafio na educação de adultos, na medida em que “o conhecimento substancial da língua” não é, para nós, sinónimo de competência linguística ou comunicativa. Na verdade, e seguindo, de novo, o pensamento de Amor (*op.cit.:10*)

(...) a língua é sistema e código (...) [mas] a língua é também *praxis*, acção actualizadora – simultaneamente instauradora e transgressora – do referido sistema, no plano das relações intersubjectivas. Daí o relevo conferido, na actualidade, às dimensões ou níveis que decorrem não já do sistema, mas do uso, a saber:

- **Pragmático-sociocomunicativo**, que se ocupa dos diferentes actos e estratégias que a língua permite concretizar e das consequentes transformações operadas no quadro interlocutivo;

- **Discursivo-textual** que, tomando o discurso, e a sua realidade material, o texto – como uma produção socialmente situada, visa dar conta dos constrangimentos linguísticos e extralinguísticos que o sobredeterminam e configuram.

A abertura para encarar estas diferentes perspectivas, conferem ao professor uma importância redobrada. Neste sentido, consideramos vir a propósito aqui uma referência especial ao contributo da didáctica geral e ao da didáctica específica em particular, que nos dá o suporte, a fundamentação, para determinadas opções metodológicas em detrimento de outras. Falamos da didáctica enquanto *techne*, que nos leva a abordagens específicas, face ao potencial humano com o qual nos envolvemos, obrigando-nos a recorrer a estratégias diferenciadas, a actividades múltiplas que nos permitam ir ao encontro desse potencial, criando condições para que ele se torne uma mais-valia.

Na nossa perspectiva, a inevitabilidade do acto comunicativo – até pelo silêncio e pelos gestos, que adoptamos, quando estamos a comunicar – contribui para a especificidade da didáctica da língua materna, conferindo-lhe características únicas, extraordinárias e poderosas – a língua é o objecto de estudo, mas é, ao mesmo tempo, o veículo, o meio de comunicação usado para que a aprendizagem aconteça. É essa a razão da inevitabilidade do acto comunicativo; é por isso que confere a importância referida à didáctica da língua, apesar de termos presente que comunicar não se realiza apenas de forma verbal – complementa-se pela “(...) dimensão não verbal (gestos, sorrisos, olhares...) paraverbal (altura de voz, ritmo, débito...) (...)” (Tavares, 2007:38).

Como se infere da leitura do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* [QECR], quando se trata de otimizar a competência comunicativa, o ensino da língua materna assume uma tripla dimensão:

- a competência linguística, propriamente dita, isto é, o conhecimento da língua, em termos lexicais, gramaticais, semânticos e fonológicos – o *saber linguístico*;
- a competência sociolinguística, que vai mais além e implica o conhecimento de aspectos culturais e da complexidade social – o *saber ser*, o *saber estar* e, portanto o *saber conviver* –, no sentido de adaptação comunicativa e até da abordagem aos outros; e

- a competência pragmática, que se relaciona com o uso da língua em contexto – o *saber fazer* – que ultrapassa o conhecimento teórico sobre a língua, ou seja, trata-se do *saber estar linguístico* que anteriormente mencionamos.

Para nós, esta pluri-dimensão e complementaridade da competência comunicativa, confere ao ensino da língua e, por inerência, à didáctica da língua, uma especificidade particular, pois são vários os tratamentos a dar ao mesmo objecto de estudo – a língua. Efectivamente, um aluno pode dominar a competência linguística, mas não ser competente sociolinguisticamente falando, ou não ter desenvolvida a competência pragmática.

Consideramos, assim, que o papel do professor triplica e se complica pois, para além do acréscimo referido, por vezes, a fronteira entre cada uma destas competências torna-se difícil de compreender por parte dos alunos, o que dificulta a perspectiva artística da didáctica da língua, isto é, a sua função de envolver o aluno no processo de aprendizagem pode ser comprometida pelo constrangimento acarretado pela complexidade da questão. Ressalvamos aqui a distinção entre conhecimento e proficiência, em que se clarifica que, por vezes, não é o conhecimento da língua, por excelência, que confere uma maior proficiência da mesma, ou seja, que confere maior qualidade ao seu uso em contexto comunicacional.

Invocando de novo o pensamento de Tavares (*op.cit.*:40), verificamos que

A competência comunicativa em língua materna e nas outras línguas não pode (...) ser isolada das “competências individuais” que compreendem as dimensões *saber-ser*, *saber*, *saber-fazer* e *saber-aprender*. Com efeito, as línguas não só contribuem para um melhor conhecimento do indivíduo, da sua cultura, mas também para o conhecimento e compreensão do outro e da cultura do outro.

A dimensão ontológica e social da língua – através da língua, o ser humano conhece-se melhor, afirma-se melhor e conhece e compreende melhor os outros – constitui *per se* a razão pela qual defendemos que a língua e a literatura se interconectam, uma vez que esta é entendida como forma de usar aquela na sua dimensão estética, em que a perfeição e o belo emergem e convergem, concorrendo, assim, para a dimensão integral do ser humano. Com efeito, a língua materna assume-se como instrumento cognitivo que lhes permitem uma melhor *performance*, nos diversos domínios da vida. A capacidade de relacionar – o *saber*

(con)viver –, de contextualizar e de estruturar ideias e pensamentos – o *saber fazer* – desenvolve-se e enriquece-se em proporcionalidade directa com o maior e melhor conhecimento que cada um tem da língua – o *saber*; este é, pois, o eixo que sustenta os outros e que em permanente interacção com eles, permite que a educação holística tenha lugar.

Como temos vindo a mencionar, o processo ensino-aprendizagem tem sofrido alterações de acordo com as transformações sociais, económicas e políticas que este novo milénio trouxe. Na verdade, e no sentido de acompanhar essas alterações, a escola em geral e o processo ensino-aprendizagem em particular, têm-se tornado mais dinâmicos e mais abertos a uma incorporação e potenciação de aprendizagens outras que os alunos trazem de diferentes contextos – já não em compartimentos estanque, mas alimentando-se reciprocamente. Referimo-nos, como se compreende, à *educação formal*, à *informal*, e à *não formal*. Deste modo, o aluno é entendido como um ser agente do processo em/de que se apropria, em que desenvolve e aperfeiçoa conhecimentos e competências, isto é, que realiza aprendizagens que se querem significativas, que se consubstanciam em conhecimentos anteriores, num processo de (re)construção permanente.

Num mundo cada vez mais globalizado, em que a informação circula de forma veloz e provém de inúmeras fontes, consideramos que as competências comunicacionais são fulcrais para uma integração real na sociedade e no mundo. A fazer jus a esta nossa opinião, são estabelecidas pela Comissão Europeia, mais especificamente, no QECR, em 2006, as oito competências essenciais, que abordaremos, detalhadamente, mais à frente. Não podemos, contudo, deixar, aqui, de mencionar que a primeira competência elencada é a “comunicação em língua materna”; a segunda é a “comunicação em línguas estrangeiras”, pormenor que, na nossa perspectiva, traduz a importância que as competências linguísticas e comunicacionais assumem no mundo em que vivemos. Como forma de nos enriquecermos como indivíduos, como comunidade e como seres de uma Europa diversa, Vez (2009:13) aponta para a ideia de multilinguismo:

It is this diversity that makes the European Union what it is: not a ‘melting pot’ in which differences are rendered down, but a common home in which diversity is celebrated, and where our many mother tongues are a source of wealth and a bridge to greater solidarity and mutual understanding.

Language is the most direct expression of culture; it is what makes us human and what gives each of us a sense of identity.

É, pois, tendo em mente a importância do conhecimento e a proficiência em língua materna, em primeiro lugar, e em língua estrangeira, em segundo, que se entende a importância do professor de língua, a quem é solicitado que promova o que consideramos ser um objectivo fulcral do ensino de uma língua: o desenvolvimento da competência comunicativa, para além do “conhecimento substancial da língua”, apontado por Amor (*op.cit.*), mas assente nele. De acordo com esta mesma autora (*op. cit.*:11), “(...) ter-se-á de respeitar a especificidade do saber linguístico nas suas dimensões básicas, representativa e comunicativa, tendo presente que a aquisição da gramaticalidade constitui um tópico instrumental do desenvolvimento da linguagem (...)”; por isso,

Só uma D. L. M. fundada nessa especificidade poderá avivar (...) a consciência da importância da língua como construtora de mecanismos de identidade e da relação interindividual, como modelizadora de mundos no plano do real ou do imaginário, como território simbólico onde, afinal, se geram, enraízam e renovam a cultura e a memória das comunidades e das nações. (*op.cit.*:11)

Reforçamos, assim, a nossa convicção de que a competência comunicativa é fundamental, na medida em que é impossível ao ser humano viver sem comunicar, sem interagir com o outro e como o mundo em que habita. Em consequência, na linha do que temos vindo a problematizar, trazemos ao de cima a dimensão ontológica da língua, pois o facto de reconhecemos a potencialidade da língua, leva-nos a uma maior e melhor afirmação, enquanto indivíduos na sociedade, por um lado, e enquanto entidade colectiva de identidade própria, no mundo, por outro.

Cabe-nos ainda, neste ponto, abordar outros conceitos fundamentais e intimamente ligados ao conceito de comunicação, que expusemos – os conceitos de capacidade e de competência. Recorrendo de novo a Guedes (2008:174), lembramos que capacidade é a “(...) qualidade do que é dotado, ou se torna capaz em vários domínios, aptidão, competência (...)”. Assim, torna-se clara a relação quase inerente entre capacidade e competência que, o mesmo autor (*op.cit.*:245) apresenta como a “Qualidade global do que é competente, do que tem bons desempenhos.”.

De uma forma geral, atendendo apenas ao sentido denotativo e abrangente dos termos, concordamos com Guedes. Porém, sabemos que, no que concerne a um contexto

educativo, estas definições são difusas. Quanto a nós, e pensando na nossa postura enquanto docente de língua e literatura maternas de alunos adultos, cremos que temos um papel-chave na orientação, no acompanhamento e no auxílio ao desenvolvimento das competências comunicativas dos nossos alunos. Reconhecemos que todo o ser humano tem a capacidade de comunicar, seja qual for o código por que opte, isto é, a capacidade de comunicação é algo inato ao ser humano. No entanto, comunicar de forma competente é algo que se desenvolve e se aperfeiçoa. Esse é o maior contributo que um professor de língua pode aportar aos seus alunos – ajudá-los a desenvolver as competências comunicativas, que já elencámos, tornando-se, evolutivamente, melhores comunicadores e, por consequência, desempenhando melhor as suas tarefas e funções na comunidade em que se integram.

Na verdade, o termo ‘competência’, hoje tão em voga, vem a discussão pela necessidade que a escola tem de dar respostas às demandas da sociedade actual que, cada vez mais, exige dos seus cidadãos. Ao termo competência associa-se a ideia de eficácia, de saber fazer com qualidade e eficiência. De facto, a escola, ao responder ao desafio de acompanhar a evolução social e de propiciar aprendizagens que sejam úteis e que, por isso, possam dar respostas a essas exigências sociais, mudará, sem dúvida, as suas práticas e os seus enfoques. Cabe à educação centrar-se nos alunos e aproximar os saberes às referidas demandas, nomeadamente, contribuir para as aprendizagens de profissionais eficientes e competitivos.

Se atentarmos nas palavras de Zabala (2008:19) “(...) el término «competencia» es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos (...)”, somos levados a confrontarmo-nos com a necessidade de a escola se adaptar às novas demandas sociais, preocupando-se com a promoção de aprendizagens com um pendor mais prático, mais direccionadas para a aplicação em contexto real, particularmente relacionadas com o mercado de trabalho. O mesmo autor (*ibid:ibidem*) afirma que no princípio da década de 70, do século XX,

(...) en el ámbito de les empresas surge el término «competencia» para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. (...) No mucho mas tarde estas ideas empiezan a ser utilizadas en el sistema escolar (...).”

Também Zabalza (2001:3), se refere a competência como algo que serve para “(...) definir el sentido y los contenidos de la formación de una forma práctica y referida al ejercicio profesional.”. Na mesma linha de pensamento, o autor (*ibid:ibidem*) considera também que as competências se referem (...) al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad académica, laboral o profesional.”. Zabalza sustenta que o desenvolvimento da competência convoca conhecimentos e implica habilidades e atitudes, isto é, associa a consolidação da competência à articulação dos quatro eixos que sustentam a educação; para evoluir, para ser competente, o ser humano recorre a conhecimentos – o *saber* – que lhe permitem assumir com qualidade determinada performance – o *saber fazer* – performance essa que se destacará na comunidade pelo *saber ser* e *saber estar* que a vierem a orientar.

Na mesma linha de pensamento, apresentamos também a noção de ‘competência’ na perspectiva de Valadares (2003:9), que a conceptualiza como “(...) um conjunto de saberes estabilizados, um saber fazer e um saber para quê e porquê, que introduz na competência a dimensão distintiva da mera capacidade técnica.”. Da mesma maneira, a referida autora menciona que competência é:

- um **saber mobilizar**: os saberes e saber-fazer, num contexto particular;
- um **saber combinar**: aquele que é competente (...) sabe escolher e combinar de forma pertinente, o seu manancial de saberes e saber-fazer (...);
- um **saber agir e reagir**: face a acontecimentos e situações complexas (...) não se limita só a executar aquilo que está determinado, mas sabe ir mais além;
- um **saber transferir**: aquele que é competente não se limita a repetir – sabe inovar e promover a evolução das suas competências (...);
- um **saber partilhar**: não se é competente sozinho – é cada vez mais importante saber articular as suas competências com as dos outros (...). (*op.cit.*:19-20)

Atendendo à proveniência e natureza dos alunos, especificamente no caso desta investigação, adultos, integrados no mercado de trabalho, que pretendem concluir o ensino secundário, sem pretensões de progressão ou mudança profissional – sabemos que a capacidade técnica, em termos do domínio da língua materna, não é de todo o seu maior interesse nem necessidade. Não podemos descurar a natureza dos estudos em que se implicam, nomeadamente os cursos EFA, cuja construção curricular resulta de um processo negociado entre a equipa pedagógica e os alunos. O que os alunos sempre solicitam, no que diz respeito ao trabalho a desenvolver, é o aperfeiçoamento de

competências de expressão oral e escrita, que sejam aplicáveis ao seu dia-a-dia. Desta forma, sempre entendemos que, para este perfil de alunos, as regras, apesar de importantes, enquanto base de construção e estruturação de pensamento e, conseqüentemente de discurso, não constituem a prioridade. Sabemos, portanto, que, se construirmos o currículo e desenvolvermos a nossa prática com base na norma, na gramática, teremos alunos desmotivados. Daí concordarmos com a proposta de Valadares (*op.cit.*) ao defender a competência como algo que permite o *saber fazer* em diferentes contextos, o saber optar e mobilizar competências e saberes, algo que não se restringe somente à sua componente técnica.

Estamos consciente dos riscos que esta opção tem, na medida em que facilmente se pode cair no erro de excluir a norma. As situações reais e das vivências dos alunos constituem, portanto, o ponto de partida para aperfeiçoar e desenvolver a competência comunicativa que pensamos ser a mais importante para o contexto em causa. Assim, entendemos ser prioritário assumir a importância da transversalidade da língua portuguesa como forma de afirmação pessoal e social dos indivíduos, mas também como forma de desenvolvimento de outros saberes: “(...) o papel de relevo que a língua portuguesa desempenha na aquisição de múltiplos saberes (...)” (Valadares, *op.cit.*:11).

Na verdade, em cursos destinados a adultos, em que a formação é estruturada por projectos, pela importância dada ao trabalho de equipa entre os diferentes actores do processo, não é difícil trabalhar a transversalidade da língua, já que são convocados contributos de todos os professores, com base nas especificidades das suas formações específicas, num trabalho articulado e integrado.

3.5 A implicação do sujeito na aprendizagem da língua

A auto-reflexão do sujeito sobre a língua e sobre os seus saberes linguísticos constitui, quanto a nós, uma estratégia de capital importância para que o desenvolvimento desses saberes possa acontecer e se reflecta na proficiência de cada um. Com efeito, sabemos que a tomada de consciência, por parte do indivíduo, das suas qualidades, dos seus conhecimentos, das suas capacidades e competências oferece-lhe uma auto-confiança que o leva a enfrentar as vicissitudes quotidianas, particularmente se tivermos em linha de conta as dificuldades que a(s) crise(s) do início do séc. XXI aportam. Por outro lado,

sabemos quão necessário é, também, o reconhecimento das limitações e das lacunas, já que dele depende a implicação do indivíduo em as ultrapassar e em procurar aperfeiçoar-se.

Assim, consideramos que, para que os alunos estejam implicados no seu processo de aprendizagem, eles necessitam de conhecer quer as suas qualidades quer as suas lacunas; impõe-se que eles entendam, por um lado, a urgência de aperfeiçoamento dos saberes já ancorados e, por outro, a necessidade da construção de novos saberes. Quanto a nós, o sucesso do processo ensino-aprendizagem é tanto maior quanto maior for o envolvimento de todos os intervenientes desse mesmo processo, muito particularmente, o dos professores e o dos alunos. É, pois, necessário que se entenda o propósito e a utilidade da aprendizagem para o envolvimento de uns e de outros.

Neste contexto, importa sublinhar as palavras de Morin (1999:437) quando refere que “Aprender por aprender é uma coisa. Aprender para agir é outra. Aprender para compreender os resultados e os objectivos da acção é ainda outra coisa.”. Só assim, conjugando

- o *saber* – aprender por aprender;
- o *saber fazer* – aprender para agir;
- o *saber ser e estar* – compreender os resultados e os objectivos da acção.

Isto é, só pela percepção das consequências da conjugação desses saberes, em termos do sentido alcançado no seu dia-a-dia, o sujeito poderá vir a implicar-se na aprendizagem da língua que lhe permite manifestar-se, exprimir-se, ser.

Ao falarmos de aprendizagem, em contexto escolar, não podemos deixar de pensar no ‘saber linguístico’, pois sendo a linguagem a capacidade de comunicar do ser humano, temos consciência de que, quanto melhor dominarmos a língua, mais competentes nos tornamos, em termos comunicacionais. O saber linguístico tem por objecto a língua considerada em si mesmo e por si mesma, estudando-a empiricamente, isto é, no uso que dela faz o sujeito. Assumimos, assim, a língua, enquanto elemento essencial da ontogénese, ou seja, como algo que contribui para a afirmação do indivíduo enquanto tal e enquanto membro de um grupo, de uma comunidade ou de uma sociedade. É um veículo fundamental para o homem ser um ‘ser-no-mundo’ (Heidegger, 2005). Entendemos convocar o pensamento deste filósofo, uma vez que, através dele, aclaramos a ideia de que

a existência humana se consubstancia e se concretiza pela interacção constante do ‘eu’ com o outro. Diz Heidegger (2005:319) que “Todo ser é sempre ser-com mesmo na solidão e isolamento, a pre-sença é sempre co-pre-sença (Mitdasein), o mundo é sempre mundo compartilhado (Mitwelt), o viver é sempre com-vivência (Miteinandersein).”.

Deduzimos, portanto, da inevitabilidade da comunhão com o outro, da sociabilidade inerente ao ser humano, que reforça a necessidade de interacção e de comunicação com os outros, que se faz, primordialmente pela língua. Por isso, reforçamos a ideia de que é pela língua que o homem se afirma no mundo e como ser individual e ao mesmo tempo como ser colectivo. Sobre esta questão do individual e do colectivo, convocamos de novo Heidegger (*op.cit.*:169-170), uma vez que o autor alerta para esta distinção, nem sempre clara:

A caracterização do encontro com os outros também se orienta pela própria presença. Será que essa caracterização não porvém de uma distinção e isolamento do “eu? Sendo assim, não se deveria passar do sujeito isolado para os outros? Para evitar esse mal entendido, é preciso atentar em que sentido se faa aquo dos “outros”. Os “outros” não significa todo o resto dos demais além de mim, do qual o eu se isolaria. Os outros, ao contrário, são aqueles dos quais, na maior parte das vezes, *ninguém* se diferencia, entre os quais também se está. (...) O “com” é uma determinação da presença. O “também” significa a igualdade no ser enquanto ser-no-mundo que se ocupa dentro de uma circunvisão. “Com” e “também” devem ser entendidos existencialmente e não categoricamente. Na base desse ser-no-mundo *determinado* pelo com, o mundo é sempre o mundo compartilhado. O ser-em é *ser-com* os outros.

É nesta perspectiva de ser social, em constante interacção com os outros, que colocamos a tónica do nosso trabalho que valoriza a língua e a literatura, como essenciais para a formação integral do ser no mundo.

Em suma, o domínio da língua permite-nos afirmarmo-nos, nos diferentes contextos, de forma mais eficaz; o conhecimento da língua contribui decisivamente não apenas para o alargamento da perspectiva cultural, mas também para o enriquecimento da própria língua, sobretudo pelo contacto com ela no seu expoente máximo de beleza e perfeição – a literatura. Recorremos de novo Heidegger (*op. cit.*:170), pois, para nós, o filósofo aponta também, de forma bastante clara, a importância do ser no mundo, nos seus diferentes contextos:

(...) a pre-sença se entende a partir de seu mundo e a co-pre-sença dos outros vem ao encontro nas mais diversas formas (...). Nós as encontramos, por exemplo, “junto ao trabalho” o que significa, primordialmente, e seu ser-no-mundo. (...) O outro vem ao encontro em sua co-pre-sença no mundo.

Do mesmo modo, recuperamos o pensamento de Vergílio Ferreira que ao longo de toda a sua obra reflecte sobre a importância da língua para o *estar* no mundo. Destacamos, assim, apenas uma passagem de *Conta Corrente I* (1981:334), em que o autor afirma que “Cada significante arrasta consigo um significado que inexoravelmente aponta para o mundo real (...). Através destas palavras, reiteramos a centralidade da língua para a identificação do homem – enquanto eu individual ou colectivo – no mundo.

Assim sendo, enquanto professora de língua portuguesa, nomeadamente na educação e formação de adultos, o nosso papel é balizado por aquilo que a um professor de língua diz respeito:

- promover o saber linguístico, sustentáculo do desenvolvimento de competências linguísticas e comunicacionais;
- estimular o gosto pela literatura e o seu relacionamento com as vivências de cada um, em particular, e da sociedade em geral.

Na nossa óptica, encaramos as tarefas do professor assumidas sempre em negociação com os alunos e em trabalho colaborativo entre pares, isto é, com a equipa docente. Neste sentido, consideramos que o nosso papel, no que concerne a construção do saber linguístico, sua consolidação e desenvolvimento, se baseia bastante no pensamento de Piaget (1965b:44), anteriormente abordado e que, a este propósito, retomamos: “(...) aprender a língua na forma mais directa possível para poder dominá-la; para reflectir sobre ela na dedução da gramática”, isto é, como há pouco referimos, estudando-a empiricamente, no seu uso efectivo.

Face ao exposto, pode-se dizer que cabe-nos a nós, professores, partir do repositório linguístico dos alunos para, em colaboração com eles, alertando para determinados aspectos, sugerindo, exemplificando, no sentido de os levar a questionar a sua própria performance, com isso, levá-los à consciencialização do que (não) sabem bem como do que precisam melhorar. Este processo reflexivo – sempre presente na *praxis* docente – conduz a uma metalinguagem que, na nossa perspectiva, se torna essencial para o desenvolvimento da competência comunicativa; através da reflexão, os alunos, ao

confrontarem-se com as suas dificuldades, lacunas e limitações, envolvem-se no seu processo de aprendizagem e melhoram o seu desempenho. Invocamos de novo Ausubel (citado por Moreira, 2002), quando menciona que uma das condições necessárias, para que a aprendizagem significativa aconteça, é a predisposição para a aprendizagem, por parte dos alunos.

Sobre a importância que a língua assume no desenvolvimento integral dos indivíduos, recorremos a Júlio (1996:61) quando afirma que

(...) pela língua passa a subjectividade do homem, a sua liberdade e a sua criatividade histórica, a sua capacidade de dizer o mundo e as coisas, de dialogar com outrem, de ser um “eu” que se autoconsciencializa e que consciencializa a realidade. E nos limites da língua, na sua incapacidade de dizer o indizível por excesso de realidade, na fragilidade ameaçada da palavra, toma o homem consciência da sua radical finitude.

Com efeito, é pela língua que o ser humano se assume, construindo a sua identidade – a essência ontológica; é pelo recurso à língua e sua utilização, para com o outro estabelecer contacto, numa relação comunicacional, que o ser humano se assume socialmente – a ontologia do ser social. É ao tomar consciência de si, ao dialogar com o outro, que o ser humano percebe a realidade em que se integra. É, pois, no recriar das vivências que o sujeito se implica na aprendizagem da língua materna; é também, através das aprendizagens que vai fazendo da língua materna, que o sujeito recria as vivências – a modelização do mundo.

Como diz Anastácio (1999:13-14), a propósito da poesia de Elizabeth Bishop: “(...) a força da linguagem visual na construção de imagens poéticas feitas de palavras (...)” traz consigo uma “(...) visualidade que se vai transformando em palavras”. É o vai e vem mundo-língua-mundo que possibilita ao ser humano a sua assunção enquanto indivíduo, enquanto pertença de uma comunidade, enquanto ser social, enquanto ser que integra o mundo. Daí a necessidade de a educação proporcionar a construção do saber linguístico; daí a enorme tarefa que cabe ao professor de língua materna – criar condições para que os alunos construam o saber linguístico e o desenvolvam. É o saber linguístico (o *saber*), na sua aplicação consciente (o *saber fazer*), que permite ao indivíduo assumir-se (o *saber ser*), relacionar-se, saber integrar-se numa comunidade, na sociedade, no mundo (o *saber estar*).

Retomando a questão da ontologia do ser social, acima abordada, sabendo que as relações interpessoais são realizadas maioritariamente através da linguagem verbal, particularmente pela comunicação oral, importa reconhecer que a interacção com o outro se torna mais eficaz e salutar quanto maior for o domínio da língua. Assim sendo, a comunicação torna-se, então, uma forma inequívoca de afirmação do ‘eu’ no mundo, quer em termos pessoais, isto é, do ‘eu’ enquanto indivíduo, quer em termos do ‘eu colectivo’, assumido comunitária e socialmente.

De igual modo, recorrendo à etimologia do termo ‘comunicação’, percebemos que a ideia de relação social e interpessoal está implícita, uma vez que a palavra deriva de *communis*, isto é ‘comum’, algo que conduz à ideia de comunhão, partilha com o outro. De facto, é pela língua que cada um de nós se afirma no mundo, enquanto indivíduo, e é por ela que nos afirmamos enquanto povo, com uma identidade própria baseada na nossa cultura.

No que diz respeito à aprendizagem da língua materna, o dinamismo mencionado assume particular relevância; de acordo com Figueiredo (2004:16), a língua é “mediadora na auto-estruturação do aluno”, uma vez que ela permite a “(...) interacção social na sala de aula entre o aluno e o professor e entre o aluno e os seus colegas, e também na interacção com as características específicas dos conteúdos que se dão a aprender.”

Assim sendo, como Figueiredo (*op. cit.*), cremos que a metodologia mais eficaz a utilizar nas aulas de língua materna é a metodologia de “investigação-em-acção”, pela qual se proporcione aos alunos momentos de reflexão; na sequência, estes levam a que “(...) o fazer já não se torna uma simples aplicação do saber prévio sobre a língua, mas a operação de efectuação-efectivação ao mesmo tempo que processo de apropriação.” (*op. cit.*:9). Esta visão das aulas de língua materna faz ainda mais sentido quando os alunos são adultos, já que a experiência de vida é maior e, por isso, têm os seus objectivos mais claramente definidos e com uma perspectiva de tempo diferente. Knowles (1980:53) alerta para a diferença entre a aprendizagem das crianças e a dos adultos, dizendo que

Adults enter into education with a different time perspective from children, which in turn produces a difference in the way they view learning. Children tend to have a perspective of postponed application on most of their learning. (...) Adults, on the other hand, tend to have a perspective of immediacy of application toward most of their learning. They engage in learning largely in response to pressures they feel from their current life situation.”

Nesta medida, subscrevemos a ideia apresentada de que as aulas de língua materna devem seguir a metodologia de “investigação-em-acção” (Figueiredo, 2004), obedecendo, de alguma forma, a etapas pré-estabelecidas que passamos a elencar:

- propostas de temas-problema;
- apresentação/ discussão de várias perspectivas de abordagem do tema;
- enquadramento do tema;
- incitamento à formulação de juízos e teses a partir dos factos;
- estímulo à projecção de práticas.

Ainda, segundo Figueiredo (2004:9), “(...) cada conteúdo é implementado, metodologicamente, numa perspectiva de investigação-em-acção e fomenta um desenvolvimento em três fases: fase de problematização; fase de reflexão e de síntese; fase de previsão prática (...)”, pensamento que nos ajuda a sintetizar as ideias que temos vindo a problematizar.

Atendendo a que centramos a nossa problemática na educação e formação de adultos e que, por conseguinte, temos em mente que, sendo os alunos adultos, geralmente estão inseridos no mercado de trabalho, esta metodologia parece-nos ser aquela que melhor de adequa aos seus interesses e necessidades.

A metodologia ‘histórias de vida’ é, quanto a nós, uma outra via eficaz para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, já que, ao incentivar os alunos à recriação das suas experiências, leva-os a reflectir sobre as suas vivências, sobre os contextos em que se integram e, conseqüentemente, sobre a sociedade em que se inserem. Tal como afirma Josso (2007:414):

Os lugares educativos sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais, ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações (...) referem-se tanto a problemáticas de posicionamento na sua vida quotidiana e na sua acção em nossas sociedades em plena mutação (...).

A abrangência presente nesta afirmação de Josso traz implícita a transdisciplinaridade e, por isso mesmo, alerta para o facto de que a percepção e recriação das “problemáticas de

posicionamento na sua vida quotidiana” e, impreterivelmente, feita pelo recurso a várias áreas do saber, ou seja, convoca a interdisciplinaridade. A este propósito, apresentamos ideia por nós defendida, em publicação anterior, Lima & Gomes (2011:4766)

A função do educador será a de facilitar essa transposição do saber vivido para o conhecimento e tornar o aluno consciente disso. Aqui entra verdadeiramente a interdisciplinaridade, pois é necessário ensinar o aluno a fazer as suas próprias transposições, nos diferentes domínios da vida. Com a facilidade de acesso à informação, trazida pelas novas tecnologias de informação, é ainda mais importante este papel do educador.

É, no entanto, igualmente importante que a passagem de conhecimento de uns campos do saber para outros se faça, isto é, a transdisciplinaridade torna-se também crucial.

Alertamos para o facto de a interdisciplinaridade, em contexto escolar, não poder ser a mistura de conteúdos ou métodos das diferentes disciplinas – isso destruirá o saber construído. Só depois de bem consolidado o conhecimento, o aluno deve então transpô-lo para a sua vida quotidiana.

Acrescentamos ainda às nossas palavras, reforçando-as, o pensamento de Lamas (2011:4708) “A transdisciplinaridade leva, pois, a assumir uma atitude integradora da experiência vivida e promove a sistematização do conhecimento organizado”. Estamos ciente de que não é apenas ao professor de língua materna que cabe a tarefa de construção; todavia, é a língua o instrumento a utilizar em qualquer que seja a disciplina em que se trabalhe sobre a realidade, o contexto; ela é também o veículo das ideias, dos conhecimentos, da recriação das vivências.

Face ao exposto, evidenciamos o pensamento de Álvarez Angulo & García Parejo (2011:5), na medida em que as suas palavras apontam para as potencialidades inerentes à transversalidade da língua na construção do conhecimento:

La competencia en comunicación lingüística en las áreas de los currículos implica reconocer que hablamos y escuchamos, escribimos y leemos para observar, para hacer experimentos científicos y tratar sobre ciencia; para resolver y plantear problemas matemáticos; para conocer y transmitir experiencias sociales sobre literatura, geografía, historia y arte; para hacer música y hablar de ella; (...) para intercambiar experiencias con ciudadanos de otros países y culturas, en este mundo multicultural e plurilingüe. Y también, para jugar, dramatizar y crear.

Ao pensarmos nas potencialidades da língua materna – compreensão do oral, leitura, expressão oral e expressão escrita – facilmente depreendemos da sua transversalidade em termos de meio e instrumento para a construção do conhecimento.

A este propósito, não podemos deixar de lembrar o que diz Burón (1993:19) na seguinte passagem: “En los centros escolares se hacen esfuerzos para que los niños aprendan a leer pero, una vez que éstos han alcanzado un nivel aceptable en la mecánica de la lectura, son escasos los intentos para enseñarles a leer comprendiendo”. Para nós, é esta capacidade de compreender a leitura como meio de construção de uma aprendizagem inter e transdisciplinar. O mesmo autor salienta, no entanto, que os sistemas educativos, tal como estão concebidos e programados, tendem a ignorar esta componente

Se da por supuesto que los alumnos van a la clase para aprender, pero se olvida que también deben aprender a aprender; se les exige que aprendan pero no se les explica qué es aprender una lección y no pocos llegan a cursos superiores creyendo que saben una lección cuando pueden repetirla de memoria, aunque no entiendan bien lo que dicen. (*ibid:ibidem*)

A compreensão do oral implica a recepção e a descodificação da informação que, por sua vez, é registada na memória. Se tivermos em conta a sua importância para o acesso à informação e para a eficácia da comunicação, entendemos a centralidade da língua – o saber linguístico – para todas as facetas da vida – a pessoal, a académica, a profissional e a social.

Se pensarmos em termos das potencialidades da leitura, concluímos que a língua é, efectivamente, o veículo de acesso e de apropriação da informação, contribuindo, assim, para o enriquecimento do indivíduo, quer em termos comunicativos, quer em termos epistemológicos.

A expressão oral implica não só o saber linguístico, propriamente dito, mas também a consciencialização da intencionalidade comunicativa, a reflexão, o conhecimento das regras sociais, a reformulação do discurso, face ao contexto em que acontece, conferindo-lhe uma grande importância que se espelha não só nos objectivos das disciplinas que recorrem à língua portuguesa, mas também nas finalidades para o desenvolvimento das competências comunicativas e interpretativas, sustentáculo da construção do saber. Desta

forma, indo ao encontro das directrizes do Ministério da Educação (1997:29) compete à escola proporcionar aos alunos

(...) um saber-fazer de ordem linguística, cognitiva e social que lhe permita exprimir as suas interrogações e os seus pontos de vista considerando o contexto, as reacções dos seus interlocutores, as suas expectativas e valores, e ter uma imagem de si próprio que o faça sentir-se um interlocutor de pleno direito (Perrenoud, 1991).

Neste sentido, entende-se que o aperfeiçoamento da expressão oral não diz respeito apenas à disciplina de português, nem se esgota nela – é algo que se manifesta em todas as vertentes da vida do ser humano e, por conseguinte, sustenta a veiculação dos conteúdos programáticos de todas as disciplinas.

Quanto à expressão escrita, podemos afirmar que se constitui, também, num meio extremamente poderoso quer para a comunicação, quer para a aprendizagem, seja em que área for. Assim, é necessário o domínio de técnicas precisas que não se esgotam na ortografia e na caligrafia; é necessário seleccionar e organizar os conteúdos, ‘formatá-los linguisticamente’ (escolha vocabular, estruturação frásica e articulação semântica), recorrer à revisão, à correcção e à reformulação, com vista a uma expressão escrita sempre em aprimoramento. Impõe-se, portanto, trabalhar a língua nas perspectivas paradigmática e sintagmática. Desenvolver a expressão escrita, também ela transversal a todas as disciplinas, requer um conhecimento específico do docente, na medida em que, como alerta Valadares (2003:39), “Para um trabalho de redacção, é preciso activar na memória, conteúdos semânticos, articulá-los entre si, impor-lhes uma organização sequencial e gerar enunciados, tendo em conta as intenções do texto a produzir”.

Efectivamente, cabe ao professor de língua materna, dada a especificidade didáctica da sua área, implementar estratégias e actividades com vista a desenvolver a expressão escrita dos alunos. No entanto, pela sua relevância para todas as disciplinas e mesmo para todas as dimensões da vida, a expressão escrita ganha uma dinâmica que lhe confere um carácter transversal e, assim, se processa a implicação do sujeito na aprendizagem da língua, num caminhar contínuo e continuado do saber linguístico para a sua *praxis*, a qual lhe permita perfilar-se na sua forma de ser e de estar e, consequentemente, mais facilmente inserir-se na comunidade, na sociedade.

4 A Educação no Século XXI

A educação, encarada como um processo de enriquecimento e aperfeiçoamento pessoal, profissional e social, ou seja, encarada como meio de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e activos profissional e socialmente, tem de fazer parte da sociedade, isto é, tem de ser algo dinâmico, que acompanhe as mudanças sociais e que se adapte às consequentes demandas profissionais e sociais que se colocam aos cidadãos.

Quanto a nós, a visão da educação apresentada na abertura deste trabalho de investigação, construída ao longo dos tempos e assente em múltiplas conceptualizações, não se coaduna com as mudanças sociais que têm vindo a acontecer, particularmente no séc. XX e neste início do séc. XXI. Aspectos como a globalização, a internacionalização do conhecimento, a rapidez com que a informação e contra informação circulam, determinaram uma mudança substancial no conceito. Assim, a escola teve, também ela, de se adaptar às mudanças sociais pois, de acordo com Santos Guerra (2002:18), ela “(...) não está situada no vazio. Pelo contrário, encontra-se imersa na sociedade”, devendo, por isso, acompanhar o seu desenvolvimento.

Cabe-lhe, portanto, assumir-se como um local privilegiado, onde se desenvolva um ensino comprometido com a promoção da aprendizagem. Como houve já oportunidade de problematizar, o conhecimento deve ser algo construído, segundo os interesses, necessidades e expectativas dos alunos, particularmente no caso de aprendentes adultos que constituem o público com quem desenvolvemos o nosso trabalho. Vimos, também, que o professor assume, neste modelo, um papel de orientador, de facilitador da descoberta / construção do *saber*, que contribui para que o aluno (re)construa conhecimento, desenvolva capacidades e competências, assuma atitudes responsáveis e comprometidas, que lhe permitam aprender qualquer assunto que seja do seu interesse, em qualquer altura da sua vida e em qualquer contexto, para continuamente aprimorar o seu desempenho e a sua acção na comunidade. Salientamos, aqui, a mudança de paradigma, em que o aluno passa a ser, realmente, o centro do processo, assumindo um papel mais activo e, consequentemente, mais comprometido e responsável; em que a aprendizagem é mais valorizada que o ensino.

Realçamos, mais uma vez, que desenvolvemos a nossa prática docente com alunos adultos, através da iniciativa *Novas Oportunidades*, inserida no plano desenvolvido pela tutela para

promover a ALV, ou seja, um processo contínuo desde a primeira infância até ao fim das nossas vidas. Referimos também que, nesta altura, preconiza-se que não mais serão necessários cursos de ‘reciclagem’ e de actualização para trabalhadores, pois cada um de nós terá em si a curiosidade pelo *saber* que nos levará, cada vez mais, a estar em permanente actualização. Assim se cumprirá a ideia de Dewey (2002), quando afirma que a educação deve ajudar os aprendentes a agir, num mundo de mudanças permanentes e incertezas que confundem. Para o filósofo, a educação tem como finalidade propiciar condições para que as pessoas resolvam, por si próprias, os seus problemas e não, como era defendido no modelo anterior, formar as pessoas de acordo com modelos pré-estabelecidos.

Defendemos, portanto, que a educação seja encarada como algo abrangente e que classifica a própria sociedade – uma sociedade educativa – onde tudo seja passível de ser aprendido de forma a propiciar o desenvolvimento dos talentos de cada um. Daí decorrente, a educação é vista não só como uma forma de actualização de conhecimentos, mas sim como uma segunda oportunidade, uma oportunidade de progressão profissional e também uma forma de superação de cada indivíduo e uma forma de aprender para o ócio e para o lazer. Na verdade, quanto nós, a educação deve ser uma possibilidade de aprendizagem, o aproveitar de todas as oportunidades que a própria sociedade nos oferece, que a vida disponibiliza.

Em nosso entender, as preocupações, discutidas à escala mundial, prendem-se exactamente com o desafio da globalização e a consequente inadequação da escola, face às mudanças operadas na sociedade. Na linha de pensamento de Edgar Morin (1999), a grande razão para o fracasso da escola, enquanto instituição privilegiada do *saber*, prende-se com o facto de se insistir na educação através de currículos fragmentados em elementos disjuntos e compartimentados. Na verdade, tenta-se estancar, espartilhar saberes quando os problemas com que nos deparamos são cada vez mais complexos, exigindo abordagens transversais, pluridisciplinares e transdisciplinares, havendo, assim, um desajuste entre aquilo que se ensina na escola e a pertinência desses conhecimentos para a realidade que vivemos e, especificamente, para o sujeito que pretende aprender.

De acordo com o autor invocado (*op.cit.*), há que reformular a escola, segundo o princípio da complexidade, isto é, em consonância com um conhecimento complexo e, por isso,

globalizante, que se opõe às ciências tradicionais, baseadas nos princípios da separação, da fragmentação, da redução, de carácter absoluto da lógica indutiva – dedutiva – identitária.

Daí que consideremos que a finalidade educativa é atingida através dos seguintes objectivos:

- (i) formar espíritos capazes de organizarem os conhecimentos, em vez de armazenarem uma acumulação de saberes;
- (ii) ensinar a condição humana;
- (iii) aprender a viver;
- (iv) construir uma escola da e para a cidadania.

Pensamos que a interdisciplinaridade e a flexibilidade curricular são factores essenciais a ter em conta para uma educação que se quer holística, particularmente num mundo em constante mudança. Como diz Morin (*op.cit.*:15), há que trabalhar para a finalidade “da cabeça bem feita”, ou seja, ajudar os cidadãos a organizar o pensamento, religando os saberes e, em simultâneo, distinguindo-os, estimulando a aptidão humana de “contextualizar” e de “globalizar”, estabelecendo a ponte, de forma permanente, entre os saberes particulares e o conhecimento complexo, entre o conhecimento localizado e o conhecimento global. À escola e aos professores compete, na óptica de Morin, encontrar “(...) os métodos, ferramentas, operadores, conceitos aptos para estas interligações” (*op.cit.*:15).

Salientando também o pensamento de Rodriguez Rojo (2002:41), a solidariedade delinea-se como um outro grande desafio que se coloca à escola de hoje:

(...) seria labor del educador hacerle ver la contradicción existente entre el inmediatismo de la esfera económica y técnica que solo llega a la periferia de la personalidad y los anhelos insitos en la naturaleza humana que no se llena con cualquier oferta. Se necesita de la aportación, el compromiso, la entrega desinteresada a la construcción de proyectos más generosos. Constatar esta contradicción entre ambas esferas será el motor dialéctico que puede contribuir a la transformación de una globalización puramente económica en la mundialización educativa donde el supremo valor no sea el economicismo, sino la solidaridad humana.

Na verdade, todos nós somos simultaneamente seres físicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, daí que a complexidade esteja presente em cada um de nós. Consequentemente,

procuramos conceber a articulação de todos esses aspectos e não a sua separação de forma simplista e castradora.

Desta forma, cabe à escola actual ser propiciadora de um conhecimento multidimensional, seguindo a ‘Teoria da Complexidade’, defendida por Edgar Morin (1998), respeitando as diversas dimensões do ser humano, mais do que tentar dar todas as informações sobre um determinado problema. Daí que seja fundamental ter em consideração a “incompletude do conhecimento humano” (Morin, *op.cit.*).

Em suma, ao ‘ensinar’, o professor é, hoje, desafiado a facultar ferramentas que despertem, nos alunos, a curiosidade pelo *saber*, que os levem a respeitar a diferença, a desenvolver a autonomia e as competências básicas para acompanharem as mudanças que ocorrem permanentemente na sociedade em que se inserem.

Nesta perspectiva, consideramos que os Cursos EFA-NS respeitam esta visão do novo paradigma da educação e possibilitam trilhar novos caminhos. No entanto, alertamos para o facto de não bastar apenas mudar as políticas educativas. Há que não esquecer, todavia, o papel determinante dos professores que têm de manifestar vontade e abertura à mudança. Para tal, importa referir que é necessária mais formação para professores que, na sua maioria, não estão preparados para o tipo de trabalho a que são desafiados – um trabalho tão diferente daquilo para que foram treinados.

Em geral, as preocupações das instituições internacionais surgem associadas à necessidade de formar cidadãos competentes para responder às novas exigências da sociedade e do mundo do trabalho, salientando uma perspectiva holística, do desenvolvimento humano e a importância de preparar cidadãos atentos, críticos e reflexivos, tanto nas suas comunidades, como em relação ao espaço europeu e mundial.

4.1 Directrizes Europeias para a Educação de Adultos

A preocupação com a educação permanente está estritamente relacionada com as necessidades da sociedade contemporânea, a partir da segunda metade do séc. XX, particularmente no pós-guerra. Efectivamente, a partir dos anos ’70, a educação permanente – então direccionada aos adultos, apresenta-se como um projecto que pretende dar resposta a necessidades de modernização, quer em termos tecnológicos e económicos,

quer em termos culturais, tendo em conta as ambições humanas, perante as alterações sociais que se viviam. Desta forma, podemos afirmar que o conceito de educação se tornou mais abrangente, pois passou a considerar a formação profissional e a animação sociocultural, intimamente relacionada com o desenvolvimento das comunidades (Cabello Martínez, 2002). A ideia de ‘educação para todos’, que a referida autora apresenta como educação popular, surge, neste período como uma demanda da própria sociedade.

Todavia, o desenvolvimento mais acentuado de algumas sociedades, mais industrializadas, de novos modos de produção, a dependência das TIC, que se começou a verificar, gerou novas diferenças entre países e regiões, dando origem a novas fragmentações sociais, que Cabello Martínez (2002) denomina ‘dualização da sociedade’. São sobretudo estas fragmentações das estruturas sociais que trazem novos desafios à educação e, conseqüentemente, às instituições e organizações que a promovem, pois tanto as teorias como as práticas têm de ser repensadas, para que a educação dê resposta às novas necessidades da sociedade que se está a desenvolver, desde a segunda metade do séc. XX.

A necessidade de progresso, de evolução e transformação sociais condicionaram os processos educativos de todos os países, que, ao longo dos anos, promoveram formas de educação permanente, no sentido de dar respostas a essas demandas. No entanto, durante muito tempo, cada país pensava nas necessidades que lhes eram específicas, criando processos educativos próprios, sem dar relevância ao carácter globalizante da educação, necessário e imprescindível, quanto a nós, neste início de século, para um desenvolvimento sustentado da Europa e do Mundo, em termos de valores democráticos e cívicos.

A actualidade requer uma educação democrática que intervenha nos diferentes sectores sociais, consolidando um processo de formação holístico, contínuo, e flexível, de forma a permitir uma realização efectiva dos princípios que lhe estão subjacentes, particularmente a existência de cidadãos conscientes e aptos a fazer face aos novos e constantes desafios que a globalização nos traz. Para que isto aconteça, há que estabelecer novos princípios, adoptar novos procedimentos e criar novas formas de organização de modelos e novos objectivos para a educação, alterando concomitantemente posturas, não só de quem aprende mas também de quem ensina, esbatendo as distâncias entre ambos os agentes. Há, portanto, novas exigências teóricas e práticas dos organismos internacionais, como a UNESCO, a OCDE e a CE, para a educação de adultos, no sentido de atenuar, se não

eliminar os fossos sociais que se acentuaram no novo mundo do pós-guerra. Salientamos, no entanto, que todas as medidas adoptadas e todas as directrizes criadas só serão, na verdade, eficazes se houver interesse e empenho dos vários Estados e das suas organizações.

Consideramos que uma das soluções para ultrapassarmos as crises que têm assolado o mundo em geral e a Europa em particular, neste início do século XXI, só podem ser ultrapassadas com o contributo de todos nós – da nossa actuação e da nossa pro-actividade. A chave para ultrapassar a crise é sem dúvida, o conhecimento das potencialidades do ser humano; por isso, quanto mais preparadas as pessoas estiverem, quanto mais competentes forem e mais consciência cívica possuírem, melhor será o seu contributo para a resolução dos problemas que enfrentamos. Nas conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000, parágrafos 5, 24 e 25 e nas Conclusões da Presidência dos Conselho Europeu de Santa Maria da Feira, em Junho do mesmo ano, no parágrafo 33, podemos ler que “(...) as pessoas são o trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União (...)”, sendo a ALV a “(...) política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego (...)”.

Desta forma, é nossa intenção com este capítulo dar conta de algumas directrizes adoptadas por organizações internacionais, mas particularmente a nível europeu, para a educação de adultos, no sentido de contribuir para uma Europa mais unida, mais culta e, consequentemente, mais desenvolvida.

4.1.1 A Estratégia de Lisboa

A Estratégia de Lisboa surge da necessidade de “(...) acordar um novo objectivo estratégico para a União, tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento.” (Conclusões da Presidência, 23-24 Março de 2000:§1).

Tendo em conta o objecto de estudo deste nosso trabalho de investigação, destacamos no documento acima referido as reflexões que surgem no âmbito da “Educação e Formação para a vida e o trabalho na Sociedade do Conhecimento” (*op.cit.*:10); é, aqui, a este propósito, que sobre os sistemas educativo e de formação, as conclusões a que se chegou alertam para a necessidade de adaptação à Sociedade do Conhecimento com as exigências

e desafios que esta vai lançando e, conseqüentemente, a melhoria do nível e qualidade de emprego. Assim, faz-se sentir a urgência de promover competências básicas, nomeadamente em termos de habilitações e do manejo das TIC. Parece-nos pertinente destacar aqui as chamadas áreas-chave, que se relacionam directamente com o trabalho que desenvolvemos: (i) “(...) melhorar a empregabilidade e as lacunas de formação” (...); (ii) (...) conferir maior prioridade à Aprendizagem ao Longo da Vida (...) e (iii) (...) promover todos os aspectos da igualdade de oportunidades (...)” (*op.cit.*:11-12)

Na verdade, quanto a nós, estas são áreas prioritárias para que a Europa consiga alcançar o sonho de união efectiva em termos humanos, mas também de desenvolvimento económico e conseqüentemente de competitividade.

Neste sentido, a Estratégia de Lisboa (Conselho da Presidência, 2000) lançou o alerta a todos os Estados-Membros, para que se alcançassem diversas metas, das quais destacamos:

- as escolas e os centros de formação, todos eles ligados à internet, deverão ser transformados em centros locais de aprendizagem polivalentes, acessíveis a todos, utilizando os métodos mais apropriados para abordar um vasto leque de grupos alvo; (...)
- as novas competências básicas que serão proporcionadas através da aprendizagem ao longo da vida, deverão ser definidas num quadro europeu: competências em TI, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e aptidões sociais; deverá ser criado um diploma europeu de competências básicas em TI com procedimentos descentralizados de certificação, a fim de promover a literacia digital em toda a União (...) (Conselho da Presidência, *op.cit.*:8)

Em suma, a educação é sem dúvida a grande preocupação desta reunião extraordinária do Conselho Europeu, pois, nas suas conclusões, há ainda uma chamada de atenção a todos os Estados-Membros, no sentido de estes ponderarem sobre o futuro dos seus sistemas educativos, para que o respeito pela diversidade nacional seja preservado, ao mesmo tempo que as preocupações comuns sejam tidas em conta. Na verdade, “o caminho a seguir” deverá ser efectivamente, o do investimento nas pessoas e o do combate a exclusão social. Reafirmamos que a promoção da ALV é a forma mais eficaz de o fazer. As pessoas são o grande tesouro das Nações, mas há que lhes dar oportunidades de desenvolvimento cultural, pois só assim haverá condições de um desenvolvimento económico mais justo e uma participação social mais efectiva e consciente.

4.1.2 O Memorando Aprendizagem ao Longo da Vida – SEC (2000)1832

Decorrente das decisões tomadas no decurso da *Estratégia de Lisboa* e das Conclusões da Presidência subsequentes, este *Memorando* (CE:30.10.2000) é, definitivamente, determinante das acções que, a partir daí, se vão implementando nos Estados Membros:

A aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. A década que se avizinha deverá assistir à execução prática desta visão (SEC, *op.cit.*:3).

Destacaremos, do documento em estudo, passagens que consideramos decisivas para a mudança de atitudes no âmbito da educação e formação em geral, mas muito especialmente da educação e formação de adultos.

Na análise deste documento notamos que, mais uma vez, a Comissão Europeia manifesta como a sua grande preocupação a educação de adultos, de forma a afirmar-se no mundo como uma potência, cujas armas são, sem dúvida, o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento de competências essenciais para fazer frente a um mundo em mutação constante e acelerada. Assim, desta Cimeira resultou a promoção de um debate à escala europeia no sentido de aferir as melhores estratégias para a ALV, quer em termos individuais quer em termos institucionais. Destacamos ainda que aqui se aferiu também o conceito de ALV, que passa então a ser visto como “(...) toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências(...)” (SEC, *op.cit.*:3) e que concentra todos os tipos de ensino e de aprendizagem. Na verdade, “(...) os próprios indivíduos são os actores principais das sociedades do conhecimento.” (SEC, *op.cit.*:8).

Para que tal ocorra, é necessário dar oportunidades a todos de prosseguirem com a sua formação, flexibilizando horários de trabalho, valorizando as aprendizagens e estimulando-as, para que os cidadãos sintam vontade de continuar a aprender e vejam essa aprendizagem como algo que os valoriza essencialmente como pessoas. Esta é também uma preocupação europeia, pois é dito no referido *Memorando* que

(...) a chave do sucesso residirá na construção de um sentido de responsabilidade partilhada (...) O objectivo comum é construir uma Europa onde todos tenham a

oportunidade de desenvolver plenamente as respectivas potencialidades, sentindo que podem dar um contributo válido e que pertencem a um projecto de futuro. (SEC, *op.cit*:5)

Assim, antevemos desde já que este documento não afirma apenas a ALV como valorização pessoal, mas também como promotora da cidadania activa e da empregabilidade de qualidade. Na verdade, num mundo cada vez mais complexo, os indivíduos têm de ser capazes de planear as suas vidas e de serem interventivos socialmente, respeitando as diversidades existentes numa Europa culturalmente rica. Este sentido de responsabilidade social desenvolve-se pela educação, pelo alargamento da participação nas diferentes vertentes da sociedade e pela promoção de um sentido de pertença a uma sociedade que, apesar de continuar a valorizar as particularidades de cada Estado-Membro, se alargou e se enriqueceu pela multiculturalidade inerente. Todavia, a empregabilidade e a cidadania activa “(...) estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e actualizados indispensáveis à participação na vida económica e social.” (SEC, *op.cit*: 6).

Estas são as razões pelas quais a ALV é fundamental; estas são as razões pelas quais os Estados-Membros têm de proporcionar aos seus cidadãos condições que lhes permitam ser eternamente aprendentes. Por outro lado, estes são livres de escolherem a sua forma de vida, mas têm também responsabilidades para com essa forma de vida, sendo a partir de agora, co-responsáveis pela sua educação e formação.

Em nosso entender, as questões agora levantadas são consensuais para todos os países da EU e para a maioria dos cidadãos, o que aparenta uma certa facilidade em atingir os objectivos, estabelecidos neste documento (*op.cit*.: 4):

- (i) Garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- (ii) Aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – os seus cidadãos;
- (iii) Desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;

- (iv) Melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal;
- (v) Assegurar o acesso facilitado de todos a informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida;
- (vi) Providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC.

Apesar do consenso geral em torno destes objectivos, apesar de muitos esforços terem sido já envidados e apesar de alguns resultados serem já notados, em nossa opinião, muito há ainda a fazer, uma vez que, se por um lado, há cada vez mais pessoas que ficam mais tempo nos sistemas de educação e de formação, por outro, muitas são ainda as diferenças entre quem possui qualificações que lhe permitam ser activo no mundo do trabalho e os que não possuem, acentuando, assim, a marginalização social. É por isto que as apostas a fazer, por cada Estado-Membro, têm de ser concretas e eficazes. Está nas mãos de cada um de nós aperfeiçoar a nossa educação e formação, porém, cabe aos Estados desenvolver políticas que as promovam, contribuindo, assim, para o objectivo comum, ou seja, construir uma Europa em que todos tenham as mesmas possibilidades de desenvolverem as suas potencialidades e de, conseqüentemente sentirem que serão um contributo importante para o desenvolvimento não só da sua comunidade, localidade, região ou País, mas da Europa que é de todos, de forma igual. A ALV, em nosso entender, contribui, desta forma, para a criação de um sentido de pertença comum a uma Europa com futuro, sentido de pertença esse que, nos dias que correm, parece estar cada vez mais ameaçado, precisamente porque as razões economicistas se têm sobreposto às questões culturais e educacionais, transformando a supra referida aparente facilidade de cumprir os objectivos do Memorando, numa lista de utopias que sabemos serem da maior urgência para a sobrevivência da Europa, enquanto comunidade.

Voltando de novo às medidas, enunciadas no documento, elas não podem ser tomadas a pensar apenas nos cidadãos adultos, no sentido de se actualizarem permanentemente. Há que estimular a curiosidade pelo saber, desde a primeira infância. Tal como está referido no documento em estudo:

Os conhecimentos, as competências e as percepções que apreendemos quando crianças e jovens na família, na escola, na formação e na universidade são

limitados no tempo. Enraizar a aprendizagem na vida adulta constitui um passo muito importante na concretização de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, mas é apenas uma parte do todo. A aprendizagem ao longo da vida considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto "do berço à sepultura". **Um ensino básico de elevada qualidade para todos**, a partir dos primórdios da vida de uma criança, **constitui o alicerce fundamental**. O ensino básico, seguido de educação e formação profissional iniciais, deverá dotar todos os jovens das novas competências básicas exigidas numa economia baseada no conhecimento. Deverá ainda assegurar que esses jovens "aprenderam a aprender" e que têm uma atitude positiva relativamente à aprendizagem.

As pessoas só planearão actividades coerentes de aprendizagem ao longo das suas vidas se *quiserem* aprender. E não quererão continuar a fazê-lo se as suas primeiras experiências de aprendizagem tiverem sido mal sucedidas e pessoalmente negativas (SEC, *op.cit.*:8).

Perante esta constatação, temos de pensar em proporcionar diferentes formas, diferentes estratégias, diferentes conteúdos de aprendizagem, no sentido de ir ao encontro não somente das expectativas e necessidades dos aprendentes, mas também dos seus interesses. Assim, há ainda a considerar diferentes locais e diferentes horários de aprendizagem que melhor se adequem aos actuais estilos de vida. Partilhamos da ideia referida neste documento (*op.cit.*:9), que aponta para o ideal:

Todas as pessoas deveriam ser capazes de seguir percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigadas a trilhar caminhos pré-determinados conducentes a destinos específicos. Implica isto, simplesmente, que os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências individuais e não o contrário.

Efectivamente, cada aprendente deveria ser capaz de traçar o seu próprio percurso de aprendizagem. No entanto, cremos que esta ideia ainda é uma utopia, pois temos consciência de que os próprios aprendentes não têm bases para o fazer mas, acima de tudo, a sociedade, através das suas instituições educativas, económicas, sociais, locais e até laborais, não estão preparadas para esta inovação e não proporcionam condições a todos os cidadãos para o fazerem.

Esta ideia assume particular relevo, nos dias que correm, em que a crise económica se generalizou à maioria dos países europeus, onde questões de formação para a competitividade e para o emprego assumem-se como áreas prioridades, descurando muitas

vezes, as directrizes apontadas, suspendendo-se cursos, aumentando o número de alunos por turmas, reduzindo as cargas horárias de formação para aumentar as de produção. Sentimos que países economicamente mais pobres são forçados a suspender e cancelar processos de formação, particularmente no que diz respeito à educação de adultos, por força de imperativos economicistas.

Para nós, o *Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida 2000* prima também pela especificação que faz da conceptualização de ALV e do seu alargamento conceptual. Na verdade, a aprendizagem não deve apenas fazer-se ao longo do tempo – *longlife learning* – mas, essencialmente nas diferentes facetas da vida – *lifewide learning* – que aponta para a formação integral do indivíduo, que abordaremos posteriormente, ao mesmo tempo que aponta para a ideia supra referida da complementaridade das diferentes modalidades de aprendizagem – a formal, a não formal e a informal. A este propósito, não podemos deixar de mencionar o pensamento de Longworth (2005:60-61) quando afirma que a aprendizagem ao longo da vida

(...) se basa en un conjunto de valores más holísticos y que abarcan el conjunto de la vida, con una visión a más largo plazo, que aunque sea de orientación económica, también incluye las condiciones sociales, medioambientales y culturales. (...) «el aprendizaje a lo largo de la vida significa que las personas deben poseer una actitud positiva hacia el crecimiento intelectual, estético, moral y social, de modo que reúnan la comprensión que vayan a necesitar durante su vida en los diferentes entornos activos.» (...).

Uma outra questão de extrema importância, para a qual o *Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida 2000* aponta, prende-se também, de forma directa, com a referida complementaridade das categorias de aprendizagem. Se por um lado, na década de '90, a razão principal da preocupação com a ALV se prendia com questões estritamente laborais e de empregabilidade, na medida em que o envelhecimento da população na Europa requeria uma classe trabalhadora actualizada, agora pretendemos a complementaridade entre as razões económicas e as dimensões social e cultural.

A responsabilização social, isto é, a perspectiva cívica e de participação responsável de todos nós na sociedade, bem como uma cultura para o lazer passam a estar na ordem do dia. Cada vez mais se pede a responsabilização dos cidadãos pela tomada de decisões nas suas comunidades locais, com a consciência de que, em conjunto, estão a intervir, em

sentido mas lato, na sociedade em que se inserem, ou seja, o local, assumido de forma consciente, intervém no global, fazendo com que cada cidadão se sinta parte activa. Esta postura social pretende ainda a diminuição da exclusão social. Em nossa opinião, pretende-se consciencializar os cidadãos europeus de que o sucesso está ao alcance de todos e que ele depende em grande medida da aprendizagem que fizerem, ao longo das suas vidas – “A educação e a formação assumem importância sem precedentes em termos da influência que exercem nas hipóteses de os indivíduos "estar, participar e subir" na vida.” (*op. cit.*:10).

Atendendo ainda ao envelhecimento da população europeia, é necessário educar as pessoas para o ócio e, por que não, para o voluntariado; daí a importância, que agora também se valoriza, das componentes cultural e social. Face às crises que, nos últimos anos, têm assolado a Europa, enfatizamos também a importância que tem sido dada ao empreendedorismo, promovido desde muito cedo, em contexto formal de aprendizagem, como uma das soluções para cumprir o sonho atrás mencionado de “estar, participar e subir na vida” (*ibid:ibidem*).

Para que a ALV se torne efectiva e tenha consequências realmente eficazes, o documento em análise direcciona a actuação dos Estados-membros para o sentido das parcerias entre as ditas instituições tradicionais de ensino e todas as outras que incluem domínios não-formais, com vista a uma “uma osmose gradual entre estruturas de oferta” (*op.cit*:11), o que torna o desafio da ALV ainda maior, pois exige a criação de mecanismos que possibilitem “(...) o desenvolvimento de redes abertas de oportunidades e o reconhecimento entre os três contextos de aprendizagem.” (*ibid:ibidem*).

Deste documento, destacamos também as seis mensagens-chave, que pretendem facilitar a implementação de uma ALV eficaz:

- (i) novas competências básicas para todos, cujo objectivo principal é garantir o acesso a competências por todos os cidadãos que lhes permita “(...) a participação sustentada na sociedade do conhecimento.” (p.11).
- (ii) maior investimento nos recursos humanos, de forma a dar prioridade à mais valia europeia – os seus cidadãos.
- (iii) inovação no ensino e na aprendizagem, no sentido a que estes se tornem uma oferta eficaz para a ALV em todos os domínios da vida.

- (iv) valorização da aprendizagem, particularmente pela integração e valorização das aprendizagens informal e não formal.
- (v) repensar das acções de orientação e consultoria, para assegurar o acesso fácil de todos à informação de qualidade, relativas às oportunidades de aprendizagem em toda a Europa.
- (vi) aproximação da aprendizagem dos indivíduos, facultando as oportunidades de aprendizagens próximas das experiências de vida dos aprendentes, nas suas comunidades, apoiadas, por exemplo, nas TIC.

Ao mesmo tempo que a União europeia lança estas mensagens-chave, começam também a ser estudados e definidos indicadores e parâmetros de referência que permitem uma uniformização do processo de ALV, em todos os países da União Europeia. Neste documento, assume-se também o compromisso da preparação de um relatório que dará conta das prioridades comuns para os sistemas de ensino europeus, que daremos conta mais tarde; de formas de facilitar a mobilidade de cidadãos europeus, quer enquanto aprendentes, quer enquanto profissionais, inclusivamente através da criação de um modelo comum de *curriculum vitae* – *Europass Curriculum Vitae* – ou através da criação de programas de mobilidade que permitam o recurso a fundos europeus. Foram ainda estabelecidas acções de acompanhamento a este *Memorando* que passam pela auscultação de todos os envolvidos na ALV, nos diferentes países, seguida da análise dessa informação, com vista à definição de objectivos conjuntos, à criação de parâmetros de referência e à elaboração de um “Guia de Boas Práticas” para um trabalho futuro mais eficaz.

4.1.3 *Novas metas para a ALV*

Em sequência do compromisso assumido no *Memorando 2000*, surge uma série de documentos e de directrizes que têm como objectivo comum a criação de quadros de referência a aplicar, no que diz respeito à ALV. Dos diferentes documentos, analisaremos alguns, que consideramos serem essenciais pelo seu teor de inovação e clarificação de políticas a seguir no âmbito da educação e formação em geral e da educação de adultos em particular.

Os documentos em causa são datados respectivamente de 15 de Novembro de 2006 (2006/1720/CE) e de 18 de Dezembro desse mesmo ano (2006/962/CE); enquanto o

primeiro estabelece um programa de acção no domínio da ALV, o segundo incide sobre as competências essenciais para a ALV. Debruçar-nos-emos essencialmente sobre o segundo, uma vez que, em consequência directa das decisões tomadas aquando do *Memorando 2000*, ele foca essencialmente a criação do “(...) quadro europeu para definir novas competências de base a adquirir, através da ALV enquanto medida fundamental da resposta europeia à globalização e à transição para economias baseadas no conhecimento (...)” (2006/962/CE:10).

No que diz respeito ao primeiro documento, referiremos que na decisão do parlamento europeu e do conselho se estabelece um programa de acção no domínio da ALV, que, de acordo com o seu ponto 2, do artigo 1º,

(...) tem como objectivo geral contribuir, através da aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade avançada baseada no conhecimento, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social, assegurando ao mesmo tempo a protecção adequada do ambiente para as gerações futuras. O programa destina-se a promover, em particular, os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de ensino e formação na Comunidade, a fim de que estes passem a constituir uma referência mundial de qualidade (Parlamento Europeu e Conselho, 2006/1720/CE:4).

Este *Programa de Acção* reveste-se de diversos subprogramas sectoriais. No entanto, destacamos aqui o subprograma *Grundtvig*, por ser aquele que se destina exclusivamente a aprendentes adultos – alvo da nossa investigação. Considerando a alínea d), do ponto 1, do artigo 3º, “O programa Grundtvig, (...) atende às necessidades (...) em todas as formas de educação para adultos, bem como às necessidades dos estabelecimentos e organizações que oferecem ou promovem essa educação.”. Para nós, este é um programa que, para além de estimular a aprendizagem, permite aos aprendentes o contacto com outras realidades e culturas, o que contribui para o despertar da curiosidade pelo saber. Ao mesmo tempo, esta iniciativa fomenta algo que é também considerado essencial pela Comissão Europeia – a aprendizagem de línguas estrangeiras, como está explícito no ponto 2 do documento: “A promoção do ensino e da aprendizagem de línguas e a diversidade linguística deverão constituir uma prioridade da acção comunitária no domínio da educação e da formação profissional. (...)” (Parlamento Europeu e Conselho, *op.cit*:2).

Parece-nos pertinente enunciar aqui os objectivos específicos e operacionais deste subprograma para a ALV, tal como se discriminam, no artigo 29º, pontos 1 e 2 (Parlamento Europeu e Conselho, *op.cit.*: 15):

1. (...)

a) Responder ao desafio que o envelhecimento da população europeia representa no domínio da educação;

b) Contribuir para oferecer aos adultos percursos com vista à melhoria dos seus conhecimentos e competências.

2. O programa Grundtvig tem os seguintes objectivos operacionais:

a) Melhorar a qualidade e a acessibilidade, em toda a Europa, da mobilidade das pessoas envolvidas na educação de adultos, e aumentá-la em termos quantitativos de modo a apoiar a mobilidade de pelo menos 7 000 dessas pessoas por ano, até 2013;

b) Melhorar a qualidade e aumentar em termos quantitativos as acções de cooperação entre os organismos envolvidos na educação de adultos em toda a Europa;

c) Apoiar as pessoas provenientes de grupos sociais vulneráveis e de contextos sociais marginais, em particular as pessoas idosas e as que abandonaram o sistema educativo sem qualificações de base, a fim de que possam dispor de possibilidades alternativas de acesso à educação de adultos;

d) Facilitar o desenvolvimento e a transferência de práticas inovadoras no domínio da educação de adultos, designadamente de cada país participante para os restantes;

e) Apoiar o desenvolvimento de conteúdos, serviços, pedagogias e práticas inovadores, baseados nas TIC, no domínio da aprendizagem ao longo da vida;

f) Melhorar os métodos pedagógicos e a gestão das organizações de educação de adultos.

No documento de 18 de Dezembro de 2006, *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, sobre as competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2006/962/CE), afirma-se que se verifica uma discrepância entre os níveis de educação exigidos pelos novos empregos e os que são atingidos pela mão-de-obra, na Europa. O estudo de Maastricht, em 2004, comprova que cerca de 80 milhões de trabalhadores na Europa são pouco qualificados, prevendo ainda que em 2010, aproximadamente metade dos novos empregos exigissem formação superior e que apenas 15% dos empregos seriam adequados a pessoas com a escolaridade básica. Podemos, portanto, reconhecer que as

directrizes europeias, para o aumento de formação e qualificação dos cidadãos europeus, não atingiram as metas pensadas, pelo menos ao ritmo que se pretendia. No sentido de alterar esta realidade, a CE lança algumas recomendações aos Estados-Membros, das quais destacamos as que, em nosso entender, estão directamente relacionadas com o objecto de estudo deste trabalho, a saber:

3. Os adultos sejam capazes de desenvolver e actualizar as suas competências essenciais ao longo da vida, e que seja dispensada particular atenção aos grupos-alvo identificados como prioritários no contexto nacional, regional e/ou local, como por exemplo as pessoas que necessitam de actualizar as suas competências;
4. Se disponha de infra-estruturas apropriadas para a educação e a formação contínuas dos adultos, incluindo professores e formadores, de procedimentos de validação e de avaliação, de medidas destinadas a garantir a igualdade do acesso à formação ao longo da vida e ao mercado de trabalho, e de medidas de apoio a aprendentes que tenham em conta as diferentes necessidades e competências dos adultos (Parlamento Europeu e Conselho, (2006/962/CE:11).

Destacamos ainda, neste documento, a criação do Quadro de Referência Europeu, cujos objectivos principais são os seguintes:

- 1) Identificar e definir as competências essenciais necessárias à realização pessoal, à cidadania activa, à coesão social e à empregabilidade na sociedade do conhecimento;
- 2) Apoiar os trabalhos dos Estados-Membros destinados a garantir que, no final dos percursos de educação e de formação iniciais, os jovens tenham adquirido um domínio das competências essenciais a um nível que lhes permita estarem preparados para a vida adulta e que constitua uma base para a aprendizagem futura e para a vida profissional, e que os adultos sejam capazes de desenvolver e actualizar as suas competências essenciais ao longo da vida;
- 3) Proporcionar aos decisores políticos, aos professores, aos empregadores e aos próprios aprendentes um instrumento de referência a nível europeu destinado a apoiar os esforços realizados a nível nacional e europeu para atingir os objectivos acordados em comum;
- 4) Constituir um quadro para uma acção futura a nível comunitário, tanto no contexto do programa de trabalho «Educação e Formação 2010» como no dos programas comunitários de educação e formação (Parlamento Europeu e Conselho, (2006/962/CE:13).

4.1.3.1 O destaque para as competências – as competências comunicacionais

Neste quadro de referência, estabelecem-se também as oito competências, consideradas essenciais para a ALV, para que condições sejam criadas no sentido de se facilitar a igualdade de oportunidades entre os cidadãos da Europa unida:

- (i) comunicação na língua materna;
- (ii) comunicação em línguas estrangeiras;
- (iii) competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia;
- (iv) competência digital;
- (v) aprender a aprender;
- (vi) competências sociais e cívicas;
- (vii) espírito de iniciativa e espírito empresarial e
- (viii) sensibilidade e expressão culturais.

Estas competências são resultado da articulação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto europeu que temos vindo a descrever. Na verdade, são aquelas que a comissão considera serem as necessárias para a realização e o desenvolvimento pessoais, para a prática de uma cidadania activa e, consequentemente para a inclusão social e para a competitividade laboral.

Salientamos que as competências essenciais têm, todas elas, o mesmo grau de importância, uma vez que contribuem de igual forma para o sucesso na sociedade do conhecimento que se pretende que seja a Europa. Por outro lado, não podemos também ignorar a inter-relação que existe entre elas, pois aspectos de um determinado domínio são facilitadores do desenvolvimento de outras competências. O desenvolvimento de todas elas, de forma harmoniosa e global, contribui para o estímulo do pensamento crítico, da criatividade, do espírito de iniciativa, da resolução de problemas, da tomada de decisões e da gestão construtiva dos sentimentos, que são as grandes preocupações da Comissão Europeia para com os seus cidadãos. Ao mesmo tempo, são também as nossas preocupações. Assim, na nossa *praxis* empenhamo-nos em promover estratégias e actividades que vão ao encontro do desenvolvimento destas competências. Dessa *praxis*, apresentaremos um exemplo

posteriormente, que pretende demonstrar uma possibilidade de aplicação das directrizes europeias, para a educação de adultos, em Portugal.

Em suma, e após uma apreciação às competências consideradas essenciais para a Comissão Europeia, podemos afirmar que a grande preocupação se prende com o desenvolvimento de competências no âmbito da língua, da literacia e numeracia e das TIC, na medida em que são fundamentais para o “aprender a aprender” (2006/962/CE:14), visto como o pilar de qualquer actividade de aprendizagem. Destacamos que neste quadro de referência, particularmente no elencar das oito competências básicas para a ALV, estão implícitas temáticas basilares para o desenvolvimento do ser humano, nomeadamente o pensamento crítico, a criatividade, a iniciativa, a ponderação, a tomada de decisões e a gestão de sentimentos.

Das oito competências mencionadas, abordaremos com mais detalhe seis delas, pelo facto de se relacionarem mais directamente com o trabalho que temos vindo a desenvolver no âmbito da educação de adultos, em particular na área de formação CLC – aquela que leccionamos e na qual centramos o nosso trabalho empírico.

Consideramos as competências comunicacionais como centrais, pois são a base do nosso trabalho nos Cursos EFA-NS. Na verdade, e tendo em conta a nossa formação de base – Ensino de Português e Inglês – as competências em língua materna e também em, pelo menos, uma língua estrangeira, são fundamentais para o exercício de uma cidadania consciente e fundamentada. Ao mesmo tempo,

(...) a capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em todas as situações da vida social e cultural: na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres. (2006/962/CE:14)

remete para a dimensão ontológica da língua que assume extrema importância para nós, como houve já oportunidade de problematizar no sub-ponto 3.3, da primeira parte, deste trabalho doutoral. Em nossa opinião, desta competência resulta a capacidade dos indivíduos interpretarem o mundo e de se relacionarem com os seus semelhantes. Para este segundo aspecto, é necessária a metacognição linguística, pois importa tomar consciência da língua e das diferentes intencionalidades, precisando assim de adaptar a linguagem aos contextos; por isso, quanto maior for o domínio da língua materna, maior será o seu

sucesso na interacção com os outros e da sua afirmação enquanto ser individual e social, de forma crítica e construtiva.

Relembramos aqui o explanado no primeiro ponto – a importância da língua como forma de construção pessoal, pela interacção com os outros, com o mundo. Tal como defendido, reiteramos a ideia de Vigotsky, ao afirmar que a língua é mediadora – ‘intermediária’ entre o ‘eu’ e o mundo. Daí que, mais uma vez afirmamos, a nossa grande preocupação, com os nossos alunos adultos, passou pelo desenvolvimento de competências comunicacionais, de intencionalidade comunicativa, em que a norma não era de todo descurada, mas não era o alvo principal da aprendizagem. Da mesma forma que afirma Piaget – e também já explanado anteriormente – preocupamo-nos com a aprendizagem da língua em contexto.

A competência em língua estrangeira dotará cada um dos cidadãos de (mais) uma ferramenta crucial para o seu enriquecimento pessoal em termos de *saber*, e facilitará de sobremaneira a mobilidade europeia, prevista no *Memorando 2000* e explicitada no 2006/1720/CE, primeiro documento referido. Considerando as demandas que a globalização nos impõe, não é possível conceber a ideia de cidadãos competentes que não entendam e que não se consigam exprimir em pelo menos uma língua estrangeira.

Outra competência que, apesar de aparentemente não estar relacionada com a nossa AF, mas que aqui inserimos, é a “competência digital”. Em nosso entender, esta é uma competência transversal e essencial ao desenvolvimento do ser humano, no mundo actual, na medida em que ela pressupõe a utilização das TIC, de forma segura e crítica, isto é, prende-se com a utilização do computador para questões profissionais e de lazer; para facilitar o acesso à informação e à comunicação. Assim, é, não apenas um meio para obter informação e para comunicar, mas acima de tudo uma ferramenta de trabalho essencial ao trabalho que desenvolvemos com os nossos alunos. No entanto, se por um lado a competência digital é um meio facilitador da aprendizagem da língua e das competências comunicacionais, por outro, a própria competência linguística e comunicacional estará ao serviço da digital, pois dota os alunos de um conjunto de instrumentos que lhes permite discernir, por exemplo da fiabilidade das fontes e descortinar sobre a relevância da informação a que tem acesso.

“Aprender a aprender” é mais uma competência que se torna central em CLC, pois uma das nossas ambições, enquanto docentes, é promover o sentido de autonomia e a

curiosidade pelo saber, indo assim ao encontro também do pensamento de Delors (1998:18) ao afirmar que “Mais, pretende-se que a escola lhe transmita o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, a curiosidade intelectual.”.

Relembramos também, anterior a Delors, o Relatório *Aprender a Ser*, de Edgar Faure, que, em 1972, preconiza já esta ideia de “aprender a aprender”, demonstrando uma visão ampla e vasta do que, ainda hoje, intitulamos ‘o novo papel da escola e dos professores’:

Durante mucho tiempo, la enseñanza ha tenido por misión el preparar para funciones tipo, para situaciones estables; para un momento de la existencia; para una profesión determinada o un empleo dado; para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado. Esta concepción prevalece todavía demasiado a menudo. Sin embargo, la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnico suficiente para toda la existencia está pasada de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba. ¿No ha llegado el momento de exigir algo muy distinto a los sistemas educativos? Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador.

Propósitos aparentemente abstractos. Pero la educación es una empresa tan vasta, compromete tan radicalmente el destino de los hombres, que no puede bastar el considerarla en términos de estructuras, de medios logísticos y de procedimientos. Es su propia sustancia, su relación esencial con el hombre, su devenir, el principio de la interrelación que reina entre el acto educativo y el ambiente que hace de la educación a la vez un producto y un factor de la sociedad (...) (1972:132).

Estamos certa de que só assim estaremos a contribuir verdadeiramente para o espírito da ALV. Desta forma, a promoção de capacidades, tais como:

- iniciar, organizar e prosseguir com uma aprendizagem;
- gerir o tempo e os recursos disponíveis para o efeito;
- seleccionar informação e de cruzar dados;
- reflectir sobre as próprias necessidades e sobre as melhores metodologias de trabalho para as colmatar;
- gerir conflitos e ultrapassar obstáculos;
- assimilar e incorporar novos saberes, usando-os em novas situações das suas experiências de vida,

são capacidades fundamentais que levam a que implementemos, na nossa prática docente, estratégias e actividades que contribuam para o desenvolvimento do “aprender a aprender”. De novo invocamos o pensamento de Delors (1998:79), ao afirmar que “Aprender para conhecer supõe, antes de mais, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento.”.

Numa área de formação como é CLC, as competências sociais e cívicas estão inerentes ao trabalho que desenvolvemos. As competências pessoais, interpessoais e interculturais prendem-se directamente com a comunicação que é a base do nosso trabalho, o que nos faz insistir em actividades, desenvolvidas em contexto, que a promovam, nas suas diferentes vertentes: comunicação para grandes grupos, em contextos formais e informais; comunicação oral e escrita; suportes à comunicação, entre outras. Assim, pretendemos desenvolver com os nossos alunos ferramentas que lhes permitam participar de forma construtiva na vida social e laboral. Em sociedades cada vez mais miscigenadas e consequentemente heterogéneas, a gestão de conflitos, a tolerância e o respeito pelo outro, são cada vez mais importantes. Estamos certa de que é a comunicação o veículo por excelência dessa gestão de conflitos e, consequentemente, fonte de entendimento entre cada um de nós e entre os povos. É nossa intenção usar a literatura para podermos, também nós, educar para os valores, contribuindo, assim, para a formação de indivíduos críticos e conscientes, com uma participação social cívica e democrática. Na verdade, pensamos que a literatura está ao serviço da educação para a cidadania e para os valores, ao mesmo tempo que permite um maior conhecimento da língua e permite ainda o desenvolvimento de competências comunicativas.

Por último, embora não menos importante, destacamos a competência de sensibilidade e expressão culturais. Na verdade, para nós, contribuir para a tomada de consciência da importância das artes, como forma de expressão do mundo, em que as experiências e as emoções se universalizem pela criatividade artística e possam manifestar-se, de diferentes formas de arte, é um sonho que, aos poucos, vamos tornando realidade. Assim, esta competência assume um cariz muito especial, que tentamos igualmente desenvolver nos nossos alunos.

Esta é a razão pela qual recorreremos à literatura, em todas as temáticas que abordamos com os nossos alunos, como forma de ‘desmistificar’ a ideia de que a literatura é algo difícil, a

que eles não conseguem aceder, pelo seu grau de complexidade, e que ao mesmo tempo, está desfasada do real. Pretendemos dar aos nossos alunos a possibilidade de tomarem contacto, alguns pela primeira vez, com esta forma de arte, onde a língua atinge um grau de excelência que os leva, a ela, aderirem. Ao mesmo tempo, temos em mente, mostrar-lhes que a literatura é uma forma de ver o mundo, através das emoções e sentimentos e que, por isso, pode estar em cada um de nós e está, com certeza, muito mais próxima da realidade do que eles à partida imaginam.

É, deste modo, que o recurso à língua e literatura maternas, contribui decisivamente, sustentadas pela dimensão ontológica que à língua é inerente, para a formação integral do indivíduo e sua inserção no mundo.

4.1.4 Ênfase na Educação de Adultos

Reconhecemos também, como pertinente a menção a um documento europeu de 2008 que, de alguma forma, dá seguimento aos anteriormente apresentados, fornecendo, ao mesmo tempo, uma visão, oito anos depois, do que foi alcançado e do que ainda terá de ser feito, em termos de educação de adultos, na Europa do século XXI. Referimo-nos em concreto à *Resolução do Parlamento Europeu, de 16 de Janeiro de 2008, sobre Educação de adultos: nunca é tarde para aprender (2007/2114(INI))*, que apresenta um plano de acção para esta modalidade de educação, tendo por base a realidade àquela data.

Assim, o parlamento europeu constata que a educação de adultos assumiu um carácter prioritário na Europa e, por isso, necessita de programas específicos, de visibilidade e recursos próprios, para que os objectivos da Estratégia de Lisboa sejam atingidos, até porque, a mesma instituição reconhece que, ao ritmo actual, dificilmente se atingirão as metas estabelecidas pelos Estados-membros no programa “Educação e Formação para 2010”. Considera também fundamental a integração linguística, social e cultural de grupos excluídos, reconhecendo, para o efeito, a importância de sistemas de educação de ALV, contribuindo desta forma para uma maior estabilidade social, bem como para o bem-estar individual, o desenvolvimento pessoal e a cidadania activa.

Neste documento, reforça-se, uma vez mais, a ideia de que a educação de adultos, ao permitir o desenvolvimento de competências básicas, se torna imprescindível para a empregabilidade e mobilidade no mercado de trabalho, contribuindo de sobremaneira

também as aprendizagens não formais e informais, em complementaridade com a formal; daí a urgência de que esta modalidade de ensino-aprendizagem se ligue ao *Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida* [QEQ] e ao desenvolvimento das competências básicas, sociais e pessoais, no sentido de se estabelecer uma uniformização entre os diferentes Estados-membro, no que à educação de adultos diz respeito.

Por outro lado, o QEQ permite uma amplitude de escolha, por parte dos alunos, pois poderão escolher as unidades de formação que mais se adequem às suas necessidades, ao seu perfil, ou aos seus interesses. Por último, o QEQ assume-se como um documento que pretende facilitar a mobilidade de trabalhadores, dentro do espaço europeu. A este propósito, pode ler-se no texto do documento (2009:4)

A Recomendação estabeleceu uma referência europeia comum de forma a fazer corresponder os vários sistemas nacionais de qualificações e facilitar uma maior comunicação entre si. Será assim criada uma rede de sistemas de qualificações independentes, mas relacionados e mutuamente compreensíveis.

Utilizando os resultados de aprendizagem como ponto de referência comum, o Quadro facilitará a comparação e transferência de qualificações entre países, sistemas e instituições, tornando-se assim relevante para uma variedade de utilizadores tanto a nível europeu como nacional.

Apesar do reconhecimento da importância e da prioridade que deve ser dada à educação de adultos, o parlamento reconhece também que há grandes discrepâncias nos sistemas implementados em cada Estado-membro, bem como o longo caminho que há ainda a percorrer, para que a Europa se torne na economia mais competitiva do mundo e na Sociedade do Conhecimento por excelência. Por isso, propõe um plano de acção, alertando para a necessidade de medidas que promovam e/ou reforcem a cultura da ALV, particularmente entre adultos, para uma permanente actualização de qualificações. Para isso é necessário “aumentar a motivação para participar na educação de adultos” (2007/2114(INI):48), através de campanhas publicitárias, serviços de informação e aconselhamento e políticas activas que facilitem a articulação e conciliação entre a aprendizagem, a vida familiar e a vida profissional.

Segundo o parlamento, cada Estado-membro deve promover ainda a “literacia mediática” (*ibid:ibidem*) com o intuito de colmatar o fosso digital inter-geracional, devendo, para tal,

ser incentivado o acesso e uso da internet; serem promovidas outras formas de aprendizagem – a aprendizagem a informal e não formal –, recorrendo a novas fontes de informação, nomeadamente recorrendo a programas de aprendizagem a distância e a lugares de aprendizagem distintos da escola, para que todos tenham acesso à informação, mas particularmente à aprendizagem. Todas as medidas a tomar, em cada Estado-membro, deverão ser passíveis de se traduzirem em dados estatísticos, por forma a providenciar informações e orientação para a criação de um programa integrado consolidado. Para tal insta ainda o parlamento à partilha de boas práticas.

Conforme mencionámos anteriormente, para que a educação de adultos seja efectivamente promovida, têm de ser criadas condições facilitadoras da articulação entre a vida profissional e pessoal e a aprendizagem. Assim, o parlamento europeu considera que, para tal, não basta uma maior flexibilidade de tempo e espaço. É também necessário criar “(...) incentivos sociais, económicos e fiscais, com vista a fomentar o acesso dos adultos a programas de formação e educação; (...)” (*op.cit.*:49).

O próprio Conselho da União Europeia, em Dezembro de 2011, na *Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos* (C 372/01), demonstra consciência das repercussões que a crise económica tem na sociedade, alertando de novo para a importância, cada vez maior, que a educação assume. No referido documento (*op.cit.*:1), podemos ler

A estratégia *Europa 2020* para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo reconhece que a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências são elementos decisivos da resposta à actual crise económica e ao envelhecimento da população, bem como da estratégia económica e social mais ampla da União Europeia.

A crise veio evidenciar a importância de que se reveste a educação de adultos (1) na consecução dos objectivos da *Estratégia Europa 2020*, para lhes permitir – em especial os trabalhadores de mais idade e com menos qualificações – adaptarem-se melhor às mudanças do mercado de trabalho e da sociedade. A educação de adultos oferece às pessoas confrontadas com o desemprego, as reestruturações e a transição profissional uma oportunidade de melhorarem as suas competências ou de se reconverterem, contribuindo igualmente de forma significativa para a inclusão social, a cidadania activa e o desenvolvimento pessoal. (...)

(1) Para efeitos da presente resolução, o termo *educação de adultos* designa toda a gama de actividades de aprendizagem formal, não formal e informal – tanto no plano geral como profissional – desenvolvidas pelos adultos depois de concluída a fase inicial do ensino e formação.

Apesar de notarmos que a ideia original se mantém, verificamos que a tónica assenta agora na empregabilidade e na formação assim como na reestruturação profissional.

Creemos, no entanto, que os primeiros passos estão dados, nomeadamente no reconhecimento de que há outros saberes, para além dos escolares, igualmente importantes. Referimo-nos às aprendizagens informais e não formais, que, em conjunto com o saber académico constitui um processo global de aprendizagem. Porém, é necessário conseguir forma de articular todos estes saberes, sem os espartilhar e particularmente sem os hierarquizar em termos de importância, como tem acontecido até agora, em que a aprendizagem formal tem assumido a preponderância.

No mesmo ano, 2011, o Conselho da União Europeia pronuncia-se também sobre o referido *Programa de Acção*, à luz da nova realidade económica e, conseqüentemente social da Europa. É pertinente referirmos que a importância da ALV se destaca como sendo, cada vez mais uma prioridade; todavia, há também a forte consciencialização da crescente dificuldade em atingir as metas propostas e em fazer crer os cidadãos em geral da sua importância como uma forma de resolução da(s) crise(s) que atravessamos.

De novo, sentimos o alerta dado aos diferentes governos, no sentido de alterarem as suas políticas educativas, por forma a tornar-se mais fácil, para os cidadãos, conciliarem as suas vidas pessoais, profissionais e familiares. Alerta ainda o dito documento para a urgente mudança de paradigma educacional, no sentido de que as aprendizagens informais e não formais possam ser encaradas como parte integrante do processo de aprendizagem de alunos adultos. Nestas resoluções do Conselho (2011/C 372/01:2) podemos ler:

A fim de fazer face às consequências da crise económica, tanto a curto como a longo prazo, é necessário que os adultos aperfeiçoem regularmente as suas aptidões e competências pessoais e profissionais. Dada a actual instabilidade no mercado laboral e a necessidade de reduzir o risco de exclusão social, tal vale em especial para os trabalhadores pouco qualificados. No entanto, todos os adultos, incluindo os altamente qualificados, podem beneficiar significativamente da aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, cada vez mais se reconhece que a educação de adultos é hoje o elemento mais fraco no desenvolvimento dos sistemas nacionais de aprendizagem ao longo da vida. Tem vindo a cair a taxa de participação na educação de adultos, tendo baixado de 9,8 % da população entre os 25 e os 64 anos, em 2005, para apenas 9,1 % em 2010, o que torna ainda mais difícil alcançar a meta ambiciosa de

15 % em 2020 prevista no «EF 2020». É necessário atender a obstáculos como a pouca motivação e a falta de estruturas de assistência que ajudem homens e mulheres a conciliar as responsabilidades familiares e profissionais com a aprendizagem.

Tal como sucede noutros sectores, a educação de adultos deveria, por um lado, fazer a transição para uma política baseada nos resultados da aprendizagem, em que a autonomia do aluno é fundamental, independentemente do lugar em que faz a sua aprendizagem – no trabalho ou em casa, na comunidade local, em actividades de voluntariado ou em estabelecimentos de ensino e formação – e, por outro, desenvolver o modelo multifacetado de governação que tal exige.

Para conseguir que o sector da educação de adultos tenha capacidade para sustentar a estratégia Europa 2020, muito mais está ainda por fazer (...) no que diz respeito às segundas oportunidades e à aquisição de aptidões de base, como literacia e numeracia, mas igualmente às competências digitais; (...)

Importa, por outro lado, destacar um outro aspecto apontado pelo Conselho responsável também pelos falhanços encontrados no *Plano de Acção*, pelo qual se tem regido a educação de adultos, na Europa:

A execução do Plano de Acção veio também salienta a dificuldade de monitorizar adequadamente o sector da educação de adultos, o que se deve à insuficiência de dados estatísticos e à ausência de avaliações das medidas tomadas a nível político. O desenvolvimento de uma política baseada em dados concretos no domínio da educação de adultos exige a compilação de dados circunstanciados e comparáveis sobre todos os aspectos fundamentais da educação de adultos, a criação de sistemas eficazes de monitorização e a cooperação entre as diferentes agências, bem como a realização de actividades de investigação de alta qualidade. (*ibid:ibidem*)

Neste sentido, realçamos a importância de que este trabalho doutoral se reveste, uma vez que pretende dar conta da nossa prática pedagógica que se insere no *Plano de Acção* apresentado e que surge como uma resposta do governo português aos reptos europeus, no que diz respeito à educação de adultos.

Lamentavelmente, estas indicações provenientes do Conselho Europeu, estão actualmente suspensas, nas escolas públicas, tendo em conta a conjuntura económica que se vive na Europa e no mundo, pondo em causa, no caso concreto de Portugal, a continuação dos Cursos EFA-NS, aqui apresentados como exemplo de boas práticas da aplicação concreta das directrizes emanadas.

4.1.5 *Das desigualdades – sociais, geracionais e de género, à construção da equidade*

Outro aspecto considerado fundamental pelo parlamento europeu é a “solidariedade intergeracional (...) e a solidariedade intercultural” (*ibid:ibidem*), incentivando os Estados-membros a desenvolver “novas formas de solidariedade entre culturas e entre gerações” (*ibid:ibidem*). Assim, e para que haja um maior intercâmbio de conhecimentos, competências e experiências, propõe a criação de sistemas de orientação e apoio a diversas actividades empresariais e artesanais, sendo que estas actividades devem estar em rede para que a partilha seja mais rápida e eficaz. Neste documento, surge destacado um conceito assaz interessante, quanto a nós. Referimo-nos ao conceito de “aprendizagem familiar” (*op.cit.:49*), apresentado pelo parlamento europeu, como resultante da necessidade que os pais sentem de ajudar os seus filhos a terem sucesso nos seus estudos, e são, por isso, incentivados a retomar as suas aprendizagens.

Este conceito aponta para a maior importância que se dá à escola e às aprendizagens que aí se realizam, bem como para o estímulo da ALV. Como forma de promover o conceito apresentado, é também sugerido, pelo parlamento, o incentivo ao voluntariado, pelo seu papel de solidariedade inter-geracional através do reconhecimento da experiência. Em nosso entender, este conceito pode e deve ir ainda mais longe – ele pode promover de forma exemplar a formação para os valores, pondo, assim, em prática um dos pilares essenciais apontados no Relatório Delors (1998), o *saber viver com* [os outros].

Segundo o parlamento europeu, no mesmo documento, há ainda a considerar a hipótese de entrada na universidade, por parte de aprendentes adultos, com experiência profissional. Para isso, considera ser necessária uma adaptação dos sistemas educativos e a criação de infra-estruturas e a selecção dos recursos humanos adequados. Os docentes associados à educação de adultos têm de ser de elevada qualidade. Nesse sentido, é necessária a criação de programas específicos de formação de educadores, especializados nesta modalidade de ensino, nomeadamente com certificação em termos de ensino universitário. Outro aspecto importante a considerar, nas recomendações apresentadas neste documento (2007/2114(INI)), é a mobilidade, pelo que o parlamento europeu apoia a aplicação do *Quadro Europeu* e do *Europass*, bem como o reconhecimento e a validação de competências básicas e de aprendizagens não-formais e informais para que a transição

entre diferentes vias de ensino e seja feita de forma transparente, tornando mais fácil a validação de conhecimentos.

Para que este processo aconteça, o parlamento europeu incentiva os diferentes Estados-membros à

(...) generalização da prática do financiamento e de organização da formação pelos empregadores, apoiada em benefícios fiscais, uma vez que as qualificações e competências dos trabalhadores são um factor determinante de inovação, produtividade e competitividade; (...). (2007/2114(INI): Art. 42)

Nesta abordagem, que apresentamos sobre documentação europeia para a ALV, não podemos deixar de focar a *Decisão N. 1357/2008/CE do Parlamento Europeu e do Conselho*, de 16 de Dezembro de 2008, e que altera a decisão já enunciada Decisão n. 1720/2006/CE, onde é estabelecido o programa de acção para a ALV, para o período compreendido entre 2007 e 2013. Assim, destacamos como mais relevante a alteração de alguns procedimentos, particularmente no que diz respeito a datas de candidatura a programas europeus, no sentido de agilizar e otimizar determinados procedimentos previstos:

A fim de permitir uma execução mais rápida e mais eficaz das decisões de selecção, é necessário substituir o procedimento consultivo pela obrigação da Comissão de informar sem demora o Parlamento Europeu e os Estados- Membros sobre quaisquer medidas tomadas para a aplicação da Decisão n.º 1720/2006/CE sem a assistência de um comité (...). (CE, 2008:1)

Actualmente, e tendo em mente as questões relacionadas com a contenção de despesas, face à crise económica que atravessamos, sentimos que a Comissão europeia, insiste na importância da mobilidade, mas reforça o carácter regulador e proteccionista que, sem nunca estar excluído das suas preocupações, assume agora maior pertinência, face aos perigos que a pobreza pode acarretar. Podemos ler, em documento, publicado no *Jornal oficial da União Europeia* publicado em Junho de 2012, que a Comissão europeia, (COM(2011) 743:134)

Considera que as parcerias para a mobilidade devem incluir os quatro pilares da abordagem global: facilitar e organizar a migração legal e a mobilidade, prevenir e reduzir a migração irregular e o tráfico de seres humanos, promover a protecção

internacional e reforçar a dimensão externa da política de asilo, e maximizar o impacto no desenvolvimento da migração e da mobilidade.

No mesmo documento, salienta-se ainda uma outra preocupação que consideramos pertinente, pois evidencia os esforços – ainda pouco conseguidos – de possibilitar a igualdade de oportunidades – referimo-nos à questão de género. Assim, a Comissão europeia, através de um seu comité

(...) propõe que se inclua nas parcerias para a mobilidade a perspectiva de género, porque a situação das mulheres migrantes é, por vezes, mais vulnerável e estas são frequentemente vítimas de abusos, de discriminação e de formas extremas de exploração. É também muito importante o papel das mulheres migrantes no desenvolvimento económico e social dos países de origem (...). (*op.cit.*:135)

É notória a preocupação da Comissão europeia para com as desigualdades sociais, particularmente de grupos minoritários e consequentemente mais vulneráveis, particularmente em tempos de crise como os que atravessamos.

Sentimos como preocupação da União Europeia e como obrigação de todos os Estados-membros, a contribuição para uma maior equidade, desenvolvendo actividades e implementando políticas no sentido de minimizar, senão eliminar, as desigualdades sociais. Estamos certa de que propiciar condições para uma maior e melhor formação de todos os cidadãos é o caminho para alcançar a igualdade social e proporcionar a todos as mesmas condições de valorização pessoal, que se traduzirá em sociedades mais desenvolvidas social, cultural e até economicamente.

Apresentamos um resultado prático dos esforços dos diferentes Estados-membros, no sentido da transparência de qualificações – que já aflorámos anteriormente – e que vinha a ser referida desde os primeiros acordos sobre a ALV na Europa – QEQ. A criação deste quadro surge em 2004, por um grupo de peritos que estabelece oito níveis de qualificação (nível um, para a obtenção do ensino básico e nível oito para a obtenção de Doutoramento), baseados em resultados de aprendizagem. Este sistema visa não apenas a transparência das qualificações mas também a sua portabilidade e, consequentemente, cremos nós, visa, em última instância, a ALV, pois abrange todos os níveis de qualificação obtidos através da formação académica e profissional, contemplando ainda a formação contínua. Durante a segunda metade de 2005, este documento esteve sujeito a consulta pública. Como resultado desta acção verificamos um vasto apoio das diferentes partes interessadas, apesar de se ter concluído que se tratava de um documento complexo e que,

para a sua exequibilidade, era necessário simplificá-lo. Assim, surge, em Setembro de 2006, o texto-proposta, baseado na opinião de peritos dos trinta e dois países envolvidos e dos parceiros sociais europeus. Em 2007 concluiu-se a negociação dessa proposta, o que levou à adopção formal do QEQ em 2008.

Os oito níveis de qualificação mencionados estão organizados por resultados de aprendizagem, sendo estes entendidos como aquilo que “(...) o aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem.” (QEQ, 2008:3), evitando, assim, ter em consideração elementos do processo – a duração do curso, por exemplo – atendendo à discrepância, pluralidade e diferenças de sistemas de ensino existentes nos diferentes países. Importa ainda destacar que os resultados de aprendizagem se encontram organizados em três categorias:

(...) conhecimentos, aptidões e competência. Tal significa que as qualificações, em diferentes combinações, englobam um vasto âmbito de resultados de aprendizagem, incluindo conhecimentos teóricos, aptidões práticas e técnicas e competências sociais, nas quais a capacidade de trabalhar com os outros será crucial. (*ibid:ibidem*)

Na realidade, denotamos, como subjacente a estas preocupações a nível das directrizes europeias, a ideia de Delors (1998) ao apontar os quatro pilares para a educação no século XXI. Assim, aos “conhecimentos teóricos” associamos o *saber*; às “aptidões práticas e técnicas” relacionamos o *saber fazer*; às “competências sociais” o *saber estar*; e à “capacidade de trabalhar com os outros” o *saber viver com o outro*.

Consideramos que a criação do QEQ traz imensas vantagens, quer em termos da educação e formação na Europa, mas também em termos de empregabilidade. Na verdade, a ‘internacionalização’, a ‘standardização’ das qualificações dos cidadãos europeus, permite uma maior equidade em termos de oportunidades de emprego, em termos de mobilidade, em termos de reconhecimento de aprendizagens não formais, nomeadamente da formação facultada, e muitas vezes exigida, para trabalhadores de multinacionais. É precisamente com esta consciência que vários países europeus criaram o seu próprio Quadro Nacional de Qualificações, adaptado às suas realidades, mas que reflectisse e que se adaptasse ao QEQ.

Não esquecendo a educação de adultos, pois ela é a razão central deste trabalho, destacamos aqui, de novo a vantagem da organização deste QEQ por resultados de

aprendizagem, pois permite a integração não só dos saberes desenvolvidos em contextos formais de aprendizagem, mas também outros saberes provenientes de aprendizagens informais e não formais. Esta ‘standardização’ das qualificações dos cidadãos europeus torna-se ainda mais pertinente nos dias que correm, face aos problemas sociais cada vez mais graves, decorrentes da falta de emprego, nos países mais pobres da Europa, nomeadamente Portugal. Cada vez mais a mobilidade, entre pessoas, na Europa e não só, é maior, pelo que o QEQ vem assumindo um cariz cada vez mais importante pela utilidade e funcionalidade que proporciona.

Na verdade a criação do QEQ, e considerando o exposto na *Recomendação 2008/C111/01/CE do Parlamento Europeu e do Conselho*, de 23 de Abril, relativa à implementação do QEQ para a ALV, promove uma maior facilidade de mobilidade de cidadão da Europa, quer em termos de formação, quer em termos de empregabilidade. No referido documento, são dadas sugestões precisas para a implementação do QEQ, nomeadamente através da criação de “pontos de coordenação nacionais” (*op. cit.*:8) com competências específicas e definidas, mas cuja tarefa maior será apoiar a implementação do referido Quadro.

Salientamos também que no seu anexo I, constantes da mencionada *Recomendação*, surgem uma série de conceitos-chave a ter em conta e que, em nossa opinião são cruciais para uma correcta operacionalização de todo este processo. Referimo-nos, por exemplo, à definição de competência (*op.cit.*:11), a qual já foi alvo das nossas atenções; importa, agora, apenas destacar a importância de que ele se uniformize, pois só assim a qualificação será também ela uniformizada em termos europeus. Para além disso, destacamos ainda o anexo II, onde são apresentados os indicadores para cada um dos oito níveis de qualificação.

4.1.6 Benchmarks europeus para 2010 e 2020

Em Novembro de 2009, a CE apresentou um relatório, intitulado “Reforma do ensino na União Europeia: muito já foi alcançado, mas muito há ainda para fazer”, onde é feito um balanço sobre o trabalho desenvolvido pelos Estados-membros com vista a alcançar as cinco metas estabelecidas para 2010, a saber:

- (i) Redução da percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura para menos de 20%;

- (ii) Redução do abandono escolar precoce para não mais de 10%;
- (iii) Aumento da taxa de jovens de 22 anos de idade com ensino secundário completo para 85%;
- (iv) Aumento de 15% dos diplomados em matemática, ciências e tecnologia e redução das desigualdades de género;
- (v) Participação de pelo menos 12,5% de adultos em acções de aprendizagem ao longo da vida. As competências comunicacionais na Europa.

Considerando o trabalho que estamos a desenvolver, achamos pertinente apresentar alguns dos resultados do relatório por forma a termos a percepção da situação da Europa, no que diz respeito à educação. Tal como o título do relatório em análise deixa antever, algumas medidas foram tomadas, alguns progressos foram conseguidos, mas, na sua grande maioria, não foram suficientes para atingir as metas que se apontaram nas diversas cimeiras e encontros. Na verdade, das cinco metas estabelecidas para 2010, apenas uma – a quarta apresentada – foi concretizada. Das restantes, a primeira – Redução da percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura para menos de 20% – deteriorou-se e as outras não foram atingidas. No entanto, não podemos deixar de destacar aspectos positivos que decorreram de todas as medidas implementadas. Como exemplo apontamos:

(...) o número das crianças de tenra idade no ensino aumentou, (...) O número de adultos em idade activa (com idades entre 25 e 64 anos) com baixos níveis de escolaridade desceu mais de um milhão por ano desde 2000. (...) a aprendizagem de línguas nas escolas e a mobilidade dos estudantes do ensino superior, (...) cresceu mais de 50% desde 2000. (*op.cit.:2*)

Mencionamos a título de curiosidade que, no que respeita a Portugal, este foi o país cujo desvio, face às metas estabelecidas foi maior. As taxas de abandono escolar precoce e de conclusão do ensino secundário apresentam os maiores desvios, relativamente às médias europeias – 35,4% de jovens entre os 18 e os 24 anos desistiram da escola ou da formação profissional, contra 14,9% na média nos países da União Europeia, e apenas 54,3% concluiu o ensino secundário, sendo a média europeia de 78,5%.

O facto de não se ter atingido a maioria das metas traçadas para 2010 deve-se a inúmeros factores, muitos deles alheios à vontade dos Estados-membros, que não iremos aqui

elencar. Iremos antes destacar a opinião do comissário europeu pelo pelouro da educação, Maroš Šefčovič, com a qual concordamos plenamente.

As reformas educativas na UE deram grandes passos, mas não é a hora de abrandar o ritmo. Precisamos sobretudo de mais e melhor investimento na educação e na formação, por forma a que os europeus estejam mais bem preparados para encontrar empregos e a aumentar a nossa capacidade de inovar a longo prazo. (*op.cit.:1*)

Neste relatório de 2009 – “Reforma do ensino na União Europeia: muito já foi alcançado, mas muito há ainda para fazer” –, destaca-se ainda, como principal conclusão, o facto de que muitos Estados-membros utilizarem já o Quadro Europeu de Competências essenciais como ponto de referência para a reforma educativa. No entanto, verificam-se ainda grandes lacunas em termos de apoio ao desenvolvimento de competências dos professores, de actualização de métodos de avaliação e de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem baseado no novo paradigma educacional. A integração de todos, incluindo os mais desfavorecidos é ainda um desafio a vencer, bem como, entre outros, o incentivo à ALV, o aumento da mobilidade, e o estabelecimento de parcerias entre os mundos da educação, da formação e do trabalho.

Perante os resultados apresentados no relatório mencionado, o Conselho Europeu da Primavera de 2010, após ponderação, estabeleceu um novo *Quadro Estratégico para a Educação e Formação*, tendo agora como meta temporal 2020. Em abono da verdade, não consideramos existirem alterações de fundo, face aos Quadros Estratégicos anteriores. Pelo contrário, notamos antes um reforço acentuado das medidas já apresentadas anteriormente. De todas elas, destacamos a importância, que mais uma vez é defendida, da cooperação dos diferentes países europeus em termos de educação formação e investigação, pois falamos de domínios essenciais para levar a cabo a ideia basilar da União Europeia – tornar-se “(...) a economia do conhecimento mais avançada do mundo (...) (2009/C 119/02:3).

Da mesma maneira, o Conselho da União Europeia continua a mencionar a ALV como o princípio orientador de todo o quadro estratégico, que inclui a aprendizagem nos diferentes contextos – formal, informal e não formal –, e todos os níveis de escolaridade desde a educação pré-escolar à educação de adultos. Destaca ainda a necessidade de uma cooperação aberta entre os diferentes Estados-membros, através de indicadores comuns, da

partilha de boas práticas e do pleno aproveitamento de programas comunitários relacionados com a ALV.

Para que tudo isto se concretize ou se reforce, são estabelecidos quatro objectivos estratégicos para o actual decénio:

- (i) tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;
- (ii) melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
- (iii) promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa;
- (iv) incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação.

Para melhor alcançar estes objectivos, são criados indicadores e critérios de referência – os *benchmarks* europeus – por forma a facilitar a cooperação mencionada. São também criados ciclos de trabalho, durante este período (o primeiro é de 2009 a 2011) tendo cada um deles um domínio de referência, assumindo assim a prioridade de cooperação entre os Estados-membros.

De forma esquemática, apresentamos o *Quadro Estratégico para a Educação e Formação 2020*, por comparação com o de 2010, o que nos permite uma visão mais acessível das diferenças entre ambos.

LISTAGEM DOS BENCHMARKS EUROPEUS PARA 2010 E PARA 2020

2010	2020
Redução da percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura para menos de 20%.	Competências básicas – redução para menos de 15% dos alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências.
Percentagem de abandono escolar precoce não superior a 10%.	Abandono precoce da educação e formação – percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%.
Aumento da taxa de jovens de 22 anos de idade com ensino secundário completo para 85%.	Educação pré-escolar – frequência de pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos e o início da escolaridade obrigatória.
Aumento de 15% dos diplomados em matemática, ciências e tecnologia e redução das desigualdades de género.	Conclusão do ensino superior – percentagem de adultos de 30 a 34 anos com nível de ensino superior deverá ser de pelo menos 40%.
Participação de pelo menos 12.5% de adultos em acções de aprendizagem ao longo da vida.	Participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida – pelo menos 15% de adultos entre os 25 e os 64 anos.

DOMÍNIOS PRIORITÁRIOS PARA A COOPERAÇÃO EUROPEIA (2009 A 2011)

OBJECTIVOS ESTRATÉGICOS	PROSSEGUIMENTO DE TRABALHOS	COOPERAÇÃO A DESENVOLVER
1. Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade	<ul style="list-style-type: none"> – Estratégias de aprendizagem ao longo da vida e reconhecimento e validação de aprendizagens – Quadro Europeu de Qualificações e ligação aos sistemas nacionais de qualificação 	<ul style="list-style-type: none"> – Intensificação da mobilidade dos alunos ao nível do ensino superior e de outros níveis de ensino
2. Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação	<ul style="list-style-type: none"> – Aprendizagem de duas línguas além da língua materna – Desenvolvimento profissional dos professores e formadores e qualidade da formação inicial – Governação e financiamento, promovendo a modernização do ensino superior, a qualidade da Educação e Formação Profissional (EFP) e a sustentabilidade do investimento público 	<ul style="list-style-type: none"> – Investigação e boas práticas para o desenvolvimento de competências básicas nos domínios da leitura, da matemática e das ciências – Consideração das necessidades do mercado de trabalho “Novas competências para novos empregos”
3. Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania activa	<ul style="list-style-type: none"> – Abandono precoce da educação e da formação, melhorando as medidas de prevenção e investindo na cooperação entre os sectores educativo geral e profissional 	<ul style="list-style-type: none"> – Educação pré-escolar: generalização da igualdade de acesso e da qualidade da educação e apoio aos docentes – Migrantes: aprendizagem mútua de boas práticas de ensino – Alunos com necessidades especiais: promoção da educação inclusiva
4. Incentivar a inovação e a criatividade, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis	<ul style="list-style-type: none"> – Competências-chave transversais e sua integração nos currículos escolares e de formação, bem como nos processos de avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> – Desenvolvimento de métodos inovadores de ensino e aprendizagem e de formação com recurso a TIC – Desenvolvimento de parcerias entre os estabelecimentos de ensino e formação e as empre-

Quadro 1 – *Noesis*, n.º 80, p.17, Janeiro de 2010

4.2 O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas [QECR]

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas constitui, a par do Portfólio Europeu das Línguas, a base, por excelência, para a uniformização do processo ensino-aprendizagem e respectiva avaliação especificamente das línguas vivas, na Europa que, como temos vindo a explanar, se quer tornar na economia mais competitiva do mundo e para tal, encara a aprendizagem e a educação como factores determinantes. Pretende por isso, ser um documento coerente, transparente e abrangente, pois só assim se pode aplicar aos diferentes contextos das sociedades europeias.

Entendemos que a aprendizagem de Línguas é um conteúdo de sobeja importância, pois a ela está intrinsecamente ligado o factor comunicação que é, obviamente essencial para que se atinjam as metas estabelecidas para a Europa, sejam elas em que domínio for. A análise do QECR é essencial neste trabalho de investigação, pois sendo a língua materna a base da nossa formação, é consequentemente o âmago deste trabalho que aqui apresentamos.

Na verdade, o referido documento não deve ser apenas encarado como um documento estruturante e uniformizador, em termos da aprendizagem de línguas estrangeiras. Quanto a nós, ele aplica-se também às línguas maternas, conduzindo a um repensar da funcionalidade das mesmas e, em sequência, nas estratégias e metodologias a utilizar para contribuirmos para o desenvolvimento de cidadãos competentes em termos comunicacionais e de compreensão e expressão orais e escritas.

O QECR está em desenvolvimento desde 1991, altura em que, por iniciativa do governo federal suíço, se realiza um Simpósio Internacional, intitulado “Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objectivos, Avaliação, Certificação”. São várias as entidades europeias, relacionadas com o ensino-aprendizagem e com a investigação no domínio da Língua e da Linguística que participam na sua elaboração e a sua primeira edição surge, simbolicamente no Ano Europeu das Línguas, em 2001. A sua meta primordial é, tal como anteriormente referido, a uniformização do ensino-aprendizagem das línguas vivas na Europa. No entanto, a leitura do documento, permite-nos identificar dois objectivos principais (*op.cit.*:11):

- (i) encorajar a reflexão de todos sobre a importância e as implicações que o domínio da nossa língua e de uma língua estrangeira nos traz e ainda como se processa a aprendizagem das línguas;
- (ii) facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados.

Salientamos que este documento não tem valor de directriz, ou seja, não impõe alterações. Pretende, antes de mais, facilitar a comunicação entre os europeus, propondo diferentes medidas de uniformização de avaliação de graus de proficiência de competências linguísticas, apresentando, para o efeito, níveis comuns de referência, com uma descrição bastante exhaustiva que convida todos aqueles que trabalham neste âmbito a questionarem metodologias, práticas e objectivos do ensino e da aprendizagem de uma língua.

Torna-se pertinente, nesta fase do trabalho, destacarmos o facto que este documento surge em consequência da preocupação da Comissão Europeia em superar uma crise profunda, cuja resolução passa, em grande medida, pelas competências dos seus cidadãos. Nos dias que correm, está completamente ultrapassada a ideia do ‘emprego para a vida’. A mudança de emprego ou até de carreira tem de ser encarada como uma realidade cada vez mais próxima de cada um de nós. Neste sentido, há também que alargar a perspectiva geográfica, e considerar a mobilidade de cidadãos na Europa como algo natural e cada vez mais frequente, numa Europa que se quer unida, apesar das diferenças culturais que a enriquecem. A unidade na diversidade é algo essencial para a manutenção da riqueza “do velho Continente”.

É neste contexto da mobilidade necessária, face à realidade europeia no início do século XXI, e à não menos importante e necessária construção da cidadania europeia que são emanados inúmeros documentos no sentido de promover a aprendizagem consistente de uma ou duas línguas estrangeiras – pois uma Europa altamente competitiva em termos económicos não necessita apenas de cidadãos tecnicamente competentes, precisa também que esses cidadãos sejam comunicacionalmente eficazes, e que essa eficácia abarque o conhecimento de línguas estrangeiras, para além da língua materna. Esta é uma preocupação que existe desde meados dos anos 70 do século XX. No entanto, em 2002, no Conselho da Europa de Barcelona, é confirmada esta necessidade de melhorar as competências comunicativas “(...) através do ensino de duas línguas estrangeiras, pelo menos, desde a idade mais precoce (...)” (SN 100/1/02 REV 1:19). Na verdade, esta decisão assume carácter de meta a atingir ou, como o próprio documento menciona constitui-se “(...) um indicador de competência linguística (...)” em 2003.

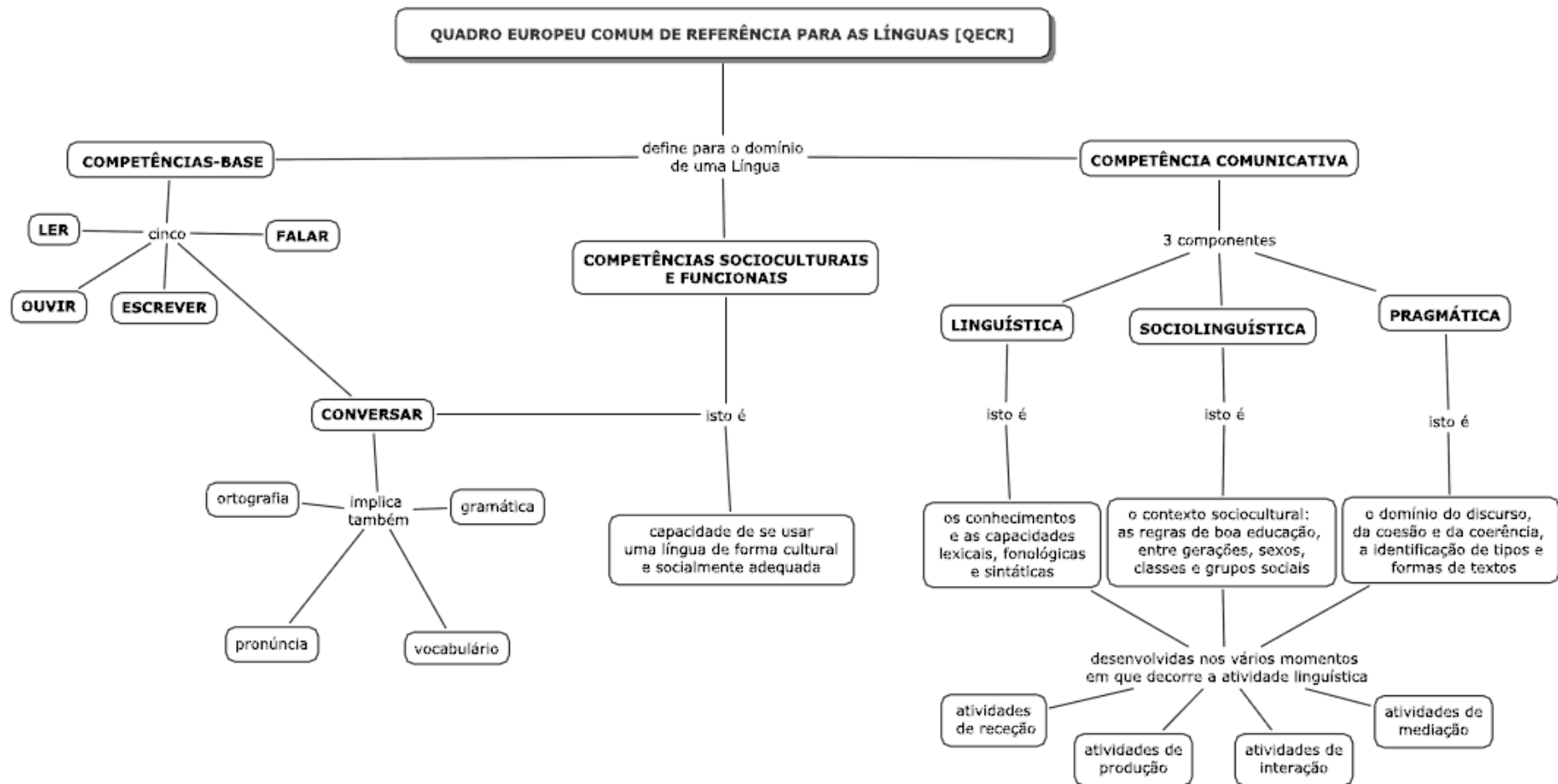
Reconhecermos a importância que a aprendizagem de línguas estrangeiras abarca, todavia, não nos debruçaremos sobre essa temática em particular, pois não é esse o âmbito do nosso estudo. Optamos por abordar o QERC pela importância de que este se reveste também para o desenvolvimento da língua materna, pois a uniformização de objectivos e pressupostos, bem como a definição de conceitos, particularmente de ‘competência linguística’ passa pela análise dos descritores apresentados neste Quadro. Dessa análise deverá resultar necessariamente a adaptação das metodologias, das estratégias e até mesmo dos currículos a trabalhar no processo ensino-aprendizagem da língua materna, particularmente na educação de adultos, âmbito deste estudo.

Apesar da centralidade que as línguas estrangeiras assumem no documento em estudo, consideramo-lo, também, de extrema importância para o ensino-aprendizagem da língua materna, pois, ao analisarmos os diferentes níveis de proficiência, tomamos consciência das competências a desenvolver, para a promoção de uma literacia eficaz, que permita aos cidadãos lerem, escreverem e falarem de forma correcta, nos diferentes contextos, mas acima de tudo interpretarem e compreenderem diferentes enunciados, estruturando, assim, o seu pensamento, ao mesmo tempo que desenvolvem a capacidade de raciocínio e de articulação de saberes e conhecimentos, permitindo uma maior facilidade de afirmação pessoal e colectiva na sociedade. Desta forma, estamos, ainda que indirectamente, a promover a atitude cívica tão importante na Europa de hoje, pois a língua materna é por excelência a mais pura forma de expressão do eu no mundo. Como referido no QECR,

Como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações como um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade. Numa abordagem intercultural, é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido. (*op.cit.*:19)

Para nós, as competências comunicacionais em que o estabelecer de relações pessoais e interculturais, e o definir a identidade assumem particular relevo, estão em linha de primeira preocupação. Assim, o QECR reveste-se de fundamental relevância a aprendizagem não só de línguas estrangeiras, mas também da língua materna.

Esquemáticamente, apresentamos as implicações das competências comunicacionais apresentadas no QECR, por forma a dar uma visão mais clara da conceptualização que lhe está inerente, bem como da sua intensionalidade com a uniformização do ensino das línguas na Europa.



Quadro 2 – Competências para o ensino das línguas de acordo com o QECR (2001)

Destacamos ainda a importância que a metodologia assume. Neste documento, que se pretende de reflexão, pondera-se, mais especificamente no capítulo 6, sobre o que é importante aprender, e conseqüentemente como fazê-lo. Na verdade, o QERC aponta-nos não apenas para a perspectiva dos profissionais, que trabalham no âmbito do ensino das línguas, mas também a perspectiva dos aprendentes, conduzindo à reflexão constante de “Como se adquire ou aprende uma nova Língua?” (*op.cit.*:15), levando o utilizador a questionar constantemente as suas práticas. Na verdade, o QERC assume-se, em primeiro lugar, como uma forma de uniformizar o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras, nos diferentes Estados-membros, com vista a uma melhor integração dos cidadãos europeus, quer em termos profissionais e culturais, uma vez que facilita a mobilidade. No entanto, as directrizes que o documento aponta, no seu capítulo VI, relativamente às “(...) opções metodológicas para a aprendizagem e o ensino das línguas(...)” (*op. cit.*:199) permitem compreender uma outra dimensão que este documento alcança – a possibilidade que oferece, quer a professores quer a alunos de se questionarem em permanência, levando-os a um auto-conhecimento pessoal e, no caso dos docentes, a nível profissional. Podemos ler no QERC (2001:42), a propósito da escolha das melhores estratégias e metodologia para o ensino das línguas, que “(...) todos aqueles que são responsáveis pelo planeamento podem beneficiar se re-examinarem a teoria e a prática e tomarem em conta as decisões já tomadas por outros que trabalham na mesma área e, em especial, noutros países europeus.”. Destaca-se, assim, a importância da reflexão sobre a prática e da colaboração e da partilha.

Esta atitude de metacognição e de partilha contribui de sobremaneira para uma maior consciência de cada um e, conseqüentemente, para uma melhor afirmação do sujeito individual na comunidade – o ‘ser no mundo’ através da língua. Reiteramos que este é um documento criado atendendo particularmente à aprendizagem de línguas estrangeiras, mas que, quanto a nós, tem de ser considerado também na aprendizagem e no ensino da língua materna, por esta sua implicação ontológica. A metacognição é, para nós um caminho que leva ao auto-conhecimento e subsequentemente a uma constante à tentativa de melhoria performativa, quer dos docentes, enquanto facilitadores de aprendizagens significativas e úteis, face à realidade e ao contexto dos alunos, quer destes, face ao desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso num mundo cada vez mais globalizado e competitivo.

Em termos mais específicos, destacamos que este *Quadro* se organiza em nove capítulos, cujo conteúdo enunciaremos de forma breve:

- (i) Capítulo I – define as finalidades, os objectivos e as funções do documento, apontando o plurilinguismo como resposta À diversidade linguística e cultural da Europa;
- (ii) Capítulo II – descreve a importância do uso da língua, enquanto estratégia para o desenvolvimento de competência gerais e comunicacionais;
- (iii) Capítulo III – apresenta os “níveis comuns de referência” (*op.cit.*:17) que permitem calibrar a aprendizagem das línguas, mediante “(...) *uma série flexível de níveis de êxito* definidos por descritores apropriados(...)” (*ibid: ibidem*)
- (iv) Capítulo IV – apresenta detalhadamente as categorias necessárias à utilização da língua por parte do aprendente, de acordo com os parâmetros definidos;
- (v) Capítulo V – apresenta as competências gerais e comunicativas do utilizador, em escalas;
- (vi) Capítulo VI – menciona os processos de aprendizagem e de ensino das línguas e as opções metodológicas gerais e específicas, de acordo com as categorias já apresentadas;
- (vii) Capítulo VII – apresenta o papel das tarefas na aprendizagem e no ensino das línguas;
- (viii) Capítulo VIII – aponta para as implicações da diversificação linguística na concepção do *curriculum*;
- (ix) Capítulo IX – apresenta as finalidades da avaliação e os diferentes tipos que lhe correspondem.

Ainda no que diz respeito aos objectivos e finalidades do QECR, é importante salientar que com ele se pretende adoptar uma acção comum para a Europa, em termos culturais bem como conseguir maior unidade entre os seus membros; todavia, sem esquecer que a riqueza da diversidade cultural e linguística nunca poderiam ser postas em causa – a diversidade não pode ser um obstáculo à comunicação, mas antes uma fonte de riqueza. A facilidade de comunicação entre cidadãos com línguas maternas diferentes será um grande contributo para a eliminação de preconceitos e discriminações com base na xenofobia e em ultra-

nacionalismos, para além de facilitar a mobilidade, como anteriormente referimos. Assim, cabe aqui também referirmos que acima de tudo importa desenvolver o conceito de “plurilinguismo”, ou seja, a capacidade dos indivíduos conhecerem e dominarem mais do que uma língua estrangeira, ou o facto de diversas línguas estrangeiras coexistirem na mesma sociedade, mais do que cada País possuir uma oferta diversificada em termos de língua estrangeira, nos seus estabelecimentos de ensino, o chamado “multilinguismo”.

Para além dos objectivos apontados, subjacente a toda a intencionalidade do documento surge, como já foi apontado de forma indirecta, o encaminhamento não só dos profissionais, mas sobretudo dos aprendentes para a aprendizagem auto-dirigida. Na verdade, a reflexão sobre as práticas, sobre o próprio processo de aprendizagem e sobre os resultados, está implícita ao longo de todo o documento. Este é, sem dúvida, um ponto-chave do processo ensino-aprendizagem no século XXI. A metacognição é um pressuposto da ALV, pois só quando se está consciente das necessidades de formação se consegue uma aprendizagem significativa e consequentemente eficaz.

Para que a uniformização supra mencionada seja possível, criaram-se “níveis comuns de referência” que facilitam a descrição dos níveis de proficiência exigidos pelos diferentes países. O estabelecimento destes níveis não é fácil, pois eles têm de ser abrangentes e suficientemente independentes de contextos para que possam ser genericamente aplicados. Após vários estudos, o consenso surgiu e foram estabelecidos seis “níveis comuns de referência”:

- (i) Nível de Iniciação – *Breakthrough* – “(...) corresponde àquilo a que , na sua proposta, Wilkins chama “proficiência formulaica” (...) e Trim “proficiência introdutória (...)” (op. cit.:47)
- (ii) Nível elementar – *Waystage* – reflecte a especificação para o Conselho da Europa;
- (iii) Nível limiar – *Threshold* – reflecte a especificação para o Conselho da Europa;
- (iv) Nível Vantagem – *Vantage* – reflecte a terceira especificação para o Conselho da Europa “(...) um nível descrito por Wilkins como “Proficiência Operacional Limitada (*Limited Operational Proficiency*)” e outro apresentado por Trim como “resposta adequada a

situações geralmente encontradas” (*adequate response to situations normally encountered*). (*op.cit.*:48);

- (v) Nível de Autonomia – *Effective Operational Proficiency* – ou “proficiência eficaz”, segundo Trim, e que representa um nível avançado de competência próprio para a realização de tarefas de natureza mais complexa;
- (vi) Nível de Mestria – *Mastery* – também designado como “mestria global, correspondendo aos objectivos mais elevados dos exames da *Association of Language Testers in Europe* [ALTE].

Partindo destes seis níveis, houve ainda necessidade de os ajustar, atendendo particularmente à dificuldade de tradução de alguns deles, tal como é referido no próprio documento (*op.cit.*:48):

(...) houve ainda necessidade de os ajustar, atendendo particularmente à dificuldade de tradução de alguns deles, tal como é referido no próprio Se observarmos os seis níveis, constatamos, no entanto, que correspondem às interpretações superiores ou inferiores da divisão clássica dos níveis Básico, Elementar e Vantagem. Para além disso, algumas designações do Conselho da Europa (p. ex., *Waystage*, *Vantage*) são difíceis de traduzir.

Assim, foi adoptado o princípio em árvore dos hipertextos, partindo de uma divisão geral tradicional em 3 níveis, como é visível no esquema que se segue. Esta esquematização pretende, portanto simplificar a designação dos níveis comuns a adoptar pelos Estados-membros.

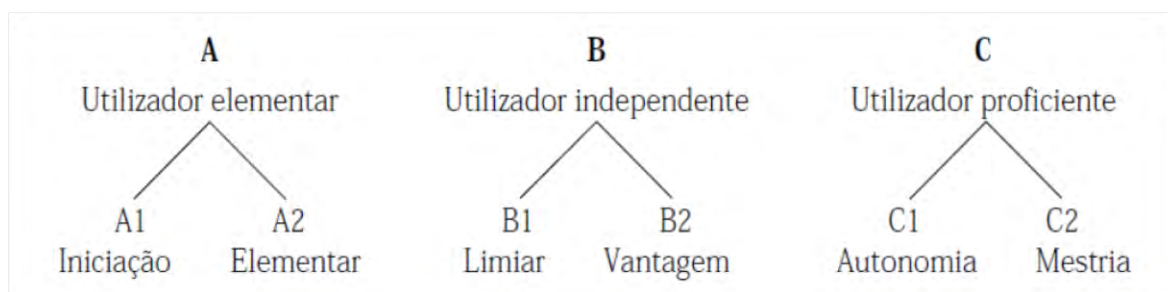


Figura 15 – Árvore dos hipertextos (QEQR, 2001:48)

Ainda, de forma a facilitar a compreensão destes “níveis comuns de referência”, sentiu a Comissão necessidade de explicar, de forma objectiva, e de acordo com as escalas de

descritores “É capaz”, em parágrafos gerais, de forma global e simplificada, o perfil previsto em cada nível, tal com podemos verificar no quadro, constante da página 49, do QECR. Neste quadro é visível a preocupação em adaptar a linguagem destes “níveis comuns” a todos os cidadãos – especialistas ou ou utilizadores da língua. Entendemos que este princípio está de acordo com a finalidade de alargar as competências linguísticas, na medida em que contribui para a autonomia dos aprendentes, pois permite-lhes, pela metacognição supra mencionada, posicionarem-se de forma individual no seu próprio nível de proficiência, tendo, assim, ao mesmo tempo uma maior consciência das suas necessidades de aprendizagem que poderão realizar em qualquer momento da sua vida.



Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras.
	C1	É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Quadro 3 – Níveis Comuns de Referência: escala global (QECR, 2001:49)

Foi ainda considerada pertinente a criação de um ‘guião’ de auto-avaliação, que ajude os intervenientes no processo educativo a esboçar o perfil de aprendente das suas capacidades e competências, decidindo, assim, o nível de proficiência em que se encontram. Este ‘guião’ – que serve de orientação aos professores serve também, como anteriormente mencionado, de referência ao sujeito aprendente, de que se espera uma atitude proactiva face à sua formação. Este ‘guião’ elenca uma série de descritores, organizados pelos diferentes domínios, inserido nos quadros 2 e 3 do QECR que apresentamos.

Realçamos que as grelhas apresentadas – quer a grelha à escala global, quer a de auto-avaliação – estão construídas em função da proficiência comunicativa, no seu sentido prático, em primeira análise, isto é, nos níveis A1 e A2, e que vai evoluindo à medida que os aprendentes vão avançando em termos de competência linguística.

Compreender		
	Compreensão do oral	Leitura
A1	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
A2	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender o essencial de um anúncio e de mensagens simples, curtas e claras.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
B1	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incida sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas actuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
B2	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua-padrão.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adoptam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
C1	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
C2	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstractos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

Falar		
Interacção oral		
Produção oral		
A1	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.
A2	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e actividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e directa. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho actual ou mais recente.
B1	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da actualidade).	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reacções.
B2	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interacção normal com falantes nativos. Posso tomar parte activa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e detalhada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de apresentar descrições claras e detalhadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspectos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.
C2	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de me exprimir fluentemente e de transmitir com precisão pequenas diferenças de sentido. Sempre que tenho um problema, sou capaz de voltar atrás, contornar a dificuldade e reformular, sem que tal seja notado.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspectos mais importantes.

Escrever	
Escrita	
A1	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.
A2	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.
B1	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.
B2	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.
C1	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspectos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.
C2	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a aperceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.

Quadro 4 – Grelha de auto-avaliação (QECR, 2001:53-58)

Creemos que as directrizes, apresentadas no QERC, apontam para uma aprendizagem naturalmente induzida, intuitiva e que vai evoluindo para uma perspectiva mais normativa e de aprofundamento do conhecimento explícito da língua. Este pendor evolutivo manifesta-se nos diferentes domínios da língua – a compreensão oral, a leitura, a interacção oral, a produção oral e a escrita – e que, atendendo aos contextos ou às intencionalidades da aprendizagem, podem requerer filtragens mais pormenorizadas ou “mais finas” (*op. cit.*:50). O exemplo apresentado, no quadro 4, prende-se com o uso qualitativo do oral. Valorizamos, desta forma, o domínio mais intuitivo da língua e o que primeiramente o aluno contacta.

Âmbito		Correcção
C2	Demonstra grande flexibilidade na reformulação de ideias, diversificando formas linguísticas de modo a veicular finos matizes de significado de modo preciso, na expressão da ênfase, na diferenciação e eliminação de ambiguidade. Domina agilmente expressões idiomáticas e coloquialismos.	Tem controlo consistente da gramática de linguagem complexa, mesmo quando a sua atenção se encontra centrada noutras actividades (p. ex.: no planeamento do que se segue, no acompanhamento das reacções de outros).
C1	Tem um bom controlo de uma ampla gama de linguagem, permitindo-lhe seleccionar determinada formulação para se exprimir num estilo claro sobre um vasto conjunto de tópicos gerais, académicos, profissionais ou recreativos, sem ter que restringir aquilo que quer dizer.	Mantém de modo consistente um alto grau de correcção gramatical; os erros são raros, difíceis de detectar e, geralmente, corrigidos à medida que correm.
B2+		
B2	Tem uma gama de linguagem que lhe permite produzir descrições claras, exprimir pontos de vista sobre tópicos de âmbito geral, sem busca visível de palavras, usando algumas frases complexas para o fazer.	Demonstra um nível relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que provoquem mal-entendidos e é capaz de corrigir a maior parte dos seus erros.
B1+		
B1	Possui suficiente linguagem para suprir as suas necessidades, com vocabulário suficiente para se exprimir com alguma hesitação e recurso a circunloqu岸ões sobre tópicos como família, passatempos e interesses, trabalho, viagens e acontecimentos correntes.	Usa com relativa correcção um repertório de 'rotinas' e fórmulas frequentes associadas a situações mais previsíveis.
A2+		
A2	Usa padrões frásicos básicos com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e fórmulas, de modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia-a-dia.	Usa correctamente algumas estruturas simples, mas comete ainda erros básicos sistematicamente.
A1	Tem um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com aspectos pessoais e situações concretas determinadas.	Demonstra apenas um controlo limitado de poucas estruturas gramaticais e padrões frásicos num repertório memorizado.

Fluência		Interacção
C2	É capaz de se exprimir ao longo do discurso com um débito coloquial normal, evitando ou contornado qualquer dificuldade de modo tão subtil que o interlocutor mal se apercebe.	É capaz de interagir com facilidade e habilidade, captando e usando pistas não verbais e entoacionais aparentemente sem esforço. É capaz de inserir a sua contribuição no discurso colectivo, tomando a palavra, referenciando e fazendo alusões com naturalidade.
C1	É capaz de se exprimir de modo fluente e espontâneo, quase sem esforço. Apenas um	É capaz de seleccionar uma expressão de uma gama disponível de funções discursivas como

	assunto conceptualmente difícil pode fazer abrandar o débito natural de linguagem.	preâmbulo das suas observações, de modo a conservar, habilmente, a palavra e relacionar as suas contribuições com as dos restantes falantes.
B2+		
B2	É capaz de produzir porções de discurso a um ritmo bastante regular, embora possa mostrar-se hesitante no momento de procurar fórmulas ou expressões. Existem poucas pausas longas detectáveis.	É capaz de iniciar um discurso, tomar a sua vez quando apropriado e acabar uma conversa quando precisa, embora possa nem sempre o fazer de modo elegante. Pode contribuir para uma discussão a nível familiar confirmando compreensão, convidando outros a participar, etc.
B1+		
B1	Pode prosseguir de forma inteligível, mesmo com pausas para planeamento gramatical e lexical e os reajustamentos são muito evidentes, especialmente em longas porções de discurso livre.	É capaz de iniciar, manter e acabar conversas simples frente a frente sobre tópicos de interesse familiar ou pessoal. É capaz de recuperar aquilo que alguém disse, de modo a confirmar o entendimento mútuo.
A2+		
A2	É capaz de se fazer compreender em enunciados muito curtos, mesmo com pausas, falsas partidas e reformulações muito evidentes.	É capaz de responder a perguntas e de reagir a declarações simples. É capaz de dar indicação de estar a seguir, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter o decurso da conversa de acordo com o que pretende.
A1	É capaz de gerir enunciados muito curtos, isolados e preestabelecidos, fazendo muitas pausas para procurar expressões, articular palavras menos familiares e proceder a rearranjos na comunicação.	É capaz de perguntar e responder a questões sobre aspectos pessoais. É capaz de interagir de forma simples, mas a comunicação fica totalmente dependente de repetições, reformulações e correcções.

Quadro 5 – Aspectos qualitativos do uso oral da linguagem (QECR, 2001:56-57)

Em estudos realizados, foram ainda encontrados mais três níveis intermédios, e que surgem exemplificados na página 59 do QECR, através de um esquema em árvore e de um quadro exemplificativo, no que concerne à compreensão oral. Esta nova proposta apresenta níveis intermédios entre o nível elementar (A2) e o nível limiar (B1), entre este e o nível vantagem (B2) e entre este e o nível autonomia (C2).

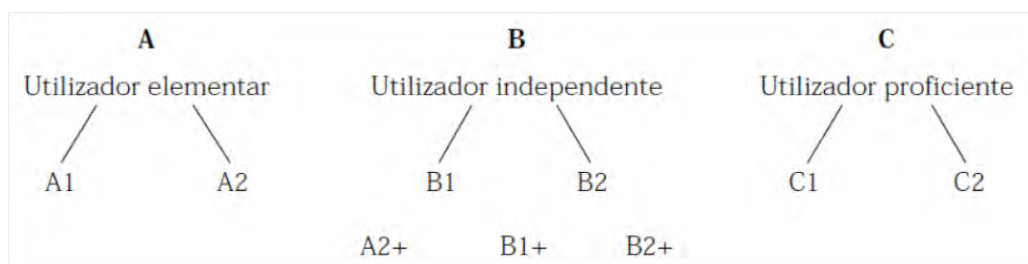


Figura 16 – Escala de nove níveis coerentes, sugeridos por estudos suíços (QECR, 2001:59)

No quadro exemplificativo, podemos verificar uma linha horizontal entre os “níveis de critério” iniciais e os “níveis de vantagem” tendo em vista uma maior pormenorização de etapas de aprendizagem a atingir. Depreendemos que, quanto mais detalhados forem os níveis de proficiência, mais rápido será o *feedback* a que os alunos terão acesso. Em nossa opinião, este pode ser um factor de motivação acrescida, para a evolução na aprendizagem. Reconhecemos particular importância desta estratégia na educação de adultos, cujo *timing* para a obtenção de resultados é mais curto que o das crianças ou jovens. Ao mesmo tempo, esta pormenorização e o seu factor motivacional incentivam a aprendizagem ao longo da vida.

A2	É capaz de compreender o suficiente para satisfazer necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.
	É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.

Quadro 6 – Quadro exemplificativo dos níveis de proficiência intermédios (QECR, 2001:59)

Pela subjectividade inerente à subdivisão em níveis, a abordagem em árvore permite algumas sub-divisões sem se perder de vista a referência de base. Assim, cada instituição pode desenvolver os ‘ramos’ que considere necessários sem pôr em causa a uniformização e a calibragem do processo de ensino e de aprendizagem das línguas.

Um outro aspecto, que este documento aborda, é a questão da avaliação da aprendizagem das línguas. Assim, esta deve ser encarada como os resultados alcançados pelos aprendentes, face a um determinado período de aprendizagem, durante o desenrolar do curso. Trata-se portanto de uma avaliação interna.

Há, no entanto, que ter em conta um outro nível de avaliação – a avaliação da proficiência – que abarca uma perspectiva externa, ou seja, a aplicação dos conteúdos aprendidos num contexto real, no mundo real. Em contexto escolar, os professores tendem a ter uma preocupação maior com a avaliação quantitativa de resultados. Todavia, e considerando a nossa prática que deu origem a esta investigação, no caso de aprendentes adultos, inseridos no mercado de trabalho, quer eles, quer nós, preocupamo-nos mais com a avaliação da

proficiência, embora tenhamos de reconhecer que muito ainda tem de ser feito para que esta realidade se efective nas escolas.

Na verdade, e apesar de este processo e método avaliativo esteja contemplado para a educação de adultos em Portugal, a sua aplicabilidade, face a um sistema muito centrado ainda em objectivos e em apuramento de resultados, nem sempre é fácil nem mesmo compreensível pelos nossos pares, pela sociedade e até, em alguns casos, pelos próprios alunos. Com efeito, a avaliação da proficiência é algo que está pouco divulgado e explanado; na verdade, o próprio conceito não está claramente interiorizado nem enraizado na prática lectiva das escolas em Portugal.

Verdadeiramente, a grande preocupação dos professores e dos alunos continua a ser os resultados quantitativos a alcançar – prática fomentada pela existência de exames nacionais e de *numerus clausus* para entrada nas universidades, o que leva a uma competição nem sempre saudável. Realçamos, no entanto, que esta prática está directamente associada ao ensino de crianças e jovens e não a adultos, com experiência de vida e cujos interesses e objectivos não são necessariamente os mesmos. Esta diferença de perspectiva avaliativa é ainda mais importante quando se trata de questões de avaliação comunicativa, pela abrangência que implica. Não nos referimos a conhecimentos específicos da língua, nem da literatura, nem da comunicação, mas antes, verdadeiramente da capacidade de comunicar e se integrar na sociedade.

Esta mesma questão é equacionada no QEQR (p. 252) quando se afirma que:

Na avaliação comunicativa em contexto de ensino/aprendizagem orientado para as necessidades, podemos argumentar que a distinção entre Conhecimento (orientado para o conteúdo do curso) e Proficiência (orientado para a utilização em situação real) deveria ser, idealmente, mínima. Na medida em que a avaliação dos resultados testa a utilização prática da língua em situações significativas e tende a apresentar uma imagem equilibrada da competência manifestada, tem também uma dimensão de proficiência. Na medida em que a avaliação da proficiência consiste em tarefas linguísticas e comunicativas baseadas num programa relevante e transparente que dá ao aprendente a oportunidade de mostrar aquilo que conseguiu atingir, esse teste tem uma dimensão de resultados.

O trabalho, que desenvolvemos com os nossos alunos, a nível da área de formação de CLC, pretendeu exactamente seguir a ideia de ‘proficiência’, na medida em que cremos ser muito mais pertinente, útil e até mesmo motivador, para os nossos alunos, a avaliação da

sua proficiência. Temos consciência que muitos ‘conhecimentos’ foram descurados – até porque o curso, em si, não impõe conteúdos determinados – no entanto, podemos claramente afirmar que, em termos de proficiência, desenvolvemos um trabalho que permitiu uma grande evolução dos nossos alunos.

4.2.1 *Portefólio Europeu das Línguas*

Como mencionámos anteriormente, o *Portefólio Europeu das Línguas* [PEL] (2001) é, a par do QECR, o documento base na uniformização do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras na Europa. Debruçar-nos-emos no PEL para o Ensino Secundário, pois é o nível de Ensino com o qual trabalhamos.

Este instrumento foi criado em 2001, no âmbito da comemoração do Ano Europeu das Línguas, pelo Conselho da Europa, com o intuito de “(...) suscitar a tomada de consciência de uma identidade cultural europeia e de desenvolver a compreensão mútua entre os povos de culturas diferentes.”. Trata-se de um documento de cariz pessoal que evidencia o percurso do aluno na aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como as suas experiências interculturais. Este instrumento menciona, na sua página 1, como objectivos fundamentais:

- (i) Desenvolver competências comunicativas e interculturais;
- (ii) Fomentar a aprendizagem de várias línguas, dentro e fora do sistema escolar;
- (iii) Facilitar a mobilidade;
- (iv) Promover a cidadania europeia;
- (v) Valorizar a diversidade linguística.

O PEL baseia-se e está construído de acordo com o QECR, o que faz com que as competências linguísticas, desenvolvidas em contextos formais ou informais de aprendizagem, sejam reconhecidas dentro dos seis níveis de proficiência apontados no QECR. Ao mesmo tempo, este Portefólio organiza-se em três partes fundamentais:

- (i) o passaporte das Línguas, isto é, o registo das competências linguísticas, estabelecidas de acordo com o QECR; as qualificações e as experiências interculturais do aprendente. Dele constam ainda a grelha de auto-avaliação, o perfil de competências nas várias línguas, o resumo das experiências

linguísticas e culturais e o registo de certificados e diplomas, permitindo uma visão geral do percurso linguístico do aprendente;

- (ii) a biografia linguística, que documenta a aprendizagem linguística do indivíduo, que facilita o estabelecimento de metas de aprendizagem, contendo descritores que facilitam a auto-regulação da aprendizagem e o respectivo progresso;
- (iii) o dossiê que engloba trabalhos produzidos com relevância particular para o aprendente, durante o seu processo de aprendizagem e os respectivos certificados.

Em jeito de resumo, pensamos que a criação destes documentos se prende com uma questão fundamental – a qualidade da comunicação – a qual, para nós, não se prende exclusivamente com o desenvolvimento de competências de línguas estrangeiras. Ao falarmos de ‘qualidade de comunicação’ falamos em primeiro lugar na língua materna. Para nós, quanto mais conscientes estivermos da importância da nossa competência na língua materna, mais conscientes nos tornamos da necessidade da aprendizagem de uma língua estrangeira para sermos cidadãos ‘competentes’ capazes de fazer frente a mercados de trabalho cada vez mais globalizados, ‘internacionalizados’ e, portanto, cada vez mais apelativos a questões que se prendem com a mobilidade.

Este é o panorama, este é o contexto em que as línguas – materna e estrangeiras – têm de ser aprendidas e/ou ensinadas. O paradigma da educação, tal como mencionámos anteriormente, tem vindo a mudar, sensivelmente a partir dos anos 80 do século XX; do mesmo modo, o ensino e a aprendizagem das línguas tem também de mudar. Como tentativa de fazer frente a todas as mudanças, surgem o QECR e o PEL que, pese embora a sua importância em termos de uniformização da aprendizagem e do ensino das línguas, pretendem particularmente a promoção da reflexão sobre a importância da aprendizagem das línguas; a pertinência dos *curricula*; a melhor forma de aprendizagem e de ensino das mesmas, entre outras. Desta forma, terminamos esta breve reflexão reiterando as perguntas de base que constam do documento emanado pelo Conselho da Europa QECR (2001:11)

- O que fazemos exactamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros?
- O que nos permite agir assim?
- O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova?

- Como definimos os nossos objectivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efectivo da língua estrangeira?
- Como se processa a aprendizagem da língua?
- Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua?

4.2.2 *Abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem da língua materna*

É precisamente a perspectiva da qualidade da comunicação, que apresentamos anteriormente, que nos faz assumir quer o QECR quer o PEL como de extrema importância, também para a língua materna. Na verdade, e atendendo às competências gerais enunciadas no primeiro documento referido, podemos ver que estas englobam “(...) o conhecimento declarativo (*saber*), a competência de realização (*saber fazer*), a competência existencial (*saber ser e saber estar*) e a competência de aprendizagem (*saber-aprender*)”, ou seja, exactamente o mesmo que se espera de um cidadão competente, em termos de língua nativa, pois, e citando a mesma fonte (*op.cit.*:31) “Toda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo”. Na nossa perspectiva, quanto melhor o aprendente o fizer em termos de língua materna, mais propenso estará para fazê-lo numa língua estrangeira.

Neste pressuposto, e tendo em mente o público-alvo do objecto deste trabalho de investigação que apresentamos – adultos inseridos em contexto de trabalho –, consideramos essencial possibilitar aos alunos um conhecimento/aprofundamento da componente funcional e utilitária da língua materna, promovendo ao mesmo tempo a consciencialização da importância de adequação aos diferentes contextos comunicacionais. Possibilitamos também actividades que lhes permitam desenvolver competências de interpretação e compreensão orais e escritas, bem como a articulação de diferentes conhecimentos. Por fim, estimulamos a consciencialização da dimensão estética da língua, desta feita, já não apenas como forma de afirmação do eu no mundo, mas como forma de afirmação cultural de um povo, no mundo.

Tal como temos vindo a referir, a língua materna é o veículo de afirmação do eu no mundo. É através dela que os indivíduos se afirmam enquanto sujeitos; é através dela que os indivíduos se afirmam como pertencentes a um determinado grupo social, a uma determinada sociedade, a uma determinada cultura. Da dimensão ontológica da língua à

sua perspectiva comunicativa e interaccionista, pela qual os vários ‘eus’ entram em relação. Há portanto a dimensão subjectiva da língua, na medida em que ela é o veículo de afirmação do ‘eu’ e é através dela que nos assumimos no mundo, mas ao mesmo tempo, é por ela e através dela que interagimos, ou seja, que lidamos com a subjectividade dos outros.

É sabido que quanto mais competentes formos nessa afirmação no mundo mais facilmente nos inserimos socialmente. Ao mesmo tempo, essa consciência da importância da língua leva à consciencialização da necessidade e da importância de aprender línguas estrangeiras pois é, assim, mais fácil o conhecimento de outras culturas, pela aprendizagem das mesmas em contextos formais, informais ou não formais de aprendizagem.

Realçamos, de novo, a ideia anteriormente apresentada que distingue os ‘conhecimentos’ de ‘proficiência’, sendo esta última aquela à qual demos mais destaque, no trabalho que desenvolvemos com os nossos alunos, potenciando a passagem da competência discursiva à competência da comunicação. Voltamos a enfatizar o facto de trabalharmos com alunos adultos, detentores de uma experiência de vida rica e que indubitavelmente contribui para a sua formação. Efectivamente, para os nossos alunos, o ‘aproveitamento’ das suas experiências não apenas enriquece os seus trabalhos, mas também os motiva para o aperfeiçoamento e melhoramento, no seu processo de aprendizagem, ao longo da vida, onde se entrelaçam as diferentes fontes de aprendizagem – a formal, a informal e a não formal. Cremos que, desta forma, estamos a contribuir também para a formação de cidadãos mais conscientes para a perspectiva cívica que acreditamos ser fundamental para o desenvolvimento de um mundo mais partilhado, mais humano e conseqüentemente melhor.

Por outro lado, no âmbito da interculturalidade: “O conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões (...) são essenciais para a comunicação intercultural.” (QECR:31).

Importa também lembrar que o QECR menciona uma *competência existencial* (p.32), ou seja, “(...) a soma de características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles”. Esta é verdadeiramente a dimensão

ontológica da língua e, conseqüentemente, a vontade de se conhecer a si e de conhecer o outro e, ao mesmo tempo, estabelecer relações de intersubjectividade e relações de cariz interaccionista, as quais nos fazem assumir a nossa identidade individual e social, por forma a combiná-la, a contrastá-la e a partilhá-la com os outros. Ora, este assumir e esta afirmação faz-se em primeira instância pela linguagem verbal e pelos meios de comunicação que a usam, por excelência.

A interacção com o outro e a vivência social – característica inerente ao ser humano – faz-se, como anteriormente referimos, pela linguagem, pelo uso da língua materna e de línguas estrangeiras. No entanto, cremos ser necessário aqui uma breve ressalva – não basta dominar a língua; é necessário desenvolver competências comunicacionais, pois é necessário, evidentemente o saber falar, mas é essencial o saber escutar. Voltamos a chamar a atenção da passagem da dimensão ontológica à competência discursiva e a passagem desta à competência da comunicação. O conhecimento de outras culturas permite-nos uma maior consciencialização da nossa; o conhecimento de outras realidades irá desencadear um processo cognitivo de aculturação, isto é de incorporação de outros saberes no nosso património individual e cultural que nos faz assim crescer como indivíduos e como cidadãos. Assim o QECR (*op.cit.*:32) o propaga:

Um conhecimento novo não é simplesmente adicionado ao conhecimento que já se possuía, antes é condicionado pela natureza, pela riqueza e pela estrutura do conhecimento anterior de cada um (...) Claramente, assim, o conhecimento que um indivíduo já adquiriu é directamente relevante para a aprendizagem das línguas. Em muitos casos os métodos de ensino já pressupõem a existência dessa consciência do mundo. Todavia, em alguns contextos (p.ex.: imersão, frequência da escola ou da universidade onde a língua de ensino não é a língua materna do indivíduo), dá-se um enriquecimento simultâneo e correlacionado do conhecimento linguístico e de outros conhecimentos. As relações entre conhecimento e competência comunicativa devem ser, portanto, alvo de atenção especial.

Desta citação, destacamos, como emblemático para a educação, a referência a aprendizagens “cruciais”, ou seja, significativas, que levam ao desenvolvimento não apenas de competências linguísticas mas também que aspectos culturais de facilitam o desenvolvimento de competências comunicacionais.

Em suma, e partindo ainda do mesmo documento (*op.cit.*:34-35), destacamos as diferentes competências que a dimensão comunicativa envolve:

- (i) *a competência linguística*, que abarca os conhecimentos e capacidades lexicais, fonológicas e sintácticas e as dimensões sistémicas da língua, bem como a organização cognitiva;
- (ii) *a competência sociolinguística*, que diz respeito às condições socioculturais do uso da língua; prendem-se nomeadamente com convenções sociais e, por isso, pode afectar severamente a comunicação entre indivíduos de culturas diferentes, mesmo sem que os interlocutores disso tenham consciência;
- (iii) *a competência pragmática*, que diz respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos, criando um guião de trocas interaccionais; está relacionada com o discurso, com a coerência, com os tipos de texto; também para esta competência concorre de sobremaneira o contexto sociocultural em que o indivíduo se insere.

Como já tivemos oportunidade de mencionar, o QECR pretende dar pistas para a uniformização do ensino e da aprendizagem das línguas, da sua avaliação e de certificação, sem com isto pretender impor tarefas ou directrizes. Tem ainda como objectivo primordial o despoletar a reflexão sobre a importância da aprendizagem das línguas – o que aprender, como aprender e para quê essa aprendizagem.

Assim, surge em debate o conceito de “capacidade”, ou seja, a “competência de realização”, que se prende essencialmente com o “(...) pôr em prática procedimentos (...)” que, apesar de tudo, poderão ser facilitados por competências existenciais, nomeadamente a desconstracção ou a tensão; a repetição e a experiência poderão, de alguma forma, automatizar determinadas capacidades (p. 32); no caso da aprendizagem das línguas, estes elementos podem manifestar-se particularmente ao nível da entoação e da pronúncia, por exemplo.

Quanto a nós, esta ‘automatização’ nem sempre poderá ser favorável. É nosso entendimento que a reflexão sobre a língua e a sua estrutura, sobre a *performance* do usuário levará a uma maior consciencialização da mesma e, conseqüentemente do seu próprio domínio e competência linguística. Portanto na caminhada que temos vindo a evidenciar, da dimensão ontológica à dimensão interaccionista que viabiliza a passagem da competência discursiva à competência comunicacional, deparamo-nos agora com a competência reflexiva que abre caminho à competência metacognitiva.

É a metacognição linguística e, particularmente, a metacognição a nível do processo individual de aprendizagem, a reflexão sobre o processo, que levam o indivíduo a

mobilizar saberes – o conhecimento declarativo, a metalinguagem, a competência existencial e, na prática, a competência de realização. Na verdade, a competência de aprendizagem é aquela que pré-disponibiliza o indivíduo a conhecer o outro, quer surja sob a forma de outra língua, outra cultura ou outras pessoas. No caso das línguas, a competência de aprendizagem é de extrema importância, pois traz implicações em termos de competências existenciais, do conhecimento declarativo e da competência de realização.

4.3 A Educação de Adultos em Portugal

Centramo-nos, agora, nas medidas adoptadas em Portugal, no sentido de dar resposta às directrizes europeias, pois, como afirmámos anteriormente, sem o envolvimento de todos, o valor da educação de adultos, neste processo de transformação da sociedade do conhecimento e da Informação, não será suficiente para se traduzir em práticas reais que ajudem a manter os princípios dos direitos e deveres da espécie humana.

Em Portugal, a educação de adultos passou a estar no centro das atenções dos governantes, desenvolvendo-se uma série de medidas que visam fomentá-la, através de programas que incentivam a ALV. Foi criado, em Outubro de 2005, o PNACE, ou seja, “(...) um programa de iniciativa pública cuja concretização se fará em parceria activa com a sociedade civil e com a iniciativa privada e em que as políticas públicas se assumem como catalizadoras do processo de modernização e mudança” (PNACE, 2005:10).

Ao elencar as medidas e os desafios deste programa, o governo português aponta como essencial:

11. Apostar na qualificação dos portugueses, com avaliação e certificação, promovendo uma cultura de aprendizagem ao longo da vida que reduza o défice de qualificações existentes, que reforce a equidade, estimule e responda à necessidade de reforçar a inovação e o empreendedorismo e reduza as disparidades de competências no mercado de trabalho.
12. Aumentar a eficiência do sistema educativo e reduzir drasticamente as taxas de saída precoce e insucesso escolar, através duma cultura de rigor e de exigência e duma melhor adequação do sistema de ensino ao contexto social, envolvendo de forma acrescida a comunidade, as famílias e os educadores na definição dos projectos escolares específicos, e dum acréscimo de eficácia dos sistemas de protecção social e de promoção da saúde. (*op cit*:8)

No sentido de dar resposta ao desafio europeu de permitir a todos os cidadãos igualdade de oportunidades, este Programa elenca diversas medidas de acção das quais destacamos, a iniciativa *Novas Oportunidades*, que pretendemos, no ponto subsequente abordar de forma mais exaustiva. Referimos, assim, as medidas 7 e 9, que passamos a enunciar:

Medida 7 – Iniciativa Novas Oportunidades. Pretende-se fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens, apostando, no caso dos jovens, no reforço do ensino profissionalizante de dupla certificação e, nos adultos, na expansão da oferta de Cursos de Educação e Formação e no alargamento do Sistema de RVCC. Complementarmente, a Iniciativa define um conjunto de acções dirigidas a aspectos organizativos e de funcionamento dos sistemas de educação e formação, nas vertentes relacionadas com regulação estratégica das ofertas e da rede de equipamentos, da qualidade da formação, da organização dos currículos e do financiamento, entre outras. Pretende-se promover a elevação da qualificação da população; diversificação das estratégias de educação e formação como principal recurso de combate à saída precoce do sistema educativo e ao insucesso escolar valorizando, sobretudo, as vias profissionalizantes com dupla certificação; reforço da integração dos sistemas de educação e formação, promovendo a eficiência e a legibilidade das respostas existentes e melhorias ao nível dos elementos organizativos e de funcionamento dos sistemas. Com esta medida pretende-se em concreto, atingir os seguintes resultados, em função dos grupos etários abrangidos: (i) Jovens: Fazer do 12º ano o referencial mínimo de escolaridade para todos os jovens; colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais, atingindo 145.000 vagas até 2010 e um total de 650.000 jovens abrangidos; aumentar para 27.500 as vagas de natureza profissionalizante ao nível do 9º ano; (ii) Adultos: qualificar um milhão de activos até 2010; alargar o referencial de competências-chave aplicado no sistema RVCC ao 12º ano; triplicar a oferta de cursos técnicos e profissionais para a educação e formação de adultos, atingindo em 2010, 107.000 vagas (65 mil ao nível do 12º ano e 42 mil do 9º ano) e cerca de 350 mil adultos; criação de 400 novos Centros de Reconhecimento, validação e certificação de competências até 2010, abrangendo cerca de 650 mil activo. (*op.cit:37*)

(...)

Medida 9 – Reforço do sistema de educação e de formação, no quadro da aprendizagem ao longo da vida (ALV), nomeadamente, através da criação das condições necessárias para a transparência das qualificações; da promoção da qualidade e da eficiência dos sistemas de educação e formação; da diversificação das oportunidades de aprendizagem e do desenvolvimento de novas metodologias para a ALV. Pretende-se mudar as práticas de entidades e profissionais da formação contribuindo activamente para a profissionalização, especialização e

reforço da qualidade e de eficácia das intervenções formativas e melhorando a articulação das instituições envolvidas, promover a utilização das TIC no contexto das novas metodologias de ALV e a responsabilização dos diferentes actores. (*op.cit.*:38)

É neste contexto que surgem os Cursos EFA, de nível Básico e Secundário, tendo este último sido o objecto central do nosso Trabalho de Investigação Tutelado.

Nos pontos subsequentes, abordamos de forma mais aprofundada a legislação subjacente a estes Cursos, bem como procedemos à análise da filosofia inerente aos mesmos.

4.3.1 Os Cursos EFA-NS – Referencial de Competências-Chave

Em Portugal, a partir de 2006, o Ministério da Educação, em parceria com o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, tem vindo a implementar medidas de formação da população adulta, que visam, em primeira estância:

(...) a criação de condições que, no tempo, alarguem à população adulta o direito de ver formalmente reconhecidos os saberes e competências adquiridos ao longo da vida e, se necessário, completá-los para efeitos de obtenção de uma certificação de nível secundário. (Gomes, 2006:§2).

Podemos, pois, afirmar que os Cursos EFA-NS surgem de uma necessidade de qualificar adultos, que não tiveram oportunidade de certificação escolar, ao nível dos Ensino Básico e/ ou Secundário, mas cuja experiência de vida lhes conferiu determinadas competências que agora poderão ver certificadas, através da Iniciativa *Novas Oportunidades*.

Esta iniciativa privilegia a ALV e os contextos não formais ou informais de aquisição e desenvolvimento de *competências-chave*, entendidas como “(...) um conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que possibilitam aos cidadão, em sociedades contemporâneas, actuarem de modo eficaz nas diferentes esferas de relação interpessoal e/ ou institucional (...)” (Gomes, *op.cit.*:13).

De acordo com a legislação em vigor – Portaria n.º 230/2008, de 7 e Março – a Iniciativa *Novas Oportunidades*, particularmente ao nível do Ensino Secundário, surge, assim, para:

- (i) reduzir o défice de qualificação da população adulta;
- (ii) estimular a cidadania activa;

- (iii) melhorar os níveis de empregabilidade;
- (iv) propiciar a inclusão social e profissional;
- (v) implementar o nível secundário como qualificação mínima da população.

Trata-se de um processo inovador e, quanto a nós, adequado ao tipo de aprendentes, pois respeita o seu ritmo de aprendizagem, partindo das suas experiências de vida, e promove a formação individual e a flexibilidade pessoal, o que em nosso entender, promove a auto-confiança e consequentemente a auto-eficácia dos alunos.

Deste modo, as novas políticas de educação e formação de adultos, em Portugal, centram-se nas aprendizagens significativas, pois, de acordo com o *Referencial de Competências-Chave*, “A verdadeira aprendizagem pressupõe (...) não uma transferência simples de conhecimentos, mas a criação de possibilidades para que se produza e construa, aprendendo o que é mais significativo.” (Gomes, *op.cit.*:16).

Notamos, por parte da tutela, a vontade de dar resposta a dois desafios:

1. Qualificar a população jovem e adulta, através de “um sistema integrado facilitador do acesso generalizado (...) à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional (...). (Gomes, *op.cit.*:18);
2. Comprometer a educação e a formação vocacional a criar condições e alternativas políticas para que cada cidadão se torne um ser competente nos quatro paradigmas educacionais referidos enunciados por Delors (1998): ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a ser’ e ainda ‘aprender a viver juntos’.

Desta forma, podemos afirmar que, em Portugal, tem vindo a ser preocupação política o incentivo à ALV, de acordo com propostas europeias que visam uma Europa unida também em termos de qualificações, mas sobretudo de saberes e culturas.

Para este efeito, foi criado, pelos Ministérios da Educação e o do Trabalho e da Segurança Social, em conjunto com a Agência Nacional para a Qualificação [ANQ], um *Referencial de Competências-Chave*, que contempla em si um *Guia de Operacionalização*, inspirados em orientações europeias, relacionadas com a ALV e com a valorização de competências e saberes adquiridos em contextos não formais e informais de aprendizagem. Este referencial representa um instrumento fundamental para a concretização de políticas nacionais de

educação e formação de adultos, inseridas na Iniciativa *Novas Oportunidades*. Teremos ainda de considerar o *Catálogo Nacional de Qualificações*, ou seja, um instrumento de gestão estratégica de qualificações de nível não superior que integra o Sistema Nacional de Qualificações, especificado no Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de Dezembro e que contempla 229 qualificações profissionais que abrangem 37 áreas de educação e formação.

Assim, o instrumento base dos Cursos EFA-NS organiza-se em quatro partes estruturantes:

- (i) enquadramento e principais eixos de acção;
- (ii) modelo conceptual, identificação de objectivos e estrutura, bem como o perfil de competências esperadas dos alunos;
- (iii) exploração do *Referencial de Competências-Chave*;
- (iv) esboço de ferramenta de trabalho e auto-formação dos professores.

Neste documento podemos encontrar as orientações necessárias relativamente a este processo de formação, bem como o perfil de saída dos alunos no final do mesmo.

Como já referimos anteriormente, este é um processo de formação que assenta na aprendizagem significativa e por competências, partindo das experiências de vida dos aprendentes com o objectivo de os dotar de ‘competências-chave’, ou seja, de lhes proporcionar um “(...) conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que possibilitam (...) actuarem de modo eficaz nas diferentes esferas de relação interpessoal e/ ou institucional (...)” (Gomes, *op.cit.*:13).

Centra-se, pois, em três eixos de acção:

- (i) o reconhecimento de competências e saberes adquiridos ao longo da vida, através de um processo de reflexão e de uma abordagem auto-biográfica sobre as experiências de vida dos aprendentes, conduzindo-os à construção de projectos pessoais e profissionais e significativos;
- (ii) a validação, ou seja o processo formal, por uma instituição acreditada que atribui uma certificação com equivalência escolar e/ ou profissional;
- (iii) a certificação, isto é, a oficialização das competências adquiridas, através da formação ou da experiência.

Será importante, aqui, distinguir os diferentes tipos de educação e formação de adultos possíveis, em Portugal, ao nível do ensino secundário: o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências [RVCC], a formação modular e a certificação escolar que, apesar de seguirem a mesma filosofia de trabalho, apresentam algumas diferenças.

Centraremos a nossa análise apenas nos cursos EFA-NS de certificação escolar, pois é o modelo com o qual trabalhamos e no qual centramos o estudo empírico por nós realizado. Na certificação escolar, apenas permitida a estabelecimentos de ensino público ou particular e Cooperativo ou Centros de Formação Profissional com paralelismo pedagógico de gestão directa ou protocolar, não é possível a realização de percursos formativos mais curtos, estando, por isso, os formandos sujeitos a um processo de formação de 1150 horas, distribuídas pelas diferentes Áreas de Formação, que apresentaremos de seguida. Convém ainda referir que, uma vez que trabalhamos em regime nocturno, o horário dos formandos não poderá ultrapassar as quatro horas por dia.

Nos cursos de certificação escolar, o diagnóstico exigido na fase inicial, destina-se apenas a um conhecimento dos formandos mais aprofundado, para a elaboração do percurso formativo mais adequado, não contemplando a certificação e validação de competências.

Entendendo a ALV como uma construção social, é importante ter em conta que esta não deveria ser algo associado à educação de adultos, mas sim à educação que acompanha a vida do ser humano, ou seja, aquela que deve ser estimulada desde o nascimento e que se deverá desenvolver ‘ao longo de toda a vida’. Porém, estamos cientes do longo caminho que será necessário percorrer para que este conceito seja, de facto, posto em prática. Assim, podemos afirmar que, na verdade, em Portugal, e tendo em mente as lacunas na habilitação literária da população, este conceito está bastante associado aos adultos e à sua formação escolar e ou profissional.

Como anteriormente referido, os cursos EFA-NS surgem em sequência do compromisso político de progressivamente alargar a escolaridade ao nível secundário e, ao mesmo tempo, cumprir recomendações comunitárias de valorização e validação de aprendizagens informais e não formais, constantes na estratégia europeia *Educação e Formação 2010*.

Para melhor entendermos a filosofia deste processo de formação, é importante ter em mente que o indivíduo é o construtor do seu próprio conhecimento, em função das suas experiências e que traça o seu projecto de vida. Assim, neste processo de formação, os professores terão de ser vistos como elementos facilitadores do desenvolvimento de competências. A aprendizagem é, portanto, resultado de uma escolha voluntária do indivíduo, adaptada às suas características cognitivas e às suas necessidades. Desta forma, o documento que agora apresentamos deve ser encarado como, tal como o nome indica, um ‘referencial’ de competências consideradas essenciais para o nível secundário de formação, em Portugal.

Centrado no aprendente, este modelo de formação tem de ser flexível e aberto, pois só assim o processo será adaptável à diversidade de grupos sociais e profissionais. A sua flexibilização permite, nomeadamente, a construção local dos percursos de formação, desde que não se perca de vista as ‘competências-chave’ definidas pela tutela. Trata-se, por isso, de um modelo descentralizado e que respeita os diferentes ritmos e processos de aprendizagem.

Os cursos EFA-NS organizam-se em áreas de formação que se articulam entre si, de modo a garantir a transversalidade e a continuidade do processo, fazendo-nos recordar a ‘Teoria da Complexidade’ de Edgar Morin, referida anteriormente, pois, desta forma, os saberes surgem interligados e não estanques. Esta transversalidade da formação facilita o desenvolvimento das competências, pois umas alimentam as outras, estimulando-se e enriquecendo-se mutuamente, sendo também mobilizadas para a resolução de problemas do quotidiano, de forma gradual em termos de complexidade.

Esta necessidade de transpor as competências para a vida quotidiana dos aprendentes leva a que, no final do trabalho de cada Núcleo Gerador [NG], alunos e professores definam a realização de uma actividade integradora que lhes permita colocar em evidência as diferentes competências trabalhadas e a resolução de problemas com grau de complexidade cada vez mais elevado. De salientar que estas actividades são negociadas entre professor e alunos, sempre de acordo com um contexto próximo e significativo para eles, promovendo-se, assim, uma permanente e sucessiva adaptação, inovação e transferência de saberes e capacidades.

4.3.2 Áreas de Formação

Os Cursos EFA-NS encontram-se organizados em três grandes áreas de formação, que se articulam entre si, por forma a que as aprendizagens sejam vistas como um todo, como um processo complexo que se organiza em diferentes áreas, mas sem que haja um espartilhamento entre si.

As áreas de competência a desenvolver são, de acordo com o documento em análise:

- (i) Cidadania e Profissionalidade [CP], onde se pretende trabalhar a cidadania democrática, em consequência de uma aprendizagem reflexiva, desenvolvendo a aquisição de competências, desenvolvidas nas dimensões social, cognitiva e ética;
- (ii) Sociedade, Tecnologia e Ciência [STC], onde se desenvolvem competências do domínio de saberes formalizados e especializados. As três dimensões aqui trabalhadas – sociedade, tecnologia e ciência – são entendidas como modos de acção que se operacionalizam em contextos privados, profissionais e institucionais. Trata-se de competências que se articulam com questões tratadas, por exemplo, em comunicação e cidadania;
- (iii) Cultura, Língua e Comunicação, que se desenvolve em torno da dimensão cultural dos indivíduos, da dimensão linguística e da comunicacional, que se cruzam inevitavelmente com as dimensões sociais e tecnológicas. Pretende-se, aqui, promover a construção identitária do indivíduo, fruto de uma diversidade de dimensões que se reflectem no seu quotidiano.

Saliente-se que, por opção da tutela, a área de formação CP assume um carácter de transversalidade não sendo, por isso, encarada como uma AF, mas antes como aquela para a qual concorrem e adquirem sentido as outras duas – STC e CLC – que têm uma natureza instrumental e operatória nos seus diferentes domínios, envolvendo competências específicas, utilizando os mesmos elementos de referência conceptual. A Área CP reflecte os conhecimentos, comportamentos e atitudes articuladores das outras Áreas de Formação.

A articulação entre as diferentes áreas é, como já referido, essencial pois as competências específicas de cada uma delas complementam-se com as restantes, sendo até de salientar que algumas delas são comuns nas diferentes áreas de formação, nomeadamente *ler*,

analisar e interpretar diferentes tipos de informação. Destacamo-las pelo facto de estarem intrinsecamente ligadas à aprendizagem da língua e, portanto, convocam a criação de condições propiciadoras para o desenvolvimento das competências linguísticas comunicacionais, condições essas em que nos envolvemos fortemente no desempenho da nossa função como docente da área de CLC. A transversalidade destas competências decorre também do próprio conceito de ‘competência-chave’ que, em sintonia com o documento estruturante deste curso (Gomes, 2006:84), em alusão ao documento da Comissão Europeia (2004), se define como a representação

(...) de um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego. Estas competências deverão ser desenvolvidas no âmbito da escolaridade obrigatória ou da formação inicial e funcionar como alicerce de aprendizagens posteriores numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Considerando todas estas implicações, para além dos diferentes NG e Temas, que surgem mais à frente, não podemos deixar de referir, mais uma vez, o papel central que o aluno tem em todo o processo. As suas situações de vida são o ponto de partida, daí que não haja um currículo definido, pelo menos em termos de conteúdos, ao nível da tutela, e este documento não passe de um referencial, como afirmámos anteriormente.

Apesar disso, evidenciamos a organização interna de cada AF, que tem por objectivo garantir a sequencialidade das mesmas e um fio condutor entre elas, tal como se pode ver no esquema abaixo apresentado.



Figura 17 – Modelo Conceptual Referencial de Competências-Chave (Gomes, *op.cit.*:24)

Depois de referidas as áreas de formação do curso, é pertinente apresentar todos os elementos conceptuais comuns e a elas transversais.

Assim, há a considerar dimensões de competência, núcleos geradores, domínios de referência para a acção, temas, unidades de competência e critérios de evidência. De forma a uma melhor compreensão destes conceitos, convocamos o *Referencial de Competências-Chave*, em análise, dele citando a descrição de cada um destes elementos.

Dimensões das Competências – Agregações das Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave.

Núcleo Gerador – Tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave.

Domínios de Referência para a Acção – Contextos de actuação entendidos como referentes fundamentais para o accionamento das diferentes competências-chave nas sociedades contemporâneas: contexto privado; contexto profissional; contexto institucional; contexto macro-estrutural.

Tema – Área ou situação da vida na qual as competências são geradas, accionadas e evidenciadas. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a acção.

Unidades de Competência – Combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave.

Critérios de Evidência – Diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada.

Figura 18 – Glossário, *Referencial de Competências-Chave* (Gomes, op.cit:25)

Assinalamos que, quanto a nós, a necessidade de clarificação conceptual revela a inovação de que estes cursos se revestem e a conseqüente dificuldade, em alguns casos, em compreender a lógica de pensamento dos mentores deste curso. Dos conceitos apresentados, destacamos o de Núcleo Gerador, na medida em que é considerado “(...) um tema abrangente (...)” que está na origem da apropriação das competências-chave a evidenciar pelos alunos e que, portanto, se consubstancia no ponto de partida do nosso trabalho. Cabe-nos aqui referir que, tentámos, inicialmente, seguir o *Referencial* o mais possível, no entanto, como abordaremos mais à frente, no capítulo dedicado à componente empírica; a certa altura sentimos necessidade de o flexibilizar, aliás, como nele próprio está previsto, na medida em que a sua execução se tornou difícil e principalmente desajustada da realidade dos nossos alunos.

Para melhor se entenderem os elementos conceptuais, aqui descritos, apresentamos um quadro sínteses dos mesmos, relativamente às três áreas de formação.

Tabela-síntese da estrutura e elementos conceptuais das 3 Áreas de Competências-Chave			
Elementos	Áreas		
	CP	STC	CLC
Dimensões das Competências	Social Cognitiva Ética	Social (sociedade) Tecnológica (tecnologia) Científica (ciência)	Cultural (cultura) Linguística (língua) Comunicacional (comunicação)
Núcleos Geradores	8 (específicos da Área CP)	7 (iguais à Área CLC)	7 (iguais à Área STC)
Domínios de Referência para a Acção	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)
Temas	32 (específicos da Área CP)	28 (iguais à Área CLC)	28 (iguais à Área STC)
Unidades de Competência	8	7	7
Crítérios de Evidência	Organização a partir de uma formulação integrada por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção
Elementos de complexidade ⁶	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção
Sugestões de actividades contextualizadas ⁷	--- (não se aplica)	Fichas-exemplo de critérios de evidência	Fichas-exemplo de critérios de evidência

Figura 19 – Elementos conceptuais e estrutura das 3 Áreas de Formação (Gomes, *op.cit.*:26)

Para além das áreas de formação, não podemos deixar de referir o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens [PRA] que, de acordo com o *Referencial de Competências-Chave*, é uma:

Colecção de documentos vários (de natureza textual ou não) que revela o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados. É representativo do processo e do produto da aprendizagem. Documenta experiências significativas, fruto de uma selecção pessoal. (Gomes, *op.cit.*:83)

Este documento é construído ao longo do processo de aprendizagem, com base nas competências que o aluno vai desenvolvendo, em contexto formativo, que se quer global e

integrado. Dá ainda corpo à área de PRA. Esta é também uma área transversal à formação, que está presente no desenho curricular. Tem uma regularidade mensal – 3 horas por mês – e é da responsabilidade do Mediador, em colaboração com os restantes elementos da equipa pedagógica.

Referimos ainda que ao Mediador, de acordo com o ponto 1, do artigo 25º, da Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, compete:

- (i) colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e selecção dos formandos;
- (ii) garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;
- (iii) dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;
- (iv) assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora.

Em termos de avaliação, cabe ainda referir que esta tem de ser:

- (i) processual, pois implica a observação continuada e sistemática do processo de formação;
- (ii) contextualizada, uma vez que tem por objectivo a consistência entre as actividades de avaliação e as de aquisição de saberes e competências;
- (iii) diversificada, recorrendo a múltiplas técnicas e na medida em que está de acordo com o contexto e com a natureza da formação;
- (iv) transparente, através da explicitação dos critérios adoptados;
- (v) orientadora, uma vez que fornece informação sobre a progressão das aprendizagens;
- (vi) qualitativa, através de uma apreciação descritiva da evolução das aprendizagens, que permita a consciencialização do trabalho desenvolvido e ajude à tomada de decisões.

São ainda atribuídos créditos, de acordo com o *Referencial de Competências-Chave*, que se traduzem na certificação dos formandos, em consonância com os elementos de complexidade, em cada uma das áreas. Os referidos elementos são de três tipos:

- (i) tipo I – identificação;
- (ii) tipo II – compreensão;
- (iii) tipo III – intervenção.

Em termos da avaliação final, conducente à certificação, há que ter em conta o total das competências a acreditar. Assim, das 88 possíveis, a certificação dos alunos acontecerá mediante a acreditação de, no mínimo 44 competências – 16 em CP, 14 em STC e 14 em CLC, correspondendo um crédito a cada competência evidenciada. Os alunos terão também de ver validadas, pelo menos, 2 competências em cada UC. Todavia, há ainda a considerar alguns requisitos necessários, de acordo com os elementos de complexidade, anteriormente referidos.

A nível das Áreas CLC e STC, para que haja validação, têm de ser evidenciados elementos de tipo III em pelo menos uma das dimensões de cada área. Na Área CP, cada competência é validada quando o formando demonstra um critério de evidência tipo III. Tal processo está melhor explicitado nos esquemas apresentados.

Competência em Cultura, Língua e Comunicação (CLC)	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA / DIMENSÃO DA COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA / DIMENSÃO DA COMPETÊNCIA / ELEMENTOS DE COMPLEXIDADE (VER FICHAS-EXEMPLO DE CRITÉRIOS DE EVIDÊNCIA) (*)
	Dimensão cultural	Tipo I – identificação Tipo II – compreensão Tipo III – intervenção
	Dimensão linguística	Tipo I – identificação Tipo II – compreensão Tipo III – intervenção
	Dimensão comunicacional	Tipo I – identificação Tipo II – compreensão Tipo III – intervenção

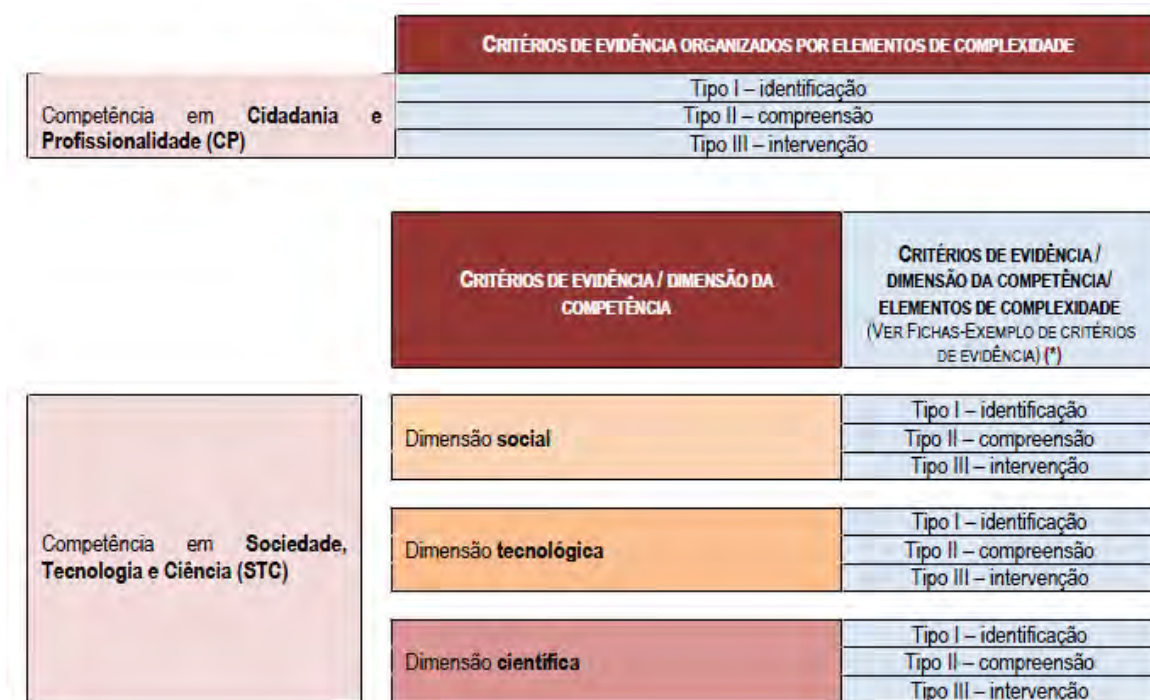


Figura 20 – Operacionalização do Sistema de Créditos, no *Referencial de Competências-Chave, Para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário* (ANQ, 2008:2)

Importa mencionarmos também que, apesar deste ser o nosso ponto de partida, quando iniciamos este trabalho de investigação, no segundo ano, por indicação da tutela, esta ideia de elementos de complexidade, que acompanhavam o processo de aprendizagem, foi abandonada e a certificação acontecia desde que os alunos atingissem o referido tipo I.

No caso concreto do trabalho, que desenvolvemos com os nossos alunos, e que, relembramos, se enquadra num modelo de certificação escolar, onde a componente de trabalho colaborativo entre todos os elementos da equipa pedagógica e os alunos, e em que as actividades integradoras assumem sempre um pendor muito forte, esta questão de simplificação do processo avaliativo foi quase irrelevante, pois, a realização da actividade integradora transforma-se de forma natural numa evidência tipo III.

De forma a tornar mais perceptível uma visão de conjunto do funcionamento do curso e da articulação das diferentes Áreas de Formação, apresentamos também um mapa conceptual, por nós elaborado, em conjunto com a equipa pedagógica, no qual a estrutura do curso se torna evidente e do qual sobressaem os diferentes núcleos geradores, temas e domínios de referência, no que diz respeito ao NG Saberes Fundamentais, o primeiro a ser trabalhado e, que posteriormente, apresentamos.

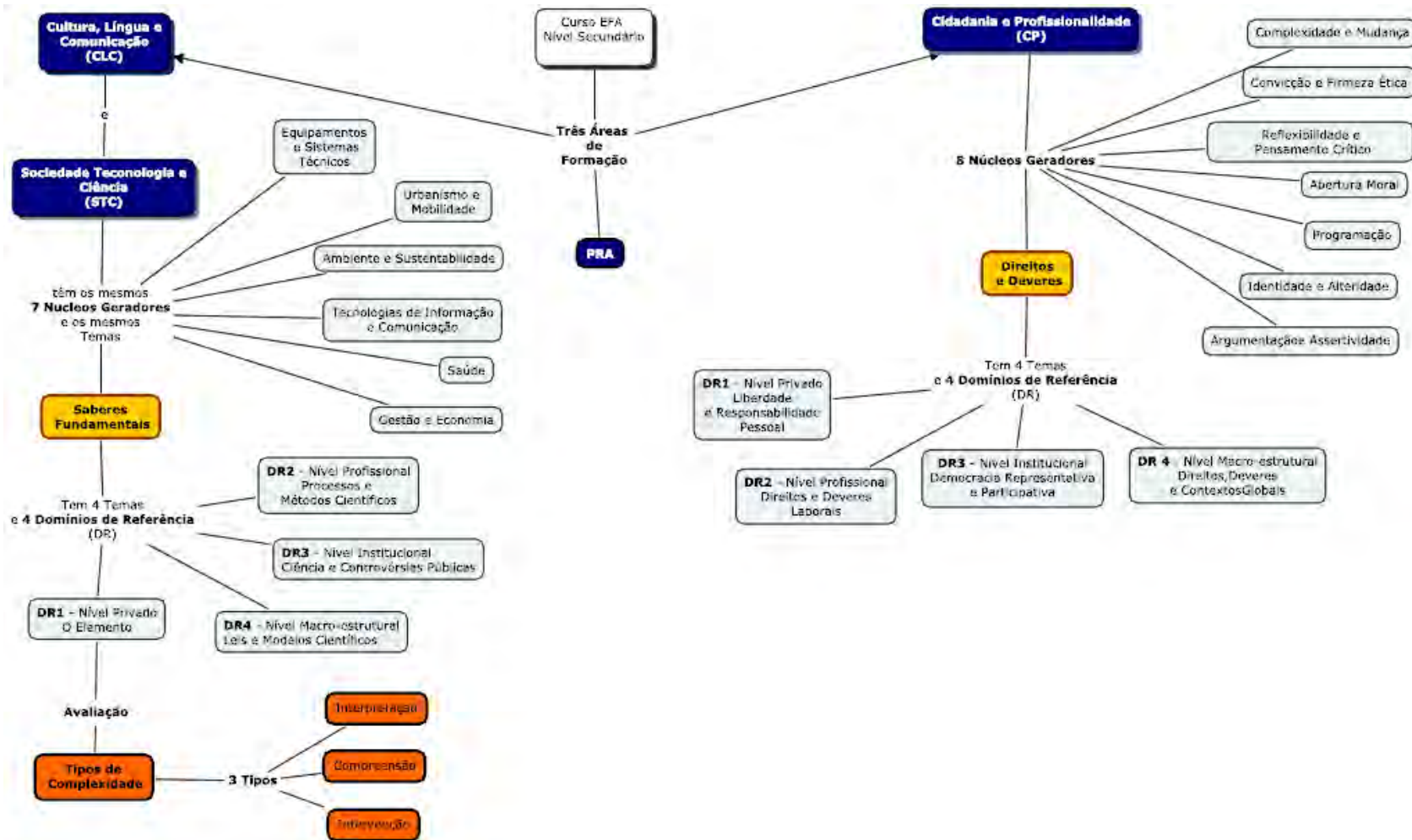


Figura 21 – Estruturação do Curso EFA

Para concluir a problematização do modo de funcionamento dos Cursos EFA-NS, apresentaremos também de forma esquemática o perfil de competências esperado, para um aluno que conclua o Nível Secundário de Ensino, de acordo com esta modalidade de formação.

Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário		
CP	STC	CLC
<p>Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global.</p> <p>Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida.</p> <p>Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas.</p> <p>Adoptar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença.</p> <p>Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum.</p> <p>Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável.</p> <p>Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes.</p> <p>Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza.</p>	<p>Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos.</p> <p>Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados.</p> <p>Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais.</p> <p>Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções.</p> <p>Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados.</p> <p>Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica.</p> <p>Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico.</p> <p>Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.</p>	<p>Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.</p> <p>Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.</p> <p>Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.</p> <p>Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com a-vontade sobre diferentes temáticas.</p> <p>Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.</p> <p>Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos <i>mass media</i>, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.</p> <p>Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.</p> <p>Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.</p> <p>Perspectivar a área da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.</p> <p>Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.</p> <p>Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.</p> <p>Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.</p>

Figura 22 – Perfil de Saída de alunos dos Cursos EFA-NS (Gomes, *op.cit.*:27)

Em traços gerais, estes são os pressupostos a ter em conta para a implementação do curso EFA-NS que, como podemos perceber, exige, por parte dos docentes, uma adaptação, uma nova postura, face à forma de encarar o ensino e ao seu papel no mesmo. Ao professor pede-se, antes de mais, que promova uma relação de confiança com os alunos, pois o seu papel é mais o de um tutor que desenvolve uma pedagogia orientada para a autonomia, estimulando a motivação e a consciencialização, por parte do aluno, daquilo que sabe e que precisa de desenvolver, aumentando, assim, a sua motivação.

Ao trabalhar este *Referencial*, detectamos alguns aspectos que se convertem em constrangimentos relacionados com a operacionalização deste modelo. Lembramos que este é um trabalho centrado no desenvolvimento de competências. Sublinhamos o que, já oportunamente referimos: há ainda um caminho a percorrer, na medida em que a postura face ao ensino e face à aprendizagem revela a existência de uma tradição herdada e que custa a alterar.

Propomo-nos, assim, dar um contributo no sentido de alterar práticas, conducentes a uma maior adaptabilidade às novas demandas da educação. Salientamos que, do que tem sido implementado em Portugal, a nível da educação de adultos, esta modalidade é a que mais nos se afigura desafiante. Detectamos, porém, algumas lacunas em termos organizacionais e administrativos, que cremos com a prática poderão ser ultrapassáveis.

O ensino por competências requer tempo e, como é visível nos quadros apresentados, a abordagem a todas as temáticas, propostas no *Referencial*, para desenvolver cada um dos NG, de forma completa, flexível, articulada, integrada e contextualizada, em 50 horas de formação, é manifestamente pouco tempo. Esta situação torna-se ainda mais difícil de gerir se tivermos em conta que estas 50 horas terão de ser divididas entre os dois professores que leccionam a AF. Cabe-nos também aqui referir que o trabalho que se diz ser de co-docência é apenas em termos de responsabilização de dois docentes por uma AF, uma vez que não existe, por questões económicas, lugar a uma partilha de experiência docente, em simultâneo em sala de aula.

Nos primeiros meses da implementação destes cursos, e tal como está previsto no artigo 26º da portaria 230/2008, de 7 de Março, essa possibilidade aconteceu. No entanto, em

Junho de 2008, por informação nº 17/ LG/SEE/2008, do Secretário de Estado da Educação, esclarece-se que a co-docência passa a ser entendida apenas enquanto preparação das actividades docentes. Quanto a nós, esta medida é um elemento castrador das verdadeiras potencialidades da co-docência.

Apresentamos, de seguida, a AF Cultura, Língua e Comunicação, na qual leccionamos, bem como o NG com o qual desenvolvemos o nosso trabalho empírico, que será problematizado no próximo capítulo.

4.4 Área de Formação Cultura, Língua e Comunicação

A área de formação em que desenvolvemos o nosso trabalho – CLC – pretende a evidência de competências a três níveis – *cultural, linguístico e comunicacional* – complementares entre si, e cuja centralidade é o próprio aprendiz, nas suas múltiplas acções – identidade enquanto indivíduo em constante interacção com os outros e em situações quotidianas, nas suas várias dimensões.

Esta AF é assim instrumental e transversal às outras duas – STC e CP – servindo-lhes de suporte dos domínios de conhecimento que elas encerram. Pretende-se, no âmbito de CLC, dotar os alunos de competências associadas ao “(...) ler, analisar e interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica (...)” (Gomes, *op.cit.*:23).

Na realidade, as competências genéricas desta AF relacionam-se, em nossa opinião, com aspectos de literacia – ler, escrever, interpretar e argumentar; com aspectos, de desenvolvimento humano – reflectir, avaliar, compreender; de vivência social – apreciar, usufruir, relativizar, respeitar, adaptar e reconhecer a importância da Cultura, como forma de manifestação individual e colectiva.

É uma área que se perspectiva em função das necessidades dos alunos, valorizando as aprendizagens significativas para o seu projecto de vida. Queremos que essa adequação passe pela relevância de algumas tipologias textuais, de carácter mais funcional, nomeadamente a organização de um *curriculum vitae*, por exemplo. Esta adequação pressupõe também abertura e flexibilidade, de forma a ir ao encontro, não só de expectativas, mas também de interesses dos alunos.

As opções aqui tomadas, em termos de construção do currículo, estão em sintonia essencialmente com a questão norteadora deste trabalho, respeitando, todavia, quer as indicações do *Referencial de Competências-Chave*, quer os interesses e necessidades dos alunos. Assim, introduzimos nesta AF, conteúdos da literatura portuguesa, de forma a proporcionar uma melhor visão desta como forma de expressão artística e de manifestação cultural.

Tendo em mente a formação integral do indivíduo – prevista neste tipo de formação – é, para nós, um desafio reflectir sobre o papel da língua e literatura portuguesas, nesta dimensão de formação holística, uma vez que, em particular, a língua é um elemento de inter-relação das várias áreas de formação. Jacques Delors (1998:78), como membro da Comissão Internacional da UNESCO, escreveu no Relatório *Educação para o Séc. XXI*:

Uma nova concepção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. (...) a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Para contribuir para a descoberta desse ‘tesouro’, o papel da língua portuguesa é fundamental, pela dimensão ontológica de que se reveste e que não podemos ignorar. Por outro lado, consideramos fundamental o papel da literatura, uma vez que se constitui numa fonte de documentos histórico-culturais e artísticos, que nos permitem relacionar a dimensão estética da língua com as experiências, ideias, sentimentos e valores próprios. Para desenvolver a nossa actividade, tentamos também não perder de vista a importância de inter-relacionar competências linguísticas, pois, e de acordo com Casseca Hernández (2006), na base da aprendizagem, está a necessidade de aprender a dialogar, o que em nosso entender, reforça a importância da língua e literatura maternas.

Sendo a cultura e a arte um reflexo da sociedade, particularmente a literatura, reflectem seguramente, em nosso entender, a natureza humana, nas suas múltiplas dimensões – alegrias, tristezas, paixões, desconcertos, face ao eu e aos outros. Assim, salientamos, mais uma vez, o papel da nossa formação inicial – a literatura – como forma de contribuir para o desenvolvimento integral dos nossos alunos. Retomando o pensamento de Delors (1998:87), “Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que

aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural.”.

Por outro lado, a língua materna, como veículo de afirmação do eu no mundo, não pode nunca ser dissociada da aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, que é simultaneamente um ser cultural e artístico.

Do mesmo modo, há que recorrer à literatura, enquanto, potenciadora das virtualidades da língua materna; na óptica de Lamas (1993:106,107):

(...) tendo em conta os pressupostos (...) — a língua como fundamento do ser (permitindo-lhe a conquista da individualidade), a língua como matéria prima (a que recorre a poesia, conferindo-lhe a possibilidade da extensão filosófica da existência humana) e ainda o fenómeno literário (no qual inserimos o poético) como participante do fenómeno da comunicação — a literatura ergue-se como a interpretação da vida e do mundo (...) oferece aos que falam a mesma língua a ocasião de viverem mais plenamente as experiências que eles não souberam verbalizar e reter, para sempre, pela palavra escrita e através de uma forma estética (...) como cada ser humano ganha a sua individualidade e fundamenta o seu ser no uso particular que faz da língua (...).

4.4.1 Das competências transversais (Educação e Formação de Adultos – Cultura, Língua e Comunicação) às competências específicas

Como já afirmámos, a área de formação CLC privilegia por excelência a comunicação e consequentemente o domínio da língua e o enriquecimento cultural dos aprendentes. Para nós, estes são elementos essenciais para a formação dos indivíduos, pelo seu carácter transversal, na medida em que eles são a base de afirmação de cada um, mas, ao mesmo tempo, são os instrumentos de análise e de pesquisa do mundo que os rodeia, seja qual for o domínio eleito.

A este propósito, invocamos uma nossa reflexão anterior (Gomes & Maria, 2011:68): “(...) porque se trata de um público adulto, faz todo o sentido tomar em linha de conta as suas experiências de vida, quer em termos profissionais quer a outros níveis, sem esquecer todavia, uma perspectiva esquemática da aprendizagem em espiral, (...)”. Entendemos, pois, que os conhecimentos que cada um vai desenvolvendo, servem de rampa de lançamento para outras aprendizagens.

CLC é, portanto, uma área de formação instrumental e transversal, não apenas às outras áreas de formação, mas essencialmente à própria vida, servindo de sustentáculo a outras aprendizagens, formais ou não. Assim, quanto melhor for o domínio das competências comunicativas nas suas diversas componentes – expressão oral, expressão escrita, leitura e compreensão do oral – maior será a capacidade de afirmação no mundo e a de adaptação às mudanças cada vez maiores da actualidade. Apresentamos, a este propósito o pensamento de Danis & Solar (2001:284-285), que, após vários estudos sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do adulto, concluem que:

(...) são a produção, a interpretação e a aplicação de conhecimentos que conduzem a uma actualização de si mesmo, do ponto de vista psicossocial. (...) Estes conhecimentos não são, aqui, unicamente individuais e psicológicos, eles têm um aspecto social, político e cultural. A identidade que daí decorre não é unicamente individual, ela é também colectiva, no sentido em que o adulto desenvolve uma identidade de pertença a um grupo social, que torna políticos os conhecimentos e o saber. (...) Os conhecimentos de natureza mais científica estão, igualmente, no centro da ligação (...) entre a aprendizagem e o desenvolvimento, mas estes conhecimentos terão de ser mediatizados pela palavra (...).

Neste sentido, aspectos como o ler, escrever, argumentar e compreender assumem-se como competências transversais que, para além do aperfeiçoamento técnico, a trabalhar nesta área de formação, assumem uma importância que justifica a sua abordagem de forma inter e transdisciplinar.

No sentido de clarificar esta nossa opinião, recorreremos ao pensamento de Lamas (2011:4708) que considera que

(...) a interdisciplinaridade recorre à interacção de saberes e propõe que os atravessemos, cruzemos, tendo sempre presente a complementaridade de objectivos, de métodos, no caso da pluridisciplinaridade e da multidisciplinaridade, o que acontece é a sobreposição de disciplinas com objectivos múltiplos e sem relação entre eles. Já no que concerne a transdisciplinaridade, esta oposição não se regista. Nicolescu (1997), defensor acérrimo da transdisciplinaridade, invocando uma intervenção de Piaget num colóquio sobre interdisciplinaridade ocorrido em 1971, aponta para o facto de que à etapa das relações interdisciplinares se sucederia uma outra etapa de nível superior – a da transdisciplinaridade, isto é, uma etapa em que a educação se empenharia no catapultar das interacções e/ou reciprocidades

procuradas entre diferentes disciplinas, para um sistema total, um sistema onde se pudesse vir a reencontrar a unidade do conhecimento – o sistema sustentáculo do *mundus*.

Na mesma linha de pensamento, destacamos Nicolescu (2002:1), quando afirma que

The term *transdisciplinarity* (...) was coined to give expression to a need that was perceived – especially in the area of education – to celebrate the transgression of disciplinary boundaries, an act that far surpassed the multidisciplinary and the interdisciplinary approaches.

Today, the transdisciplinarity approach is being rediscovered, unveiled, and utilized rapidly to meet the unprecedented challenges of our troubled world.

Efectivamente, a criação dos cursos EFA-NS é uma tentativa do governo português dar resposta e enfrentar os desafios e os problemas da actualidade, relativamente à formação dos seus cidadãos, particularmente no que diz respeito à população adulta.

Como filosofia dominante desta modalidade de educação de adultos, destacamos a adequação às necessidades dos alunos, isto é a promoção de aprendizagens significativas, face aos seus contextos e às suas necessidades. No entanto, e como mencionado anteriormente, compete-nos a nós, docentes contribuir para o alargar dos seus horizontes, facilitando assim o desenvolvimento de novos saberes. Neste sentido, destacamos, no nosso trabalho o recurso e a valorização de algumas tipologias textuais, nomeadamente o aperfeiçoamento do texto utilitário, como a elaboração do *curriculum vitae* ou de uma carta formal, pelo carácter prático que podem assumir na vida de cada um.

Efectivamente, o conhecimento da língua materna, assume-se como fundamental na educação em geral e na educação de adultos em particular. De novo, recorreremos ao pensamento de Danis & Solar (2001:285), na medida em que afirmam que, para eles,

A palavra é o campo de desenvolvimento da autonomia dos adultos. O diálogo estabelece uma relação com o saber, que se torna de desenvolvimento na medida em que há liberdade de expressão e princípios éticos que regem a comunicação. A integração dos conhecimentos implicará a emergência de si mesmo, da sua identidade e a emergência da ciência.

Ao mesmo tempo, pretendemos abrir horizontes a novas realidades, particularmente as literárias, levando os alunos a uma progressiva familiarização com a arte que se apresenta

como um modo de expressão em que a língua mãe é o centro de excelência. De igual modo facilitamos o contacto dos nossos alunos com formas de expressão de excelência, estamos a promover essa mesma excelência, fornecendo diferentes modelos para diferentes intencionalidades comunicativas.

Em síntese, pretendemos usar a literatura também como um meio de conhecimento e modelo de aperfeiçoamento da língua pois, para além da dimensão cultural, que ela assume-se como a forma de interpretar o mundo, possibilitando aos seus falantes, a vivência de experiências e emoções, expressas através do aprimoramento da língua. Assim, a palavra na sua excelência, permite a cada ser humano não só desenvolver o domínio da língua e das competências comunicativas, mas também a identificar-se, emocional e afectivamente, na comunidade que comunga experiências e emoções, transformadas pela perspectiva estética da língua.

4.5 Do *curriculum* flexível e integrado ao *curriculum* globalizador: perspectivas actuais

Recorrendo ao étimo latino de *curriculum* “pequena caminhada a percorrer” (Lamas, 2000:107), diremos que, em termos didácticos, se trata do percurso escolar que os alunos realizam. O *curriculum* oficial é aquele que é emanado da tutela e tem por objectivo servir de guia para os professores e alunos para dar cumprimento ao Sistema Educativo em prática. Ele oferece possibilidades de concretização de algo antecipadamente traçado, de acordo com políticas educativas, nomeadamente as competências exigidas aos alunos no final da sua formação escolar.

Todavia, e ainda de acordo com a mesma autora (*op.cit.*), há que considerar o *curriculum* oculto, ou seja, tudo aquilo que contribui para a formação dos sujeitos, quer na modalidade não formal quer na informal, e que, em qualquer delas, condiciona as reacções que eles vão manifestando, relativamente ao *curriculum* formal. Na verdade, consideramos que a verdadeira aprendizagem e, conseqüentemente, a concretização da educação é o resultado da interacção destes dois tipos de *curriculum* – o formal e o oculto; diremos, também, que é o resultado do cruzamento de conhecimentos (re)construídos e a construir em momentos

temporais diferentes – o passado, o presente e, por antecipação, o futuro, cujas metas são tornadas conhecidas no presente. De acordo com o pensamento de Morin (1999:488):

(...) a educação é sempre hibridação, invenção de um compromisso graças a uma duração. Por um lado, visa o desenvolvimento da pessoa, a constituição do sujeito, a sua autorização (...) mas, por outro, persegue objectivos que lhe são atribuídos devido à sua função social, à adaptação ao existente (...).

Diremos, então, mais; segundo as palavras do autor convocado, a aprendizagem conta também com a influência dos contextos, nunca esquecendo que quem a realiza é o sujeito na sua complexa natureza.

Retomando a origem etimológica do termo e transportando esta definição para o ensino, podemos considerar o *curriculum* uma pista de corrida (Silva, 1999, citado por Dante & Tiné (s/d)). Essa pista vazia permite-nos a visualização do ponto de partida e do seu trajecto e da meta. No entanto, com os corredores em acção, outras perspectivas se nos deparam: as dificuldades sentidas pelo sujeito aprendente, os seus ritmos, a sua persistência ou não em percorrer o trajecto, a sua capacidade de adaptação à pista e às condições que ela lhe oferece; podemos ainda depararmo-nos com sujeitos aprendentes que alteram o percurso.

Metaforicamente, a pista vazia é o currículo formal; a pista com os corredores em acção, poderá ser encarada como o currículo enquanto processo, cujo fim está previsto, mas não se sabe como será, nem quando ocorrerá, nem se os corredores irão chegar, pois, assim ele é uma produção participada, em que a actuação de cada um dos corredores será a sua participação/ colaboração para o currículo efectivado.

O currículo é, pois, algo que deve estar constantemente em reavaliação e reestruturação. É um percurso que se faz vivendo essa ‘corrida’, vivenciando experiências individuais ou colectivas, as quais devem ser alvo de reflexão e crítica constantes, o que apela à prática de registos, a (re)adaptações constantes.

Quanto a nós, pensar o currículo escolar implica muito mais do que pensar os conteúdos a abordar. Há vários conhecimentos que são construídos fora da escola. Os intervenientes no processo que se integra na comunidade escolar – professores, alunos, directores de escola –

não deixam de ser quem são só porque estão ou vão à escola. Eles são humanos e como tal desenvolvem experiências ‘não-escolares’ que também contribuem para a sua formação. Esta posição está, na nossa óptica, em linha com o ponto de vista de Bean (2000:29), que estabelece um forte relação entre a integração curricular e a própria vida:

A integração curricular centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos conhecimentos e experiências para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo.

Daí que se procure proporcionar a articulação entre a vida escolar e a vida da comunidade, para que o currículo seja eficaz e útil pois, cada vez mais, a escola pretende contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano.

Há que considerar que a escola não está isolada da comunidade e as duas não estão isoladas do mundo. No fundo, trata-se do processo de globalização, que é cada vez mais facilitado pelos meios de comunicação de massa, de onde a informação nos chega em catadupa, envolvendo-nos e influenciando a nossa forma de viver. Se, à primeira vista, este aspecto da sociedade do conhecimento pode enfraquecer o papel da escola e do professor, em nosso entender, ele acaba por reforçá-lo, pois é necessário que o indivíduo ganhe autonomia, se assuma como cidadão, no sentido de que adquira competências que lhe permitam seleccionar informação e ajustá-la aos seus interesses.

É necessário também desenvolver a capacidade reflexiva e crítica, para que a informação a que se tem acesso possa ser filtrada e não ponha em causa o respeito pelos aspectos culturais e pelo próprio ser humano. Daí que convoquemos, também, o conceito de glocal saído da junção de duas expressões, “think global” e “act local” o qual nos lembra que mesmo que a globalização se imponha, importa sempre que o filtro da nossa cultura esteja activo.

O aparente fracasso que a escola está a enfrentar, face à sociedade do conhecimento, poder-se-á atribuir, nomeadamente, à falta de compreensão do novo papel que é chamada a assumir neste contexto. É, pois, urgente que se pense na articulação entre o que se vive na escola e, em paralelo, na comunidade. São, na verdade, contextos diferentes, mas partes

integrantes de um todo, componentes que têm de contribuir lado a lado, para a formação do ser humano na sua identidade e como cidadão. Para tal, é necessário que a elaboração do *curriculum*, enquanto plano/ projecto, resulte de um trabalho colaborativo entre os vários actores que nele intervêm. Só assim, se terá um *curriculum* escolar adaptado às necessidades de cada escola e à sua realidade, e, por isso, só assim, ele deixará de ser apenas ‘plano’ para passar a ser ‘projecto’, ou seja, passar a ser executado efectivamente e desembocar num conjunto de acções concertadas. A escola terá também de ‘quebrar os muros’, abrir-se à comunidade, partilhar experiências e saberes. O mesmo terá de acontecer com os professores e os seus pares – em colaboração entre si e com os alunos, contribuir para a concretização do *curriculum*, em projecto e, posteriormente, em acção.

O projecto curricular de uma escola não pode ser apenas mais um documento obrigatório a ser arquivado. É algo vivo que deve ser construído de acordo com as necessidades de cada escola, atendendo ao meio em que esta está inserida. No entanto, para nós, tudo isto deve ser feito com ponderação, para que não haja sobreposição de interesses, nem a tentativa de responder a falsas necessidades. De acordo com Zabalza (2008), a escola deverá funcionar como um “termóstato da comunidade/sociedade”, cimentando o que ela tem de melhor, mas fazendo o equilíbrio e fornecendo-lhe também o contacto com novos saberes.

Pelas razões apresentadas, não podemos esquecer a ligação que existe entre *curriculum* e poder, bem como entre *curriculum* e cultura. Não há, com certeza uma fórmula mágica de organização curricular perfeita pois, como já vimos, são várias as condicionantes subjacentes à elaboração do *curriculum*, ou seja, este contempla todos os aspectos: sociais, políticos, locais, em conjugação, para que a escola responda às necessidades que a sociedade exige. Assim, de uma coisa estamos certa: a sua elaboração é responsável pela construção de uma identidade social; por isso, são de sobremaneira importantes a reflexão e a ponderação por parte daqueles que organizam, planeiam e executam os *curricula*, de forma a que se não desvirtualizem valores humanos.

Esta questão reforça, em nosso entender, o papel da escola na sociedade do séc. XXI, ao contrário do que muitos pensam. Há que ter em conta a qualidade; em nosso entender, a escola de qualidade, nos nossos dias, deve ser aquela que proporciona um processo de construção do conhecimento, desenvolvendo a autonomia e a vontade de aprender,

permanentemente. Tem de ser também aquela que desenvolva a consciência histórico-social do papel dos cidadãos, tornando-os sujeitos autónomos e activos na construção das suas vidas e também da sociedade em que se inserem e que é cada vez mais globalizante e abrangente.

Uma escola, que promova tudo isto, tem de ter uma organização curricular:

- (i) flexível (assumindo a sua função de termóstato – como referido anteriormente);
- (ii) investigativa (através de instrumentos de observação e reflexão sistemáticas que permitam uma leitura crítica da realidade sócio-cultural, em que a escola se insere, estabelecendo diálogo constante com ela);
- (iii) teórico-prática (integrando as teorias na experiência, possibilitando assim a formação integral).

Importa, no entanto, referir que esta postura da escola não se refere apenas à sua gestão, mas a todos os seus actores – professores, alunos, funcionários e famílias – e este é o grande desafio: encontrar uma sintonia entre todos os agentes do processo.

A educação é uma experiência multicultural; por isso, a escola tem de ser um espaço democrático de diversidade, que promova um ambiente de respeito pelo individual, em que os indivíduos criem os seus significados e não os obtenham ‘prontos a consumir’. Quanto a nós, é esta a ideia que tem de estar subjacente à redefinição do papel da escola, para que esta se mantenha inserida na realidade.

A escola não pode ser apenas transmissora de conhecimentos, embora também o faça, nem pode ter a ambição de salvar o mundo, pois é parte integrante desse mundo. Todavia, tem de servir-se das experiências que produz e do diálogo que faz com a comunidade, para permitir outras condições de vida.

O facto do termo *curriculum* ser relativamente recente, em termos educacionais – uma nova estrela na constelação chamada educação (Zabalza, 2008) – tem-nos trazido algumas dificuldades e até algumas ambiguidades quanto à exactidão da sua abrangência. De acordo com Escudero citado em Zabalza (2008:3), *curriculum* é algo bastante complexo de definir, pois: “Se trata de um campo en el que la pluralidad de dimensiones y perspectivas

es enorme (...) tal pluralidad de perspectivas ofrece claros riesgos de dispersion (...) así como de reducción (...).” Para Zabalza (*op.cit.*:4.), *curriculum* é “todo aquel tipo de disposiciones y procesos que cada sociedad pone en marcha para hacer efectivo, a través de la escuela, el derecho de los niños y jóvenes a recibir educación y a que se facilite su desarrollo personal e social.”

Atendendo a esta perspectiva, podemos afirmar que este conceito implica necessariamente uma nova forma de ver as escolas e os professores. Importa, então, que seja encarado como um ‘Plano de Formação Integrado’, uma vez que, segundo o mesmo autor (*op.cit.*) tudo o que leva ao desenvolvimento da formação é *curriculum*.

Em primeiro lugar, assumindo o novo paradigma da educação, anteriormente referido, temos de considerar a visão de conjunto que é necessária à escola actual. Não podemos mais afirmar que ‘damos aulas’ de determinada disciplina. Retomamos, assim, o pensamento de Bean (2000:47) para quem “ (...) as disciplinas do conhecimento não são o inimigo. Em vez disso, constituem um aliado útil e necessário.” Deste modo, clarifica que (*op.cit.*:53)

(...) na integração curricular o conhecimento das disciplinas é reposicionado no contexto do tema, das questões e das actividades a serem trabalhadas (...). O conhecimento particular não é abstracto ou fragmentado, tal como acontece quando a sua identidade e objectivo são ligados apenas ao seu lugar no seio de uma disciplina do conhecimento ou área de estudo escolar.

Afirmamos, então, que ‘formamos pessoas’, pois só assim estaremos a ter a visão de conjunto necessária; só assim estaremos a encarar o processo ensino-aprendizagem na perspectiva integral. Esta visão de conjunto terá de ser formalizada, pela elaboração do ‘plano’. Este será, então, publicitado, por forma a que outros o analisem e depois será reconhecido institucionalmente. A partir deste momento, há um comprometimento individual e institucional em executá-lo. Passamos, pois, da fase em que *curriculum* é plano para a fase em que se torna acção.

O desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo é, como afirmámos anteriormente, o grande desafio da escola de hoje. Por isso, é fundamental questionarmo-

nos sobre as mais-valias que os alunos poderão ter da e na escola. Surge, então, o conceito de aprendizagem por competências, que se organiza sustenta por quatro eixos:

- (i) competências pessoais (*saber ser*);
- (ii) competências sociais (*saber estar com o outro*);
- (iii) competências académicas (*saber*);
- (iv) competências de desempenho (*saber fazer*).

Assim, uma boa formação é aquela que evidencia a presença dos princípios subjacentes aos eixos recomendados pelo Relatório da UNESCO (1998). Actualmente, formar não é ‘para o emprego’ ou ‘para a vida’, mas antes, algo que envolva o ser humano em todas as suas dimensões – uma formação integral.

Antes de mais, gostaríamos aqui de marcar a nossa postura, face à problemática relacionada com as competências. Para nós, elas estão em estreita relação com o saber, ou seja, não há pessoas competentes se não desenvolverem conhecimentos que fundamentem e legitimem as competências *per se* e integradas num determinado contexto, isto é, na relação que com ele e com os seus actores estabelece, convocando portanto o *saber ser* e o *saber estar*. Tal como afirma Perrenoud (2008:3),

Las competencias elementales evocadas no existen sin relación con los programas escolares y los saberes disciplinares; ellas exigen nociones y conocimientos de matemáticas, de geografía, de biología, de física, de economía, de psicología; suponen un dominio de la lengua y de las operaciones matemáticas básicas; convocan una forma de cultura general que se adquiere también en la escuela. (...)

Una parte de las competencias que se desarrollan fuera de la escuela convocan a los saberes escolares básicos (la noción de mapa, de moneda, de ángulo derecho, de interés, de periódico, de itinerario, etc...), y a las habilidades concretas fundamentales (leer, escribir, contar).

Deste modo, perante este novo conceito de formação, onde a componente académica se entrecruza e se complementa com a componente não formal e informal de aprendizagem, desenvolvendo assim competências essenciais, há que ter em conta também “a importância da competência reflexiva (individual e colectiva) como factor decisivo na qualidade da acção humanizante e transformadora das pessoas e dos contextos” (Sá Chaves, 2008:10).

Assim sendo, torna-se pois evidente que os *curricula* sejam repensados por forma a que estes novos conceitos se consubstanciem e se tornem exequíveis, promovendo-se a articulação entre teoria e prática, quer a nível do ensino, quer a nível da aprendizagem. Perrenoud (2008) afirma, também, que a prática é fundamental para que os aprendentes se tornem cidadãos competentes; para além disso, destaca a importância da flexibilidade para o aprimorar da competência. Efectivamente, ninguém será verdadeiramente competente se não reflectir sobre a sua acção e se, a partir dessa reflexão, não adaptar a sua conduta, através de novas aprendizagens, de transferência de conhecimentos, sua adaptação e reconstrução, de inovação; como o autor refere:

(...) el “transfert” de conocimientos no es automático, se adquiere por el ejercicio y una práctica reflexiva, en situaciones que propician la ocasión de movilizar los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos, de construir una estrategia original a partir de recursos que no la contienen y que no la dictan. (2008:4)

Esta nova visão implica necessariamente o repensar da posição e postura do professor. Do paradigma do professor técnico, estamos a avançar para o do professor prático-reflexivo, pesquisador da própria prática e preparado para ver o mundo na sua complexidade. É neste sentido que Sá Chaves (2008) reflecte sobre *o elogio do pensar*, defendido por Alarcão, relativamente à profissão docente.

É também neste sentido que, já em 1983, Schön afirma que

(...) when we reject the traditional view of professional knowledge, recognizing that practitioners may *become* reflective researchers in situations of uncertainty, instability, uniqueness, and conflict, we have recast the relationship between research and practice. For on this perspective, research is an activity of practitioners. (1983:308)

Como já referimos, esta nova perspectiva de encarar a educação exige a alteração de práticas, mas também uma nova forma de encarar e conceber os currículos académicos. Não podemos esquecer, todavia, que nem sempre é fácil encetar estas mudanças. No que diz respeito à concepção de um currículo com base nas competências, trazemos a debate o pensamento de Roldão (2009:592), que afirma que

Não se trata (...) no plano curricular escolar, de “substituir” saberes por competências – trata-se sim de *revitalizar os conhecimentos* transformando-os em agentes activos de compreensão, de organização do conhecimento e de acção; trata-se afinal de orientar os conhecimentos/conteúdos no sentido de alimentarem eficazmente a construção da competência do aprendente. Uma educação “competencializadora” não dispensa nenhum saber, antes exige mais e mais diversos saberes, acrescidos da sua articulação orientada para a possibilidade de *uso* (cognitivo, prático, intelectual, de fruição, ou outros).

Por norma, as propostas curriculares têm-se baseado na justaposição, ou seja, as várias disciplinas funcionam como ‘ilhas’, independentes umas das outras, obedecendo ao seu próprio projecto, para dar cumprimento aos seus próprios objectivos, com as suas próprias estratégias, tipos de avaliação, entre outros. Tendo em conta as ideias da autora, não é esse o caminho a seguir; será antes o caminho do questionamento que nos permite confrontar, reorganizar os conhecimentos, articulá-los e, então, por eles sustentados, entrarmos em acção, desenvolvendo competências.

De acordo com Zabalza (2008), o projecto curricular tem de ser visto numa perspectiva ‘integradora’, ou seja, o projecto formativo deve ser, tem de ser o conjunto das várias disciplinas. Cada uma delas funciona como peças de um todo, como engrenagem da mesma máquina, e não apenas uma peça isolada que se soma às outras. Cada professor deveria ‘agarrar’ aquilo que os alunos desenvolveram, ao nível das outras disciplinas, e dar seguimento ao processo, assemelhando-se, assim, em nosso entender, o processo de aprendizagem a uma ‘corrida de estafetas’, em que determinado professor ‘pega’ o testemunho deixado pelo anterior, dando, assim, continuidade e permitindo a progressão curricular desejada. É, por outras palavras, um processo facilitador da aprendizagem em espiral, pelo trabalho colaborativo que se pretende – um trabalho em rede em que há uma estreita relação entre o que um professor ‘deixa’ e o outro ‘pega’, estabelecendo-se, assim, elos de ligação na forma como cada docente realiza, de forma partilhada a sua *praxis*.

Esta é a perspectiva subjacente aos novos Cursos EFA-NS, através do trabalho colaborativo que se pretende seja realizado por toda a equipa pedagógica e, particularmente, através do trabalho de co-docência previsto para cada AF.

A finalizar este subponto, gostaríamos de relembrar, mais uma vez, o pensamento de Perenoud (2008:7), na medida em que sintetiza o que nós própria consideramos, quer relativamente ao ensino por competências, quer em relação às competências transversais da língua materna que anteriormente mencionámos: “La trilogía de saber-hacer-leer, escribir, contar - que ha fundado la escolarización obligatoria en el siglo XXI no está a la altura de las exigencias de nuestra época. El enfoque por competencias busca simplemente actualizarla.”. Na realidade, como já tivemos oportunidade de referir, não partilhamos da ideia, quanto a nós errónea, de que a aprendizagem por competências descarta o saber; quanto a nós, não há competência sem conhecimento. A abordagem feita ao processo ensino aprendizagem é outra, como tivemos oportunidade de apresentar, mas nunca abdica do *saber*, do conhecimento.

4.5.1 *Perspectivas actuais a considerar*

Ao falarmos de *curriculum*, não podemos deixar de considerar duas perspectivas – a diacrónica e a sincrónica. Na primeira, referimo-nos à dinâmica processual, sequenciada em fases, desde a planificação do *curriculum* até à sua avaliação assim como das caminhadas que o sujeito vai fazendo, uma após a outra, mas nunca desligadas – uma caminha de vida, sequenciada, também ela, em fases, tal como o *curriculum*. Na perspectiva sincrónica, consideramos o tipo de componentes que integram o *curriculum*; vem à nossa mente a interdisciplinaridade e a complexidade do conhecimento (Morin, 1999), assim como a transdisciplinaridade Nicolescu (1997).

Na perspectiva diacrónica, que abrange naturalmente diversas instituições e agentes, hierarquicamente organizados, consideram-se três níveis de acção, ou seja, três etapas de decisão, pois, temos de considerar o tempo que decorre entre a escolha do *curriculum*, realizada pela tutela, e a implementação por parte dos professores.

Desta forma, referimos como intervenientes, no tempo:

- (i) o estado;
- (ii) as instituições;
- (iii) os actores.

Invocando Zabalza (2008), enquanto as escolas forem encaradas como ‘sucursais de bancos’ ou seja, apenas um local onde acontece a educação, elas não terão capacidade de desenvolvimento curricular, isto é, não serão agentes/actantes, isto é, não assumirão a sua parte na acção. Para o mesmo autor, e ainda nesta perspectiva, temos de ter em conta as várias fases a que o *curriculum* está sujeito:

- (i) iniciação;
- (ii) fundamentação (difusão e adopção);
- (iii) implementação;
- (iv) avaliação.

Relativamente à iniciação – a fase de elaboração – salientamos que esta é uma decisão política, pois referimo-nos ao plano determinado pela tutela, que encerra em si a estrutura formal dos conteúdos e dos propósitos instrutivos. Na verdade, é a antecipação formativa, a expressão formal do que se pretende que os alunos atinjam, por exemplo, no final de cada ciclo de aprendizagem (Zabalza, *op.cit.*). Assim, dependendo dos propósitos do Estado para a Aprendizagem dos seus cidadãos, são várias as possibilidades de modelos de construção curricular. O *curriculum* pode então ser criado através de um modelo:

- (i) ‘centro – periferia’, um modelo centralizado, cuja responsabilidade é exclusivamente da tutela;
- (ii) ‘periferia – periferia’, um modelo descentralizado, que pode partir de uma escola e que pode ser aplicado noutras escolas com o qual se identifiquem;
- (iii) ‘periferia – centro – periferia’, modelo inicialmente descentralizado, pois, surge numa determinada região e, por ser modelo de boas práticas, é legitimado pela tutela, de forma a ser posto em prática, nas outras escolas – o que fará dele um novo modelo centralizado.

A construção curricular implica ainda outras opções, nomeadamente a escolha dos elementos da equipa que o irão elaborar. Desta forma, e continuando na linha de pensamento de Zabalza (*op.cit.*), importa mencionar 3 modelos:

- (i) o modelo técnico, elaborado por peritos, e que lhe confere mais credibilidade e actualidade, embora a sua viabilidade possa estar comprometida, dado o afastamento desses peritos, relativamente à realidade escolar;
- (ii) o modelo prático, elaborado por profissionais do ensino, o que lhe poderá garantir viabilidade, embora, embora a credibilidade e a actualidade estarão aquém do desejado, por falta de marcos teóricos que o sustente;
- (iii) o modelo misto, com a participação dos dois tipos de profissionais.

Este último é considerado o mais adequado, na medida em que é o mais equilibrado, pois permite a articulação entre os ‘saberes técnicos’ e aqueles que resultam dos ‘saberes’ enriquecidos pela experiência em campo.

Em fase de fundamentação do plano curricular importa considerar a difusão e a adopção, ou seja, a divulgação do projecto a todos os que irão aplicá-lo e a sua aceitação por parte destes.

Destacamos aqui que, infelizmente, os professores são normalmente esquecidos na fase da difusão – parte-se do princípio que nos conseguimos adaptar a todas as propostas que se nos apresentem. Este esquecimento, porém, acarreta o risco do pouco envolvimento pelos professores, o que poderá conduzir a falsas adopções. Para que a adopção seja efectiva, a força da mudança terá de ser mais forte do que a da estabilidade. Muitas vezes, o medo de perda de poder, por parte dos professores pode ser um grande entrave à adopção real.

A implementação – o pôr em prática, em acção o projecto – dependerá de opções de execução; pode acontecer com base na fidelidade, isto é, muito próximo do plano elaborado ou, por outro lado, pode ser adaptado face ao contexto, em que a rigidez do plano é mais diluída.

Finalmente, no que diz respeito à avaliação do plano curricular estabelecido, importa ter em linha de conta, a decisão tomada, em termos de implementação; importa considerar o facto de o plano ter sido seguido fielmente ou ter sido adaptado. Perante os resultados obtidos, as mudanças, em termos curriculares podem continuar ou não. Será, também, pertinente referirmos que as mudanças curriculares são muito vulneráveis, pois há vários

factores que as podem influenciar, nomeadamente questões políticas, históricas, económicas e sociais.

Após esta breve descrição sobre as fases por que passa um plano/ projecto curricular – a sua concepção, a implementação, a avaliação –, importa reiterar a ideia de que o *curriculum* é algo complexo que envolve tudo aquilo que se relaciona com a escola e o seu meio; os alunos e os seus interesses, vivências, necessidades e expectativas; a sociedade e o país em que ele se aplica. Como refere Zabalza (*op.cit.*:4):

(...) llamamos curriculum a todo aquel tipo de disposiciones y procesos que cada sociedad pone en marcha para hacer efectivo, a través de la escuela, el derecho de los niños/ as y jóvenes a recibir educación y a que se facilite su desarrollo personal y social.

Nesta linha de pensamento, destacamos a pertinência que a perspectiva sincrónica assume para o desenvolvimento curricular, para o qual é necessário ter em linha de conta os seus quatro elementos canónicos: (i) os objectivos; (ii) os conteúdos; (iii) as actividades e (iv) a avaliação, que partem sempre de tomadas de decisão fundamentadas. Como temos vindo a referir, no entanto, actualmente, há que ter em consideração que *curriculum* é muito mais do que estes elementos. Tudo é *curriculum*. Assim é, pois, fundamental ter em conta as fontes do *curriculum* para que o desenvolvimento curricular seja coerente com as necessidades actuais da sociedade e, conseqüentemente da escola, ou seja, o *curriculum* tem de ser, útil, adequado e ajustado à realidade em que vivemos.

São quatro as fontes a considerar:

- (i) a fonte sociológica;
- (ii) a fonte pedagógica;
- (iii) a fonte epistemológica;
- (iv) a fonte psicológica.

Estas fontes fundamentam as opções das propostas curriculares: justificam a leitura que cada um faz da realidade escolar e das componentes ideológica e técnica que a condicionam. São as considerações prévias que permitem entender os porquês da escolha do *curriculum*. Através delas, obtemos as respostas a questões como: (i) porquê esta

estrutura curricular e não outra? (ii) porquê esta concepção de escola? (iii) porquê estes conteúdos?

Em suma, as fontes do *curriculum* justificam as razões pelas quais um determinado país, num determinado momento, toma determinadas decisões curriculares, organiza a oferta educativa e a maneira como o faz.

A fonte sociológica possibilita-nos identificar qual o papel que a escola tem na sociedade actual. Ela deve formar cidadãos, munindo-os de competências que lhes permitam a integração plena na sociedade, no mundo adulto. Por outro lado, a escola tem ainda o papel de guarda, de controlo, de apoio familiar, entre outros. Neste sentido, poderemos apontar algumas incongruências entre aquilo que deve ser a sua função e aquilo que lhe é, de facto exigido: pede-se que a escola forme integralmente indivíduos autónomos e responsáveis, que responda às suas necessidades e que desenvolva valores morais, mas na realidade, espera-se que os alunos tenham boas notas, que aceitem as normas. Esta é, quanto a nós, uma questão de extrema importância, sobre a qual terá de haver reflexão, por parte de todos os envolvidos no processo, por forma a que a escola acompanhe efectivamente as mudanças sociais que se têm verificado; cabe-lhe a função de preparar para

- o mundo do trabalho (componente profissional);
- o lazer (componentes cultural/ artística e ambiental);
- as relações pessoais e sociais (relacionamento interpessoal);
- a democracia (componente cívica);
- a aquisição de novos conhecimentos e destrezas ao longo da vida.

Em nosso entender e, de acordo com Zabalza (2008), é pensando nestas componentes, que são criadas condições para a construção do currículo.

No que concerne à fonte pedagógica, temos de ter presente que ela nos ajuda a compreender qual o modelo educativo que se pretende com o currículo. Na verdade, a escola educa, mas não existe educação sem um bom ensino. O ensino e a formação não se produzem só na escola; no entanto, a esta cabe um papel importante. A par do *curriculum* formal, que ela oferece, há o *curriculum* informal e não formal. Em nossa opinião, o grande desafio é romper com as barreiras e integrar os vários tipos de *curricula*. Não

podemos deixar de ter presente que *curriculum* é um ‘projecto de formação integrado’, daí que todos os elementos que contribuem para a formação de indivíduos, cidadãos do mundo, têm de ser tomados em conta. A escola faz parte de um sistema de formação, não é o sistema de formação.

Ao ter em linha de conta a fonte epistemológica, importa pensar quais os tipos de conhecimentos que a escola deve proporcionar. Ao considerarmos que: “(...) la función básica da escuela es educar y que educar significa dotar a los sujetos de aquellos conocimientos y competencias que potencien su desarrollo personal y cultural y faciliten si inserción social (...) (Zabalza, *op.cit.*:7).

Torna-se importante definir quais os conhecimentos a proporcionar aos alunos. É sensato oferecer, por exemplo, a nível do ensino secundário, um leque o mais vasto possível de conhecimentos, de forma generalizada, sem aprofundar grandemente? Por outro lado, não é melhor dotar os alunos de menos conhecimentos, mas de forma mais aprofundada, de maneira a que possam concluir os seus estudos, com ‘alguma especialização’ em determinadas áreas, quer seja em cursos de carácter profissional ou para prosseguimento de estudos? São questões demasiado importantes, e que não são alvo de estudo neste trabalho. Todavia, elas emergem naturalmente.

Há ainda outra questão a destacar, pela sua importância – as tipologias de *curriculum*. Podemos considerar um *curriculum* disponibilizado institucionalmente, que é aquilo que a escola oferece; depois, o *curriculum* assimilado, ou seja, as aprendizagens reais que, no final do processo, os alunos demonstram ter realizado; de grande importância ainda, há a considerar o *curriculum* oculto, isto é, os valores que cada um dos intervenientes no processo tem, e que, consciente ou inconscientemente, revelam ao longo do processo ensino-aprendizagem. A forma como se abordam os conteúdos é fundamental; pode partir-se do princípio que estes estão definidos ou então que podem ser discutidos.

Por fim, ao falarmos da fonte psicológica, temos de pensar a quem se dirige o *curriculum*. A escola não tem de se adaptar aos interesses e capacidades dos seus alunos. Ela tem, sim, de os saber aproveitar e de os usar para lhes proporcionar o seu desenvolvimento. Há que referir que a construção curricular se faz sobre o programa, onde o sujeito aprendente está

apenas em teoria, em conceito. Este é uma construção concebida, por parte da tutela, generalizada ao país. Daqui, parte-se então para a programação, ou seja, parte-se para a adaptação do programa a uma situação específica, a um local, onde o sujeito aprendente é já encarado como sendo alguém com corpo e alma. É tendo em vista este aprendente que devem ser elaborados os projectos de escola, embora isso nem sempre aconteça. Também o professor deverá fazer o mesmo ao planificar as suas aulas, ao optar por uns ‘mediadores de planificação’ (Zabalza, 2007:52) e não por outros – didactizar os conteúdos do currículo. Em vez de seguir os projectos maquinalmente, o professor deveria ser capaz de seleccionar os materiais didácticos a utilizar, de acordo com a realidade dos seus alunos. Na sua prática, o *curriculum* deveria passar sempre por uma fase de ‘programação’, na qual os docentes têm de assumir um papel activo, mas infelizmente a tendência é aplicar o ‘programa’, ou por maior segurança, ou por maior comodidade, ou por dificuldades de adaptação ao contexto escola e alunos.

Desta forma, convocamos, mais uma vez, Zabalza (*op.cit*:50), quando afirma:

(...) el profesor como participe y gestor de la programación, no como propietario y factótum de ella. Los profesores como colectivo y en unión (...) diseñan al comienzo de cada curso cuáles son las líneas maestras de su trabajo, como pueden resolverse los problemas habidos con anterioridad y reforzarse los éxitos (...)

Em nossa opinião, a escola só conseguirá acompanhar as alterações da sociedade do conhecimento, e responder aos seus desafios, se nela se assumir um ‘pensar reflexivo, e um compromisso com a cidadania, desenvolvendo a capacidade crítica. Para tal, é necessário conceber a escola como uma ‘instituição social’ – lugar onde se entrecruzam representações e saberes do mundo sócio-cultural e científico. A escola é, por isso, de acordo com Giroux (citado por Aranguren, 2007), um espaço público onde se negociam processos de socialização.

Este é o nosso ponto de partida, em termos de trabalho com os alunos adultos, com quem desenvolvemos a nossa prática docente. Esta é, também, em nosso entender, a filosofia de ensino subjacente aos cursos EFA-NS. Assim, pretendemos desenvolver um trabalho atento às realidades dos alunos, às suas experiências de vida e aos seus interesses, para,

acima de tudo, contribuímos, de forma eficaz, para a formação de cidadãos activos e conscientes.

Para finalizar, apresentamos o pensamento de Zabalza (2007:296); nele encontramos como síntese a ideia da escola e do professor actual.

El papel de un buen profesor [e da escuela] no se salva hoy día (...) con tener buena voluntad, con querer mucho a sus alumnos, con crear un clima agradable de clase, sino que tiene de enseñar mucho, tiene que desarrollar al máximo de trabajo eficaz e rentable cognitivamente para sus alumnos, tiene que abordar con ellos todos aquellos espacios de conocimiento (y cada día son más y más complejo) que les permitan entender mejor y participar de manera adecuada e igualitaria socialmente en el contexto social, cultural y laboral de nuestros días.

Assim, o que se pede aos professores, enquanto agentes de desenvolvimento curricular, é a importância de reconhecerem a complexidade do mundo actual e, portanto, de estarem preparados para desenvolver, em parceria com os demais intervenientes do processo educativo, um currículo integral que tenha em vista a preparação dos aprendentes para actuarem conscientemente no mundo em que estamos inseridos.

Os aspectos, contemplados no sub-ponto 4.5 deste trabalho, são o sustentáculo para a abordagem do *curriculum*, tal como na componente empírica apresentamos, no que ao caso específico da língua materna diz respeito.

Parte 2: Estudo Empírico





O estudo empírico que desenvolvemos para este trabalho centra-se em quatro UC das sete necessárias para a conclusão do Ensino Secundário, através desta modalidade de formação, no que a CLC diz respeito. Assim, decidimos apresentar resultados do nosso trabalho nas UC 1, 5, 6 e 7, a saber: EST, TIC, UM e SF.

A escolha destas UC prende-se com dois factores distintos. As 5, 6 e 7 foram seleccionadas, pois são aquelas que têm um carácter obrigatório, para alunos sujeitos a processo de equivalência. Por outro lado, a UC1 foi também eleita, uma vez que foi última a ser abordada com os alunos e, em nossa opinião permite, de alguma forma, a comparação, no que diz respeito ao grau de desenvolvimento da autonomia e da motivação.

Relembramos que as UC são os pilares de qualquer área de formação, inclusivamente a de CLC, e dão origem aos NG com o mesmo nome, designação essa que adoptaremos a partir deste momento. Na verdade, estes são os promotores dos temas trabalhados, a partir dos quais se desenvolvem as competências de Língua, Cultura e Comunicação. A estes, portanto, associam-se as competências-chave que, aliadas à experiência de vida dos alunos, se traduzem num produto final – uma actividade integradora – que evidencia as aprendizagens desenvolvidas.

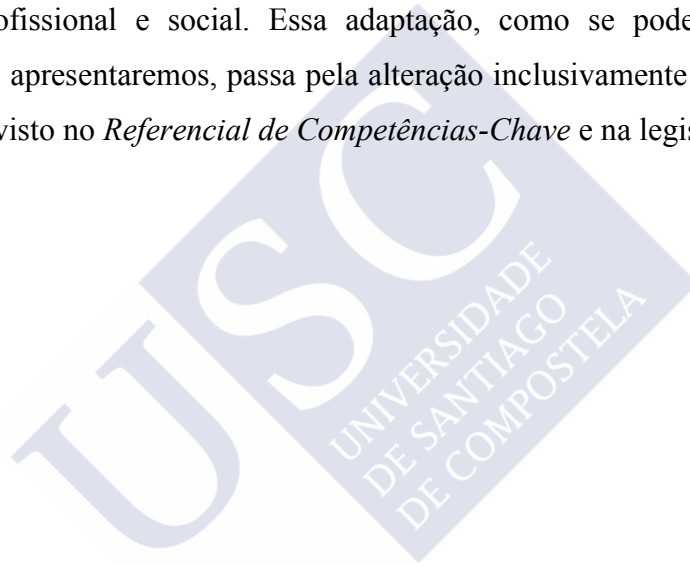
Para nós, apesar de termos sempre presente que a AF central, em torno da qual todas giram, é Cidadania e Profissionalidade, não podemos deixar de enfatizar, mais uma vez, o facto de que CLC trabalha a ‘Cultura’ e a ‘Língua’, bem como a ‘Comunicação’, o que *per se* faz dela também uma área transversal e que influencia e se reflecte em todas outras. Assim, os trabalhos, aqui apresentados, poderão, em alguns casos, e particularmente em termos de ensino e aprendizagem de questões particulares da Língua e da Cultura, não serem os mais significativos, mas são-no essencialmente em termos da Comunicação, ou ainda em termos do desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências por parte dos alunos. Foram também estes os NG que mais os motivaram e que, portanto se reflectiram em AI de grande importância e notoriedade não só para os alunos, como para a escola e a própria Comunidade Educativa.

Apresentamos, numa primeira parte, um enquadramento institucional, traduzido nos documentos orientadores, emanados da tutela, para o desenvolvimento de cada NG e,

numa segunda fase, expomos o trabalho concreto desenvolvido e os seus respectivos *outcomes* ou evidências. A ordem pela qual organizamos o trabalho será uma perspectiva cronológica, não obedecendo, por isso, à ordem dada no *Referencial de Competências-Chave* e no *Guia de Operacionalização*.

Em primeiro lugar, impõe-se uma visão genérica dos 28 temas a abordar, de acordo com os sete NG de CLC. Chamamos uma particular atenção os 16 que foram alvo do nosso estudo. Seguidamente, especificamos cada um dos NG desenvolvidos.

Lembramos que dos NG seleccionados e dos respectivos temas, procedemos à adaptação e flexibilização que consideramos pertinente para o grupo com quem trabalhamos e para o seu contexto profissional e social. Essa adaptação, como se poderá ver através das planificações que apresentaremos, passa pela alteração inclusivamente dos próprios temas, algo que está previsto no *Referencial de Competências-Chave* e na legislação.



Quadro I Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência – 28 temas.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas O Elemento Processos e Métodos Científicos Ciência e Controvérsias Públicas Leis e Modelos Científicos

Figura 23 - Temas a abordar, por DR, em cada NG (Gomes, 2006:69)



1 Metodologias de investigação

1.1 Abordagem epistemológica

Considerando a epistemologia da investigação científica, há duas perspectivas a ter em conta – a investigação quantitativa e a investigação qualitativa. No que diz respeito às Ciências Sociais e, particularmente à educação, é a segunda que melhor se adapta à natureza do objecto em estudo, já que, de acordo com Afonso (2005:9):

(...) privilegiam a compreensão das estruturas sociais e organizacionais, a construção de contextos de acção e das ordens locais, a caracterização das relações de poder, as lógicas de acção, as culturas organizacionais e profissionais, e as construções identitárias.

Cientes que estamos das limitações das investigações quantitativas e qualitativas em Ciências da educação, importa aqui uma breve referência às características de cada uma delas, no sentido de justificar a nossa escolha, de acordo com o nosso objecto de estudo e a nossa questão de base para esta investigação.

Considerando ainda Afonso (*op.cit.*), historicamente, a investigação educacional assenta nos paradigmas que constituem os pilares da investigação social, fortemente influenciada pelas metodologias adoptadas, particularmente pela Sociologia, Psicologia e Antropologia. Questões especificamente relacionadas com o ensino e com a aprendizagem têm sido abordadas de acordo com a tradição quantitativa da Psicologia experimental e diferencial. Por outro lado, temáticas como a organização escolar e gestão têm sido abordadas numa perspectiva muito mais influenciada pela Antropologia e pela Sociologia, ou seja, através de uma análise qualitativa.

A questão de fundo, que aqui colocamos, é a controvérsia entre a maior objectividade ou subjectividade que cada uma delas, aparentemente, implica. A primeira pressupõe-se muito mais objectiva, na medida em que a análise de dados é quantitativa, estatística, baseada na linguagem matemática analítica. No entanto, até mesmo numa investigação quantitativa existe um determinado grau de subjectividade, pois ela implica o conhecimento de uma determinada realidade social, que é intrinsecamente subjectivo. As próprias tomadas de decisão, por parte do investigador, em determinados momentos da investigação, são fruto

da sua interpretação da realidade. Ainda a ter em conta, nesta abordagem quantitativa, é o facto de a ela estar associada o método experimental, que se liga, por sua vez, a um conceito limitativo da ciência.

Quando o objecto de estudo é a sociedade, ou mais particularmente o ser humano, entendemos que o conceito de ciência tem de ser mais lato, levando a que as abordagens metodológicas se estendam também à investigação qualitativa, que, por correr o risco de se tornar mais subjectiva, se mune de instrumentos de recolha de dados fiáveis e sistemáticos, sobre determinados aspectos da sociedade, de carácter empírico, por forma a interpretar essa realidade.

A controvérsia entre metodologias quantitativas e qualitativas assenta na tradicional discussão entre a concepção positivista e a behaviorista em contexto científico que negava o acesso de outras metodologias, de carácter interpretativo, ao estatuto de “científicas”, uma vez que os resultados, assim obtidos, não permitiam a formulação de leis ou generalizações. No entanto, nas décadas de 60 e 70, do século XX, as metodologias qualitativas foram ganhando o seu espaço no mundo da investigação.

O desenvolvimento da sociologia do conhecimento e a aceitação subsequente de que a realidade é socialmente construída (Luckman, 1966), bem como o reconhecimento da pluralidade de paradigmas científicos mutuamente exclusivos (Kuhn, 1970), produziram a legitimação das metodologias qualitativas, durante muito tempo perspectivadas como *alternativas e marginais* e a sua gradual integração no *establishment* científico das ciências sociais, e, especificamente, na investigação científica. (*op.cit.*:15)

Não podemos, contudo, deixar de referir que esta dicotomia e controvérsia entre metodologias quantitativas e qualitativas, ainda hoje não está completamente resolvida. O peso e a importância que a objectivação e a quantificação ganharam, desde a evolução tecnológica que se fez sentir, a partir do início do século XIX – levando a concepções limitativas e castradoras de ciência, encarada como algo restrito ao estudo de fenómenos do mundo natural através do método experimental – não é fácil de alterar. Se considerarmos as tendências economicistas da actualidade, verificamos uma tendência cada vez maior em traduzir toda a realidade em números, em explicar toda a realidade de

forma objectiva, rigorosa e quantificada. No entanto, cada vez mais há a percepção de que fenómenos relacionados com a natureza humana, quando reduzidos a números e a estatísticas, ficam muito aquém da realidade, pois o Homem tem de ser encarado na sua vertente holística, no seu todo, onde naturalmente se enquadram todas as subjectividades que o engrandecem.

Hoje em dia, a abordagem conceptual de ciência é mais ampla e abrangente, na medida em que engloba a vertente do estudo da condição humana nas suas variadas facetas, onde a educação se assume como um campo específico da actividade do Homem. Desta forma, o conhecimento científico passou a ser encarado como “(...) uma construção social e histórica, organizada em “paradigmas” construídos e reconstruídos no seio de comunidades (...) que reflectem e influenciam o contexto social (...)” (*op. cit.*:19)

Os diferentes “modos de conhecer” mencionados por Afonso (*op.cit.*), ao evocar Eichelberger, contribuem para esta alteração conceptual de ciência. Na verdade, considerando que um dos ‘modos de conhecer’ se consegue recorrendo ao estudo empírico, através de uma recolha sistemática de informação, com o intuito de descrever, o mais rigorosamente possível, um determinado fenómeno, do mundo que nos rodeia, o conceito de ‘ciência’ tem de ser mais amplo, pois direcciona-nos para o conceito de processo relacional entre a observação empírica rigorosa e a sua reformulação com base no raciocínio lógico.

Assim, o conhecimento científico será o produto final de um processo de investigação expresso, através de um discurso descritivo de casos concretos da realidade, assente numa lógica argumentativa que sustente as interpretações realizadas. Efectivamente, o paradigma interpretativo, como metodologia de investigação, visa a compreensão do mundo social, através de uma experiência subjectiva. Nesta linha de pensamento, surgem correntes de investigação educacional das quais destacamos aquela que escolhemos como a mais adequada ao trabalho desenvolvido nesta nossa investigação – o estudo etnográfico, desenvolvido em estreita ligação com a antropologia.

De modo esquemático, damos a conhecer o estudo por nós desenvolvido, em termos da metodologia científica, nomeadamente no que concerne a esta dicotomia, que temos vindo

a analisar, entre os métodos qualitativo e quantitativo que nos permitiu fundamentar a nossa opção metodológica.

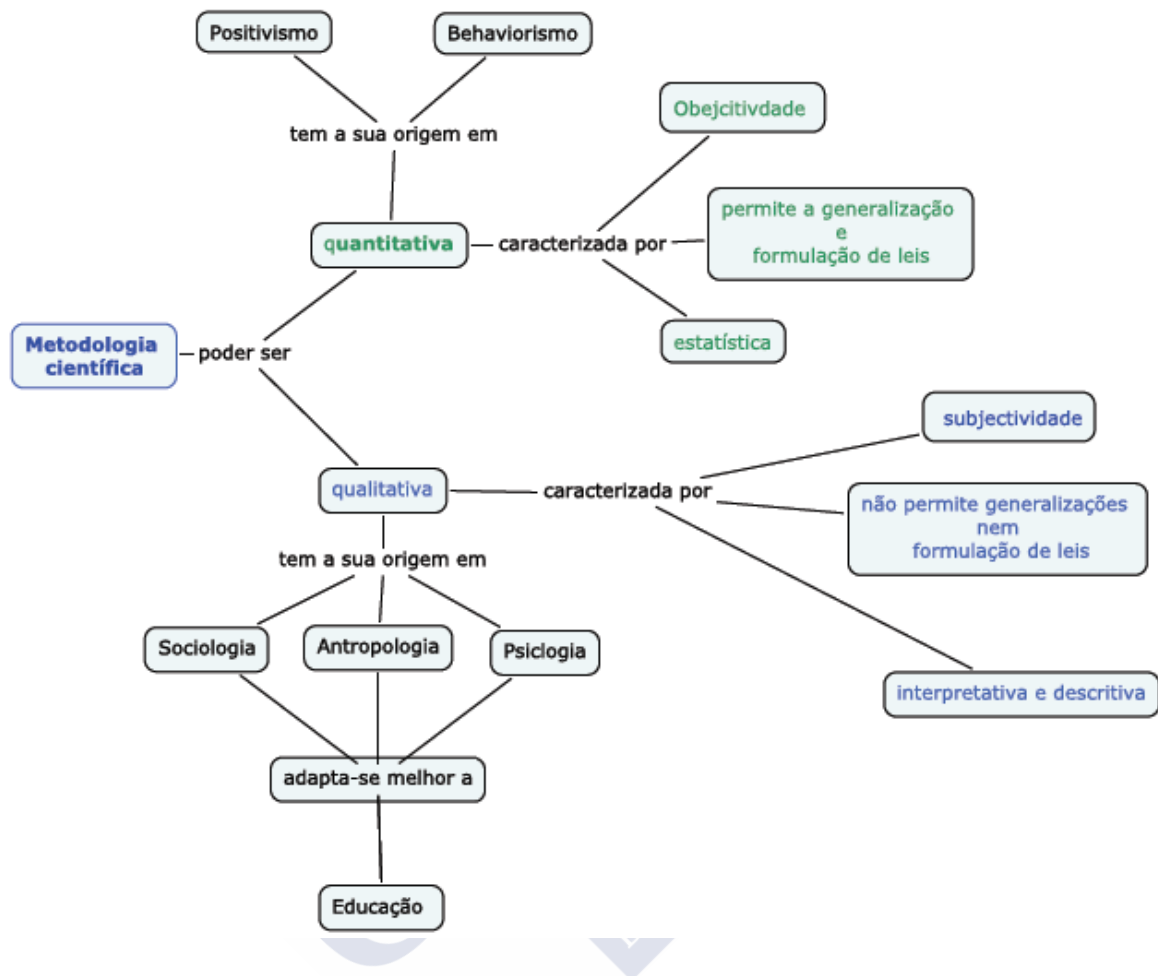


Figura 24 – Metodologia científica: qualitativa e quantitativa

A necessidade de compreender alguns fenómenos sociais ou, no caso da nossa investigação, de reflectir sobre o papel da língua e da literatura maternas na educação de adultos, tem, quanto a nós, de ser feita pelo recurso à interpretação e à descrição de comportamentos. Ao mesmo tempo, em reflexão permanente investigamos as melhores estratégias, as melhores metodologias e os melhores conteúdos para chegar a conclusões que nos permitam analisar a(s) nossa(s) questão(ões) de partida. Daí tenhamos eleito os estudos qualitativos e, conseqüentemente uma perspectiva interpretativa e descritiva para este trabalho.

Para melhor compreensão da abordagem que realizamos, apresentamos também esquematicamente o conceito de ‘estudos etnográficos’, que orientou a estruturação deste capítulo.

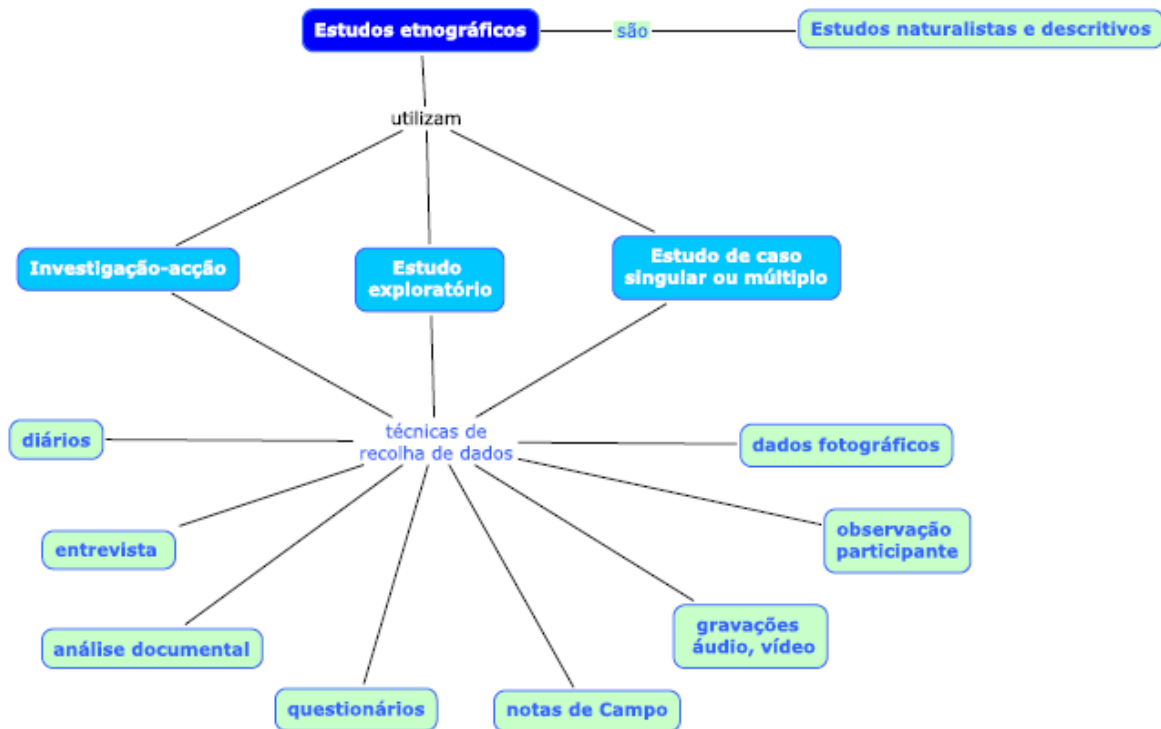


Figura 25 – Perspectiva etnográfica

1.2 Metodologias qualitativas

Ao iniciarmos este percurso nos caminhos da investigação, uma das questões com que nos deparamos foi a escolha da metodologia mais adequada ao nosso trabalho. Na nossa mente, esteve sempre presente que uma investigação quantitativa não seria a mais adequada, pois o nosso estudo incide e recai sobre pessoas, nas suas múltiplas facetas, o que, quanto a nós extravasa o espartilho das estatísticas e da quantificação, isto é, da objectiva *per se*. Então, um dos primeiros passos, nesta nossa caminhada, foi a recolha documental que poderia fundamentar a nossa opção por uma metodologia qualitativa, uma vez que, ela permite, de acordo com Lamas (2008):

- a existência de um vínculo indissociável, entre o mundo objectivo e a subjectividade do investigador, que não pode ser traduzido em números, particularmente se tivermos em linha de conta a natureza das matérias aqui abordadas e ainda o objectivo primeiro do trabalho que estamos a desenvolver;
- a interpretação dos fenómenos e fazem uso de ambientes naturais, onde se crê que a relação entre o mundo real e o sujeito é dinâmica;
- a escolha da fonte a partir de situações reais;
- a eleição do investigador, como instrumento-chave para a investigação.

Ao longo de todo o nosso trabalho, e como estratégia que queremos realçar como uma das posturas de investigação, destacamos a componente reflexiva que é preciso assumir no ensino por todos os intervenientes do processo. Assim sendo, a metodologia por nós adoptada tem, também ela, de privilegiar a reflexão, com vista a um constante ajustamento, aperfeiçoamento e até reestruturação do processo, das estratégias e das metodologias pedagógico-didácticas. Na verdade, este trabalho assentou sempre num diálogo estreito não apenas com os nossos alunos, mas também com os nossos colegas de equipa pedagógica, em particular a co-docente com quem partilhamos CLC. Seguindo a linha de pensamento de Bogdan & Biklen (1994), este diálogo é uma das características fundamentais de um processo investigativo qualitativo.

Assim, e de forma quase intrínseca, surge no nosso trabalho a vertente de estudo etnográfico, pois ela leva-nos a uma dupla perspectiva na investigação – uma perspectiva interpretativa e uma perspectiva crítica. De acordo com Fino (2008:3-4), pretendemos levar a cabo uma investigação centrada na “(...) etnografia crítica, ou seja, resultado de um olhar qualificado pela experiência directa do terreno, e multi-referencialmente informado e reflectido, talvez possa ajudar a provocar, nem que seja, um pouco de mudança.”.

Como temos vindo a referir, pretendemos com este trabalho demonstrar a importância e o contributo que a Língua e Literatura portuguesas assumem, na área de formação CLC, na modalidade de Ensino, proposta pela tutela, através do Programa Novas Oportunidades, nos cursos EFA-NS. Na verdade, pretendemos destacar a importância que a Língua e Literatura maternas têm na educação de adultos. Realçamos o carácter inovador que esta

modalidade de Ensino traz para a educação, em geral, e para a educação de adultos, em particular, em Portugal.

Ao quisermos apresentar uma forma diferente de trabalhar conteúdos e competências, tendo por base uma filosofia de ensino diferente da tradicional, ou seja, ao quisermos romper com as concepções paradigmáticas centradas em modelos de ensino, passando para concepções centradas na aprendizagem, optamos por uma metodologia investigativa que nos permita a descrição dos factos que apresentamos e, ao mesmo tempo a nossa interpretação dos mesmos. Ao mesmo tempo, ao estarmos em acção, no mesmo contexto que os nossos alunos, a investigação-acção é, para nós, uma metodologia de eleição também.

Assim, optamos por seguir uma metodologia, inscrita nos modelos qualitativos, recorrendo a uma perspectiva narrativa/descritiva, aquela que mais valorizamos, para apresentar os resultados do estudo efectuado, os quais nos induzem a conclusões de carácter generalista.

A opção por esta subcategoria da investigação qualitativa prende-se com as suas características, apresentadas no ponto seguinte.

1.2.1 *Estudos Etnográficos*

Proveniente do grego, etnografia – *ethnos*, «povo» + *graphein*, «descrever» + -ia – é, em sentido lato, o estudo descritivo da História dos povos, que nos permite entendê-los nos seus próprios contextos, pois o investigador vive e assume uma atitude participante, observando e registando factos e histórias vividos, que só poderão ser interpretados em contexto. Historicamente, os estudos etnográficos surgem no campo da Antropologia Social e Cultural, nos finais do séc. XIX, como forma de colmatar a curiosidade que o Ocidente sentia face às culturas dos povos colonizados; na segunda metade do século XX, a Etnografia centra-se mais nas sociedades ocidentais, adoptando uma postura de estranheza desconstruindo realidades do senso comum. (Afonso, 2005)

É neste sentido que a etnografia, enquanto forma de investigação social, está ao serviço da educação, pois permite-nos compreender o outro, estudar as suas formas de ser e estar, em contexto, sob a mira de um olhar cultural, desprovido de preconceito. Para isso é

necessário que o investigador se imiscua na comunidade em estudo e participe dela, o que nos encaminha para a observação participante que abordaremos posteriormente. Atendendo a características específicas dos estudos etnográficos, afirmamos que eles se adequam à investigação em educação, particularmente porque permitem a

(...) investigação de um grupo mais pequeno de casos (...) [e] a análise de dados que envolve a interpretação explícita de significados e funções das acções humanas, cujo produto toma principalmente a forma de descrições verbais e explicações, sendo que a quantificação e a análise estatística desempenham um papel subordinado.

Desta forma consideramos que esta será a metodologia mais adequada para a investigação que pretendemos levar a cabo, facilitando uma melhor compreensão do processo de aprendizagem de alunos adultos, numa modalidade de ensino nova em Portugal.

Retomando o pensamento de Fino (2008:4), compreendemos que

(...) a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as praticas pedagógicas. Um diálogo inter-subjectivo, o que decorre entre os actores que povoam um contexto escolar, e narrado “de dentro”, como se fosse por alguém que se torna também actor.

Verdadeiramente, não preparamos ambientes, não observamos realidade ‘em laboratório’, mas antes no seu contexto natural, de forma espontânea. Por isso, apresentamos um desenho de investigação ‘não experimental’, numa perspectiva positivista, na medida em que ele implica uma investigação “(...) por su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo, en los cuales se recolectan datos” (Hernández Sampieri, *et al*, 2007:142). De acordo com os mesmos autores (*op.cit.*), ela é ainda ‘transaccional’, ou ‘transversal’, pois permite que se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (*ibid ibidem*), sem que haja manipulação das diferentes variáveis em causa. Procedemos a uma interpretação dos dados recolhidos no período em que decorre o nosso estudo – 50 horas de formação de uma turma de alunos adultos, da Escola EB 2,3/S Pedro Ferreiro, em Ferreira do Zêzere, cujas conclusões são alvo de uma reflexão, numa primeira

parte da investigação. Em sequência deste estudo inicial apresentaremos os resultados de uma investigação mais aprofundada porque mais longa no tempo – 150 horas de formação, em que pretendemos consolidar as conclusões apontadas na primeira fase do estudo. Na verdade, fomos ao encontro do pensamento de Silva (2003:27), quando afirma que o método etnográfico é “(...) um método de investigação assente no contacto directo e prolongado com os actores sociais cuja interacção constitui o objecto de estudo.”.

A investigação etnográfica permite-nos, apresentar resultados, não de uma forma estatística ou quantitativa, mas antes de forma descritiva e discursiva. Enquanto investigadora etnográfica, preocupa-nos mais o processo da investigação do que a quantificação dos resultados, pois, tendo em mente a problemática inicial, para além de pouco interessante, resultaria em algo muito pouco substancial, visto que a natureza deste estudo não se coaduna com uma perspectiva quantitativa. É isso que aqui apresentamos – o processo da investigação. Realçamos ainda que, nos estudos etnográficos, o “laboratório” em que a investigação se desenrola é o contexto real em que a vida acontece, daí que a análise quantitativa ou estatística se torna demasiado redutora e castradora da verdadeira dimensão do fenómeno em estudo. Por outro lado, a metodologia mais pertinente na tradição etnográfica é a observação participante, de que daremos conta no próximo sub-ponto.

De acordo com Genzuk (2003), há três princípios metodológicos inerentes método etnográfico:

- (i) naturalismo;
- (ii) compreensão;
- (iii) descoberta.

Relativamente ao método naturalista, este aplica-se quando o propósito da investigação é a compreensão do comportamento humano, o que só pode ser conseguido, através de um contacto directo com o modo como as pessoas se comportam em ambientes naturais e nunca experimentais e artificiais, isto é, sem manipulação física, propositada, de qualquer variável; ou a partir do modo como, em entrevistas elas declaram comportar-se. Daí que, ao optar pelo método etnográfico, a investigação tem de ser realizada em cenários já existentes e não construídos especificamente para o efeito – o que se associa à ideia de

Hernández Sampieri *et al*, (2007:143), ao mencionar “investigación no experimental”, no sentido em que se afasta dos estudos “realizados em laboratório”. No entanto, neste caso, o investigador interfere o menos possível, tentando como que anular o efeito da sua presença no normal decorrer dos acontecimentos observados. Esta postura garante a fidelidade dos dados recolhidos, ao mesmo tempo que aumenta a possibilidade de extrapolar para situações semelhantes. Outro aspecto essencial, a ter em conta nesta opção, é a relação directa que se estabelece entre os acontecimentos e os contextos em que decorrem.

A metodologia de ‘compreensão’ deve ser utilizada quando se quer explicar as acções humanas, de uma forma convincente, no sentido de compreender as perspectivas culturais em que elas se baseiam, particularmente se as situações em estudo forem familiares ao investigador, o que, inúmeras vezes, dificulta a compreensão. Na verdade, quanto mais familiar é uma situação, mais difícil pode ser compreendê-la. Aqui reside uma das principais riquezas da etnografia – a facilidade com que torna estranho um fenómeno familiar, o que conduz o investigador, através da observação, a sistematizá-la, descrevendo o que vê e problematizando. Não poderemos nunca generalizar e assumir a pretensão de que conhecemos as perspectivas dos outros, pois haverá sempre peculiaridades de alguns indivíduos ou grupos. Daí que o investigador tenha a necessidade de compreender previamente essas peculiaridades. Por esta razão, a observação assume um papel de destaque num estudo etnográfico, bem como o recurso à entrevista não estruturada.

Ainda segundo Genzuk (2003), o princípio metodológico da descoberta está intimamente ligado a uma característica da etnografia. Na verdade, a idealização deste método tem por base o princípio indutivo, baseado na descoberta. Ideias pré-concebidas – hipóteses estabelecidas – podem ser um impedimento para o encontrar da verdadeira natureza, face ao fenómeno em estudo. Porém, as hipóteses têm também a sua importância em determinados fenómenos, pois permitem uma maior focalização, tornando mais preciso o trabalho a desenvolver. Neste princípio metodológico, as descrições e as explicações do observado evoluem com o decorrer da investigação, o que, na etnografia, é um resultado e não um pré-requisito para a mesma.

Apesar de nos parecer que estes três princípios metodológicos da etnografia, mais do que nos apontarem três caminhos distintos, se transformam em três pontos complementares,

entre si, inserimo-nos no segundo princípio metodológico apresentado – o da ‘compreensão’ – pois o processo descritivo do trabalho empírico realizado (e o próprio trabalho em si), vai evoluindo, vai sendo (re)ajustado, de acordo com as necessidades detectadas no decorrer do processo, bem como de situações pontuais decorrentes do contexto.

Ao escolhermos como problemática a investigar – o contributo da na formação integral de alunos adultos –, e sendo professora da área de formação CLC, estamos, ainda que de forma implícita, a direccionarmo-nos para um percurso metodológico etnográfico, pois “(...) olhar a cultura (ou as culturas) como disciplina e enfoque dominante está no cerne do trabalho etnográfico” (Vasconcelos, 2006:88). Por outro lado, e de acordo com a mesma autora, esta metodologia transforma pessoas em sujeitos de investigação, o que não permite que o tratamento seja meramente estatístico e quantitativo. Da mesma forma, “O instrumento de investigação passa a ser o próprio investigador que ouve, escuta, vê, pergunta e se deixa impregnar pelo contexto de pesquisa.” (*op.cit.*:89).

Falar sobre estudos naturalistas, implica mencionar as três possibilidades de trabalho:

- (i) descritiva – narração ou descrição de factos, situações que ocorrem perante o investigador, directamente observados ou não e que podem ser produzida com base em informação quantitativa ou predominantemente qualitativa;
- (ii) de correlação – estudo onde se pretende relacionar duas ou mais variáveis, sem interferência em termos de causalidade;
- (iii) causal ou comparativa – estudo que pretende estabelecer relações de causalidade entre duas ou mais variáveis.

Dentro da investigação etnográfica servir-nos-emos de outras variantes, nomeadamente a observação participante pois o trabalho etnográfico exige um ‘estar com’ (*op.cit.*:88), através de um trabalho reflectido.

Inserida nos moldes da investigação etnográfica, enquadrámos o nosso trabalho na ‘observação-participante’, pois passamos um período de tempo com os alunos, em que procedemos a uma sistemática recolha de dados. Antes, porém, de apresentarmos a descrição do nosso estudo, de passarmos à explanação do nosso posicionamento crítico

face a esse trabalho, analisaremos de forma teórico-conceitual sobre as metodologias aplicadas nesta nossa investigação.

Todo o nosso trabalho surge de questões que fomos levantando em função da nossa prática lectiva, particularmente associada à educação de adultos e aos novos cursos que surgiram em Portugal, em 2006, cuja filosofia e conceptualização é completamente distinta de tudo o que tínhamos vindo a realizar até então. Sentimos, por isso, necessidade de investigar e reflectir para podermos desenvolver uma prática docente que fosse ao encontro dos pressupostos destes novos cursos. Podemos, assim, afirmar que, para esta investigação, convergiram os nossos interesses e conhecimentos pessoais bem como a nossa experiência de vida, mas com a vontade de investigar face a um contexto educacional novo, com o qual não tínhamos tido previamente qualquer contacto. Se, por um lado, este nosso distanciamento é encarado como um factor de risco, pela inexperiência, por outro, ele torna, na nossa perspectiva, a investigação mais rica e frutuosa, pois permite-nos um olhar “menos viciado” na problemática em causa; uma aventura por caminhos ainda não trilhados e portanto desafiadora e envolvente.

1.2.2 *Investigação-acção*

Para nós, investigação-acção é um caso específico de observação participante completa, na medida em que, e na senda de Fino (2008), ela é um processo de investigação rico que, para além de ser o sustentáculo de uma investigação, liga-se de forma profunda, diríamos nós, ao desenvolvimento e à ética profissional docente.

(...) outro argumento em favor da investigação-acção tem a ver com a profissionalidade docente, ou seja, com o professor enquanto profissional, também como investigador, e com o facto de o seu ambiente de trabalho dever ser o *locus* primário da sua tarefa de investigação. (*op.cit.*:5)

Ao mesmo tempo, investigação-acção é um projecto de acção dialéctico, na medida em que as mudanças, que têm afectado a educação, levam a uma necessidade de investigar para poder agir mais eficazmente e em conformidade com a realidade. De acordo com Latorre (2003:32), trata-se de “(...) un «vaivém» – espiral dialéctica – entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan.”. Concomitantemente, essa investigação condicionará, alterará, melhorará a acção,

processando-se assim uma espiral de práticas fundamentadas no conhecimento que, por si já é fruto da prática. É, portanto, uma modalidade investigativa bastante comprometida com a realidade.

Entre as imensas vozes que tentam definir investigação-acção, realçamos aqui a de Elliot (1978), ao afirmar que esta metodologia de investigação, em contexto escolar, tem como campo investigativo as acções humanas e as situações sociais, entendidas pelos professores como aquelas que são inaceitáveis em diversos aspectos; aquelas que são susceptíveis de serem mudadas e aquelas que exigem uma resposta rápida. Ora, do nosso ponto de vista, a nossa temática em estudo encaixa nestas características apresentadas.

Investigação-acção tem por objectivo operar mudanças de práticas para atingir melhoria, numa perspectiva sócio-crítica que avança em espiral, pois é necessário analisar a prática, investigar sobre ela e assim operar as mudanças.

No caso da educação, consideramos que o processo se deve desenrolar numa espiral ascendente, que aqui simbolicamente representamos pela escada em caracol. Através da acção, fundamentada na investigação que, por sua vez condiciona o “novo agir”, vamos “subindo os degraus do conhecimento” que se quer contextualizado face à realidade em estudo. Por sua vez, este conhecimento não se efectua se, entre a investigação sobre a prática e a prática baseada na teoria, não procurarmos momentos de reflexão, com vista à adequação e (re)estruturação de estratégias e práticas, perante as questões de momento.

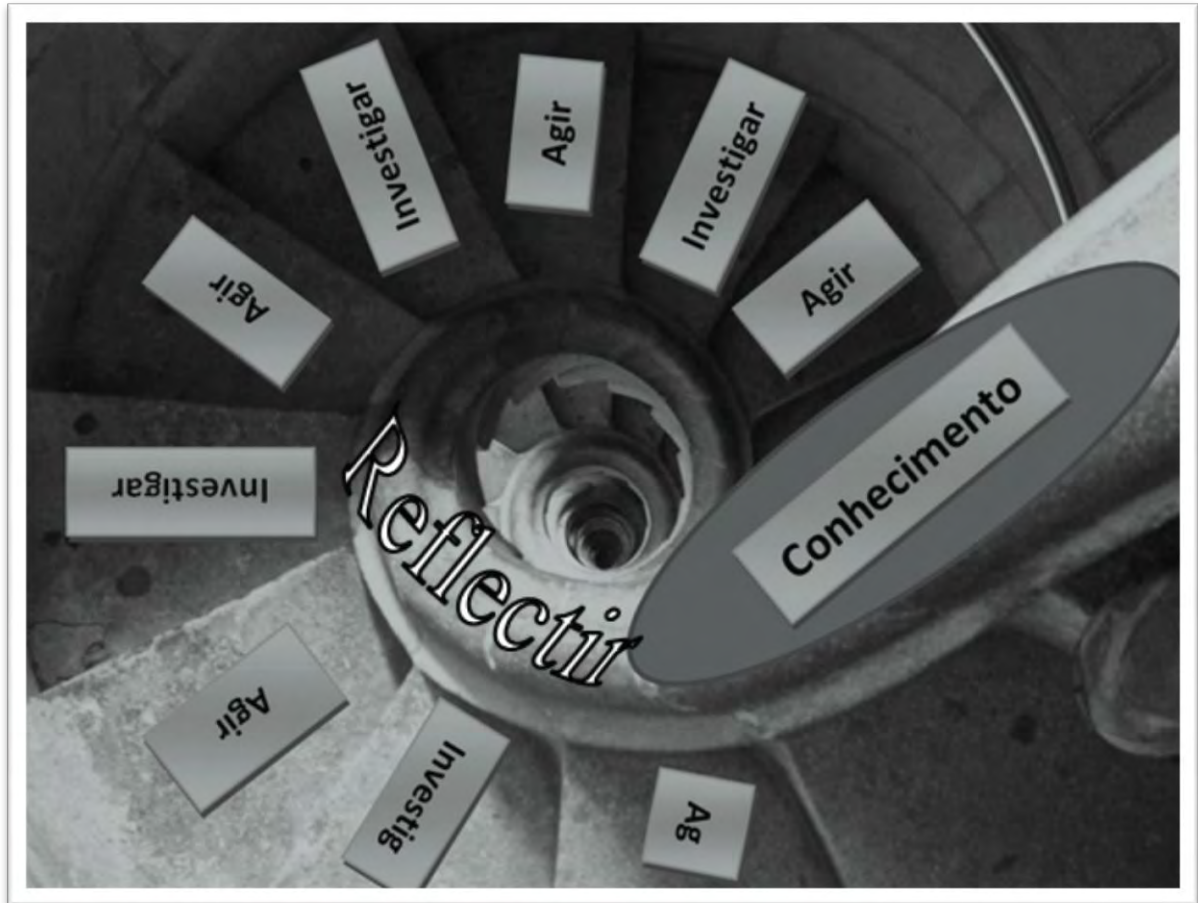


Figura 26 – Espiral de Investigação

Temos consciência de que são vários os modelos de investigação-acção apresentados. No entanto, na sua generalidade, podemos sistematizá-los em três etapas fundamentais:

- (i) planificação;
- (ii) acção;
- (iii) reflexão.

Assim, após a fase prévia da planificação, surge a acção, baseada na investigação sobre a situação em estudo. Posteriormente, importa reflectir sobre o processo, com vista ao seu aperfeiçoamento. Desta forma, podemos apontar a ideia do eterno recomeço, pois dessa reflexão surge de novo a possibilidade de agir, agora de forma mais fundamentada e consistente. Na nossa perspectiva é difícil afirmar o que surge primeiro, se a acção, se a investigação, se a reflexão. São acções quase simultâneas, uma vez que são decorrentes umas das outras, interactuando. Consideramos que a prática, a sua consequente avaliação,

seguida da reflexão, é conducente à teorização que, por seu turno, em espiral ascendente, se transforma em nova acção renovada e fundamentada – a que no nosso esquema chamamos “conhecimento”, que, após ‘vários degraus’ evoluiu para uma concepção de (re)conhecimento.

Destacamos ainda que, para que um verdadeiro processo de investigação-acção seja eficaz e traga benefícios para os intervenientes, ele depende fortemente do espírito colaborativo entre os diferentes participantes do projecto, que devem ser capazes de interagir entre si e de se adaptar a possíveis mudanças, percalços, e consequentes adaptações que seja necessário efectuar; ser capazes de partilhar experiências e conhecimentos; ser capazes de reconhecer erros e de, consequentemente, procurar novos caminhos, face ao confronto de experiências.

Por forma a um melhor enquadramento teórico, dos diferentes, mas não antagónicos, modelos conhecidos, apresentaremos alguns com maior detalhe, sem contudo deixarmos de mencionar que todos eles assumem a perspectiva de espiral já referida e se baseiam no mentor/ precursor desta metodologia – Kurt Lewin, nos anos 40.

Action research is a strategy for addressing research issues in partnership with local people. Defining characteristics of action research are collaboration, mutual education, and action for change. (...) Action research has its roots in the work of Kurt Lewin (1935/1959) (...). (Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., & Liao, T. F., 2004:4)

Influenciado pelas teorias de dinâmica de grupos, este modelo apresenta, na sua base, o conceito de “ciclos de acção reflexiva”, sendo que cada ciclo comporta em si as três fases supra mencionadas – planificação, acção e reflexão – em que se defende que a investigação tem sempre na sua base uma ideia genérica sobre um tema, para o qual é traçado um plano de acção que, depois de analisado o seu potencial de aplicabilidade, é levado à prática. De seguida, é feita uma reflexão dessa prática. Posto isto, inicia-se um novo “ciclo de acção” com base na reestruturação feita (ou não) em sequência da primeira aferição efectuada.

Influenciado por Lewin, Kemmis (1989) apresenta um novo esquema para a investigação-acção, mas desta feita direccionado particularmente para o contexto educativo. Para Kemmis, há que ter em linha de conta duas vertentes – a estratégica e a organizativa.

A vertente estratégica considera que a acção e a reflexão são pontos fulcrais do processo, enquanto que a segunda vertente envolve a reflexão sobre a planificação e a observação, numa interacção constante de ambos, para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas.

Neste modelo, estão presentes quatro fases de implementação – a planificação, a acção, a observação e a reflexão – tendo cada uma delas implícita a retrospecção e a prospecção, aludindo, assim, de novo à imagem de uma espiral, onde a auto-reflexão sobre o conhecimento e a acção estão sempre presentes. Na verdade, para Kemmis (1989), o desenvolvimento de um plano de acção visa melhorar uma determinada situação; há, portanto, que estabelecer um acordo para que o plano se aplique; de seguida é necessária a observação dos efeitos da acção, enquadrados no seu contexto; por fim, há que reflectir sobre esses resultados, sendo estes o ponto de partida para uma nova planificação, iniciando-se de novo o ciclo.

Elliot (1991) altera de alguma forma o modelo de Lewin, ao enfatizar o processo de revisão de factos e do reconhecimento de erros, antes de iniciar os diferentes passos em cada percurso das espirais já mencionadas. Desta forma, o modelo apresenta as seguintes fases:

- (i) identificação da ideia geral e descrição do problema a investigar;
- (ii) apresentação de hipóteses de acção – acções a levar a cabo para potenciar a mudança;
- (iii) elaboração do plano de acção, cujo primeiro passo abarca a revisão do problema de partida, a análise de meios para iniciar a acção e a planificação de instrumentos de recolha de dados.

Whitehead & McNiff (2006) defendem que ‘investigação-acção’ é uma metodologia que leva os professores, em qualquer circunstância, a investigar e a avaliar o seu trabalho, sendo eles próprios a interrogarem essas práticas:

- (i) O que estou a fazer?
- (ii) O que preciso de fazer para melhorar?
- (iii) Porque o faço?

(iv) Para que o faço?

(v) Como posso fazê-lo?

Esta nova versão de Whitehead & McNiff (2006) está, quanto a nós, muito mais próximo da realidade educativa, destacando a necessidade e o desejo de mudanças na prática pedagógica, com características muito mais lineares conducentes a um resultado, em que a espiral se esbate. Podemos apresentá-lo de forma contínua – experimentar um problema conduz ao desejo de encontrar a sua solução; assim, é posta em prática a solução imaginada, seguida da avaliação dos resultados das acções realizadas e, finalmente, serão alteradas as práticas, face aos resultados obtidos.

Nesta nova versão apresenta-se uma re-interpretação do conceito de ‘investigação-acção’, que complementa o que McNiff tinha apresentado em 2003, onde a ideia de espiral voltava a estar presente. Desta feita, Whitehead & McNiff falam em “acção-reflexão”. Os autores (2006:13) mencionam que

In action research, the focus swings away from the spectator researcher and onto the practitioner researchers. Practitioners investigate their own practice, observe, describe and explain what they are doing in company with one another, and produce their own explanations (...) Practitioner researchers already know what they are doing in their everyday lives in the sense that knowledge is embodied in what they do. (...) They monitor what they are learning, and how their learning influences their actions. Because they are doing research, they bear in mind that they need to explain how what they are doing counts as theory (...)

Como exemplo desta nova conceptualização, os autores esclarecem que um professor que identifica um problema e escolhe um colega de trabalho para o ajudar a resolvê-lo. Em conjunto, trabalham dentro e fora da sala de aula, no sentido de encontrar uma abordagem que permita, e vise, minorar ou resolver o problema. A nova abordagem é testada e as informações vão sendo recolhidas, por forma a determinar se a estratégia é eficaz ou não. No final da aula, a estratégia é avaliada pelos dois professores e, com base na experiência adquirida; numa nova etapa, é criada uma nova abordagem para melhorar ainda mais o tópico em causa, a construção de materiais, etc. Com esta nova perspectiva, o ciclo de acontecimentos pode ser continuado, sendo que, desta feita, dois colegas sairão beneficiados da experiência profissional, assim como a qualidade de ensino e,

consequentemente, os resultados de aprendizagem. Atrevemos-nos a relacionar este trabalho colaborativo, implícito nesta proposta, com o papel do amigo crítico, na medida em que os dois beneficiam da investigação, melhorando, assim, a sua prática.

Destacamos, então, a perspectiva colaborativa necessária ao sucesso. Relevamos as próprias palavras dos autores (*op.cit.25*), ao afirmarem que “The idea of never being alone is the key.”. Afirmam ainda que “Action researchers always see themselves in a relation with others in terms of their practices and also their ideas, and the rest of their environment. They do not adopt a spectator approach (...). They undertake enquiries with others, recognizing that people are always in company. (*ibid:ibidem*)

Esta abordagem é, para nós, aquela que se adequa melhor ao trabalho que desenvolvemos com os nossos alunos. Apropriamo-nos, assim, das concepções já apresentadas (re)construindo um esquema que melhor espelhe o decorrer da nossa acção.

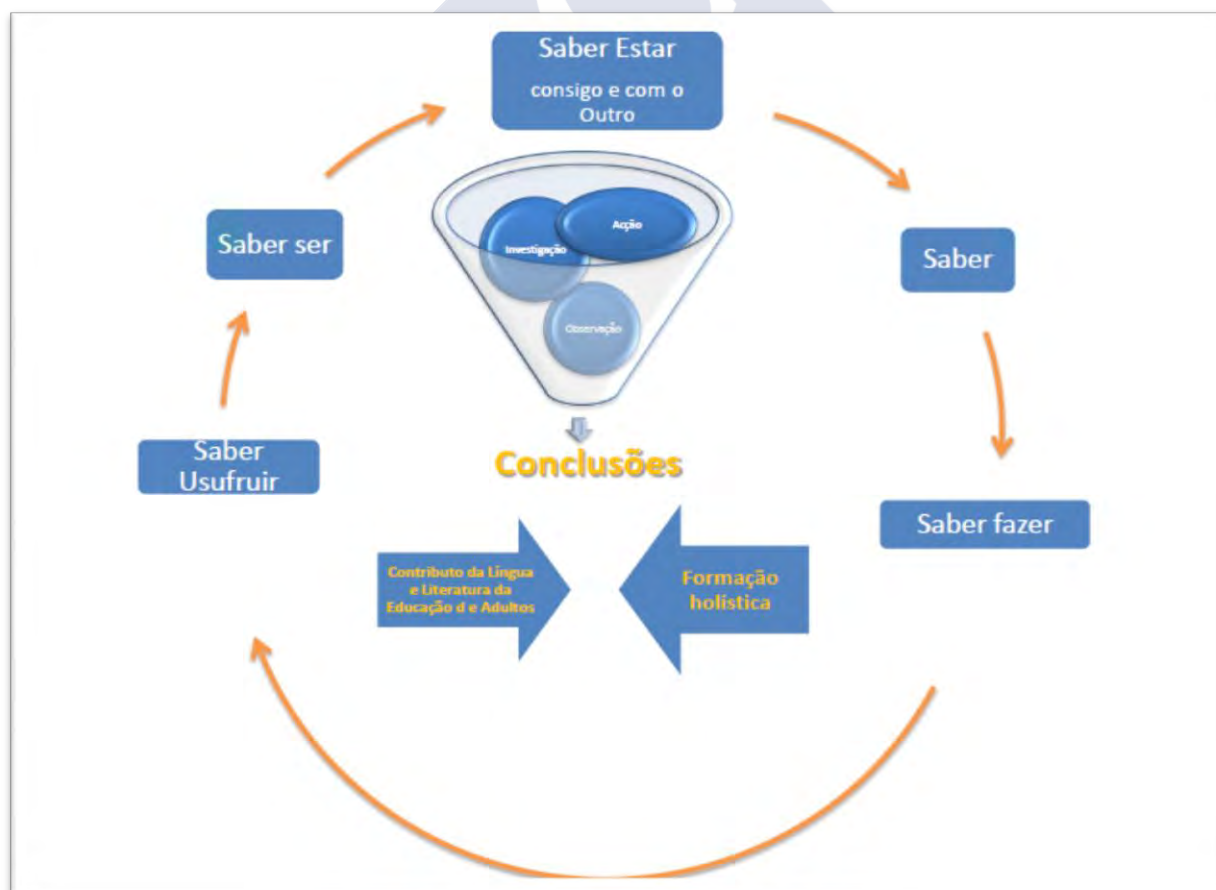


Figura 27 – Esquema da nossa investigação

Este esquema resume a técnica de investigação-acção que, no caso do nosso trabalho de investigação, nos permite analisar o contributo da língua e literatura maternas para a formação integral do aluno adulto. Na verdade, a investigação simultaneamente suscitada pela prática e dela decorrente e uma prática baseada no questionamento e na reflexão, induzem-nos tirar conclusões fundamentadas e consistentes que, de novo, influenciam a prática e nos fazem chegar a outras conclusões – apresentadas posteriormente – sobre o contributo da língua e literatura maternas, para o desenvolvimento do aluno numa perspectiva holística e assente nos quatro pilares-chave da educação.

Em jeito de conclusão, afirmamos, na nossa óptica e segundo a nossa experiência, que a investigação-acção é das metodologias que mais contribui para a melhoria e mudança de práticas educativas, uma vez que:

- (i) leva a uma dialéctica contínua praxis/ teoria;
- (ii) aproxima o investigador e o investigado;
- (iii) favorece o diálogo e a reflexão.

Podemos, pois afirmar que, desta forma, os resultados surgem, de modo fundamentado, através de um ambiente de colaboração e partilha. Esta metodologia utiliza as categorias interpretativas, sem esquecer a necessidade de uma análise rigorosa em que o envolvimento emocional é reduzido o mais possível, através de uma panóplia de instrumentos de recolha de informação que permite diferentes abordagens e leituras, o que leva à triangulação de dados. Apesar de toda a subjectividade está presente uma intersubjectividade controlada, fazendo, assim, emergir a objectividade, sem contudo eliminar os sujeitos envolvidos. Na nossa óptica, numa escola que pretende responder às demandas do século XXI, a investigação-acção é, sem dúvida, um modo de actuação dos professores. Só assim contribuem, de forma implicada, para a formação holística do ser humano.

1.2.2.1 *Estudo Exploratório*

No primeiro ano em que nos envolvemos num trabalho empírico planeado, desenvolvemos um estudo exploratório, pois sentimos necessidade de nos ambientarmos ao problema em estudo – qual o melhor *curriculum* a estabelecer para aprendentes adultos, cujo processo de

formação foi interrompido, durante vários anos; com isso, visamos fazer sobressair o contributo que a língua e literatura maternas dão para a formação de cidadãos mais conscientes e eficazes.

De acordo com Hernández Sampieri *et al* (2007), os estudos exploratórios servem para nos familiarizarmos com fenómenos relativamente novos, obtermos informação sobre a possibilidade de levar a cabo uma investigação mais completa num contexto particular, identificamos conceitos e estabelecemos prioridades para futuras investigações. Os cursos EFA-NS são um fenómeno relativamente recente em Portugal e, por isso, consideramos pertinente aferir em que medida poderemos partir para um trabalho mais aprofundado.

Ainda seguindo o pensamento de Hernández Sampieri *et al* (*op. cit.*:59), salientamos que

Los estudios exploratorios son como realizar un viaje a un sitio desconocido, del cual no hemos visto ningún documental ni leído algún libro, sino que simplemente alguien nos hizo un breve comentario sobre el lugar. Al llegar no sabemos qué atracciones visitar, a qué museos ir, (...) como es la gente; en otras palabras ignoramos mucho el sitio.

Na verdade, também nós desconhecemos o caminho que temos de percorrer; também nós estamos perante um ‘terreno desconhecido’ que cremos ter muito para explorar. Efectivamente, apesar de haver vários estudos sobre educação de adultos – a sua importância, a sua importância e as metodologias mais adequadas – há muito poucos cujo tema central seja referente ao programa ‘Novas Oportunidades’, a que agora nos dedicamos, até porque, nunca até hoje, nenhum curso de educação de adultos foi concebido sem um *curriculum* determinado.

Importa, no entanto, salientar, mais uma vez, que o estudo exploratório, que aqui apresentamos, não é um fim em si mesmo, é apenas um ponto de partida para uma verdadeira investigação-acção. Daí a nossa opção por um estudo exploratório, que parte de questões e proporciona maior familiaridade com o problema. Estamos certa de que o estudo exploratório serve de ponto de partida que nos leve a definir áreas de actuação, e contextos a trabalhar em investigações futuras.

É um estudo de investigação descritiva, uma vez que tentaremos dar conta das características do grupo-alvo, do seu contexto socioeconómico, dos seus interesses e expectativas, como ponto de partida para a criação do currículo na área de formação CLC. Este é, em nossa opinião, a melhor forma de darmos conta do trabalho desenvolvido, das acções e reacções que os nossos alunos e nós própria teremos face ao desenrolar do processo.

Um estudo exploratório, como fase inicial de um trabalho de investigação-acção, através de uma metodologia narrativa e interpretativa, dá-nos a liberdade de tecer considerações, assumindo uma postura de observação participante que, apesar do risco que, conscientemente corremos de um envolvimento excessivo, nos permite um “(...) captar las relaciones, las interacciones, la cultura.” (García Gutiérrez & Prellezo, 2003:168), posição que, vai ao encontro das nossas questões e problemas de partida. Na mesa linha de pensamento, tentaremos também proceder, ainda que de forma não exaustiva, a uma investigação explicativa, uma vez que recorreremos à observação, para melhor adequar metodologias, estratégias e até mesmo conteúdos.

Assumimos, assim, que o nosso trabalho é um trabalho de pesquisa aberto a uma permanente adequação e reajustamento, como consequência da observação efectuada, com vista a contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos envolvidos bem como do nosso próprio desenvolvimento profissional. Essa adequação e ajustamento dependem também do trabalho em colaboração com os restantes elementos da equipa pedagógica, em geral, e com a co-docente da AF, em particular.

1.2.3 Recolha de dados e respectivos instrumentos

Após a escolha da metodologia investigativa mais adequada ao nosso estudo, há que avançar para a recolha de dados pertinentes para a fundamentação da investigação. Recorrendo ao pensamento de Hernández Sampieri *et al* (2007), afirmamos que esta etapa implica três actividades que se interligam entre si:

- (i) a selecção dos instrumentos de recolha de dados, disponíveis de acordo com o tipo de metodologia de investigação seleccionada. Devem ser instrumentos válidos e confiáveis, para que os resultados sejam também eles credíveis;

- (ii) a aplicação desses instrumentos, isto é obter/recolher dados, observações, registos, informações que sejam pertinentes para o nosso estudo;
- (iii) o disponibilizar da informação obtida para que seja analisada correctamente.

São vários os instrumentos ao nosso dispor para uma recolha de dados eficaz e útil, de acordo com a natureza do nosso estudo. No entanto, e tendo isso em mente, há duas variáveis fundamentais a ter em conta, quando se fala em instrumentos de recolha de dados, a que Hernández Sampieri *et al* (*op. cit.*:176) chama “*confiabilidad e validez*”.

Com ‘confiabilidade’, o autor refere-se ao grau em que a aplicação repetida, de um determinado instrumento, junto do mesmo sujeito ou objecto, se traduz em resultados iguais. Se os resultados não forem consistentes, não se pode confiar neles. Por seu lado, a ‘validade’ relaciona-se com o grau específico e exclusivo para os dados que se pretendem obter. Por exemplo, a validade de conteúdo refere-se ao grau que um instrumento reflecte um domínio específico de conteúdo do que se pretende investigar.

Para Hernández Sampieri *et al*, (*op.cit.*:177):

Un instrumento de medición requiere *contener* representados prácticamente a todos los ítems del dominio de contenido de las variables a medir. (...) un instrumento de *medición puede ser confiable, pero no necesariamente válido* (un aparato, por ejemplo quizá sea consistente en los resultados que produce, pero no mida lo que pretende).

Partindo destas duas características-base dos instrumentos de recolha de dados, a selecção, de entre a panóplia existente, depende quase em exclusivo da natureza do estudo em questão. Apresentaremos, nesta explanação, aqueles de que nos servimos para o nosso trabalho, por considerarmos serem os que estão maior consonância com ele, pelas características.

No caso da investigação em educação, a recolha de dados, por parte do professor investigador, tem de ser feita, de forma contínua, sobre a prática, de modo a que analise os dados com um certo distanciamento, não estando já tão envolvido na mesma, isto é, para que confira os efeitos da sua prática, separando o essencial do acessório, facilitando a

análise e reflexão. No sentido de contribuir, para a eficácia dessa reflexão, existem, como já afirmámos, vários instrumentos que têm de ser escolhidos, tendo em consideração a natureza do estudo em causa.

Latorre (2003) subdivide esses instrumentos e técnicas de recolha de dados em 3 categorias:

- (i) técnicas e instrumentos de observação, que são centrados no observador, e permitem a recolha de dados de uma observação directa, em directo e em presença;
- (ii) técnicas e instrumentos baseados na conversação, mais centrados nos participantes, que necessitam de ambientes de diálogo e de interacção;
- (iii) técnicas e instrumentos de análise de dados, que se centram também na perspectiva do investigador, implicando pesquisa e leitura de documentos escritos, considerados uma fonte de informação.

Explanaremos em primeiro lugar a última categoria apontada por Latorre (*op. cit*), pois o início desta investigação não pode deixar de abarcar uma revisão bibliográfica e documental que melhor nos possibilite de uma fundamentação teórica essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Assim, a análise documental a que procedemos, é feita a dois níveis: por um lado, uma de carácter metodológico e teórico que nos dá mais segurança no trabalho a desenvolver, e aquela específica do trabalho de investigação. Na verdade, esta análise prende-se não apenas com aspectos directamente relacionados com a temática central do trabalho, nomeadamente políticas nacionais e internacionais para a educação de adultos, ensino-aprendizagem, competências, *curriculum*, avaliação integrada, trabalho colaborativo, entre outros, mas também com questões relacionadas com a metodologia de investigação, de trabalho de projecto, entre outros. A nossa análise documental abrange três pontos essenciais para um trabalho desta natureza – uma análise que permite o enquadramento da nossa investigação, numa perspectiva político-social, teórica e metodológica.

Sentimos a necessidade de contextualizar a nossa problemática na sociedade actual para, assim, justificarmos a sua pertinência para a investigação em educação; a investigação documental, por outro lado, leva-nos conceptualizar, fundamentar a construção do nosso

marco teórico, que contribui para identificar os campos teóricos em que a problemática se insere e onde será reconceptualizada; por último, a necessidade de encontrar a metodologia mais adequada é também a razão da análise documental.

Para além dos documentos oficiais, recorreremos várias vezes a documentos de carácter pessoal, uma vez que, subjacente aos Cursos EFA-NS e ao trabalho a desenvolver com os nossos alunos, está a metodologia de histórias de vida. Considerando a filosofia deste modelo de ensino e aprendizagem, temos presente que um dos principais pontos de partida, para o trabalho com alunos adultos, é o conjunto das experiências e das vivências dos alunos, no sentido de desenvolver um processo de aprendizagem que está em linha com o conceito de aprendizagem significativa, como tivemos oportunidade de explanar, na primeira parte deste trabalho. Assim, utilizamos documentos, produzidos pelos nossos alunos, resultado da nossa sugestão, ou de iniciativa própria (documentos naturais). Esta opção tem como finalidade a recolha informações com base na reflexão, quer sobre acontecimentos da sua vida que influenciam ou contribuam para despoletar aprendizagens, quer sobre o próprio processo ensino-aprendizagem, neste caso, já no seu decorrer, por forma a (re)estruturar, (re)organizar e até (re)inventar o trabalho planeado. Neste contexto, socorremo-nos, algumas vezes, do diário de aula, mas com mais frequência às reflexões feitas no âmbito do portefólio de aprendizagem.

Após a explanação da metodologia etnográfica, importa sublinhar que esta não é um mero recolher de informação. É também necessário analisá-la e interpretá-la de acordo com determinados critérios. Podemos encontrar muitas semelhanças entre etnografia, enquanto metodologia investigativa e o trabalho pedagógico e didáctico que desenvolvemos com os nossos alunos e que aqui apresentamos. Efectivamente, pretendemos um modelo de ensino e aprendizagem reflexivo e reflectido, negociado e em constante adequação ao contexto e ao próprio desenrolar do processo, aspectos que se podem identificar com as características essenciais da etnografia pois, também aqui, o desenho investigativo vai sendo traçado com o desenrolar do processo, mediante o confronto entre o que é observado e a interpretação e reflexão daí resultante, facilitando a tomada de determinadas opções face aos dados e ao observado. A observação participante é, na verdade, uma observação directa, por parte do investigador, que pretende compreender determinado fenómeno no qual se implica.

Para que a análise de dados e a sua interpretação sejam feitas de forma criteriosa e rigorosa, a pesquisa etnográfica usa técnicas específicas, das quais destacamos a ‘observação participante’, uma técnica interactiva. Assim, daremos conta da base conceptual que lhe é subjacente, apresentando uma ideia fulcral, para nós, e que a observação participante nos permite – “aprender com as pessoas” (Spradley, 1979). Na verdade, a empatia é necessária a uma boa observação participante pois de outra forma não se atingem os objectivos traçados; para tal, é fundamental estar no terreno, interagir com os envolvidos, nos seus contextos naturais, por forma a recolher dados detalhados para posterior análise. Há, portanto, necessidade de um envolvimento directo entre o investigador e o investigado, sendo que o sucesso da investigação depende, em grande parte, da empatia que se cria entre estes dois intervenientes do processo, principalmente porque a presença do investigador no contexto em estudo é prolongada.

Esta presença e participação é o maior problema nesta abordagem, pois o estabelecimento do grau de envolvimento e de participação não é tarefa fácil, na medida em que depende de factores extremamente variáveis que não permitem estabelecer padrões. O carácter e personalidade do investigador e dos investigados, assim como a temática em estudo são alguns dos aspectos que podem fazer variar esse grau de envolvimento e, conseqüentemente, alterar toda a investigação. De salientar que o envolvimento do investigador varia de pesquisa para pesquisa, mas também dentro de uma mesma investigação, nomeadamente, de acordo com o grau de aceitação pelo grupo investigado.

Outra problemática a considerar é o tipo de actividades que o investigador leva (ou não) a cabo. Esta escolha e o seu carácter opcional não é desprovida de subjectividade – inerente não só ao estudo em causa, mas também ao perfil do investigador.

Há ainda uma outra dimensão a ter em conta numa investigação de observação participante, que passa pelo assumir de uma postura por parte do investigador como sendo alguém que “participa de dentro” da acção, ou alguém que adopta uma visão mais “externa” daquilo que investiga. Em termos antropológicos, referimo-nos à abordagem émica ou ética. Na primeira, o trabalho é interpretativo e a construção de sentido faz-se através de quadros referenciais criados no próprio contexto de acção, através da análise do discurso e do comportamento dos actores. Na segunda abordagem – abordagem ética –, a

construção de sentido faz-se através da visão externa da actuação dos intervenientes e através da utilização de quadros referenciais pré-estabelecidos e que extravasam as especificidades dos contextos. No caso concreto da nossa investigação, adoptamos uma postura de abordagem émica, pois cremos que não podemos analisar os resultados apresentados desenraizados do contexto em que surgiram e se desenvolveram e as conclusões que fomos retirando foram sempre participadas pelos nossos alunos. Assim, e invocando o pensamento de Afonso (2005:70) “Em síntese, na investigação *émica* investiga-se com os *nativos*. Na investigação *ética* investigam-se os *nativos*.”. Transferindo para o contexto educacional, diremos que a investigação-acção é mais eficaz se houver envolvimento, se houver sintonia, entre o observador e os observados, assumindo estes um papel activo na própria investigação.

Numa perspectiva de observação participante, pretendemos particularmente esclarecer alguns detalhes que, por vezes, levam a alguma confusão conceptual, nomeadamente no que diz respeito à observação como recolha de dados e a observação participante que, segundo André (1997:§12), comentando Erickson, refere que

(...) a observação participante, que busca descrever os significados de acções e interacções, segundo o ponto de vista de seus actores. Segundo ele, a etnografia deve centrar-se na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução do seu discurso e dos depoimentos.

Por seu turno, Adler & Adler (1987) apontam para três tipos de observação participante:

- (i) a ‘periférica’, em que o envolvimento é quase diário e pode ir de um mero conhecimento a uma relação de amizade entre os membros, mas onde o grau de compromisso é mínimo;
- (ii) a ‘activa’, em que o investigador assume uma posição mais central, com um papel mais funcional e de observação; adopta pois uma postura que facilita a confiança e aceitação do grupo, aumentando também o grau de identificação do investigador com o grupo; a auto-reflexão e a consciência da necessidade de evitar um envolvimento emocional são necessários para manter a posição de investigador;

- (iii) a ‘completa’, aquela em que o investigador se envolve completamente na investigação, ou porque já era membro dessa comunidade, ou porque se tornou interesse no próprio estudo.

Os mesmos autores adiantam também várias razões para a escolha de um destes tipos, podendo, por exemplo, o temperamento e carácter do investigador ser uma razão; por outro lado, alterações da própria pesquisa podem também condicionar, fazendo mudar o tipo de observação participada.

Há ainda que ter em linha de conta as diversas dimensões passíveis de serem observadas e que variam de acordo com a natureza da investigação. Tal factor demonstra o leque de possibilidades a observar, o que por sua vez se poderá traduzir em novas construções e conhecimento científico. Esta diversidade, pode também tornar-se numa dificuldade, para o investigador, que corre, assim, o risco de se perder na investigação, tendo, portanto de se auto-disciplinar.

Por outro lado, não podemos ignorar que as informações obtidas, através desta técnica são essencialmente “não-estruturadas”, uma vez que não há definição prévia de categorias de análise da realidade em estudo. Mais do que confirmar hipóteses, esta técnica pode conduzir o investigador à sua formulação.

A opção pela técnica investigação etnográfica surge sucintamente nas palavras de Fino (2008:5), ao afirmar que “(...) o desenrolar da observação participante, num contexto de investigação-acção, produz conhecimento, o qual, fornecido em forma de *feedback* aos membros de um grupo social, se transforma em ferramenta de mudança.”. O contributo para a mudança foi, desde o início, o nosso propósito; por isso, o tentar compreender a realidade, mais do que explicá-la é também uma justificativa para a opção pela técnica de observação participante. Na senda de Malinowski – considerado por vários autores como um dos pioneiros da observação participante e particularmente pelo registo de notas do observador – a observação participante leva o investigador, a “(...) compreender o ponto de vista dos indivíduos, a *sua* relação com a vida e a *sua* visão do *seu* mundo (...)” (1922:25) citado por Spradley, 1980:3) – mencionado por Vieira (s/d). Nesta óptica, diremos que, numa lógica não positivista, pretendemos compreender os fenómenos, através da perspectiva dos participantes.

Assim, o investigador, que vive em contexto com os investigados, por períodos de tempo mais ou menos longos, recolhe informações descritivas, através de notas de campo, cujas conclusões devem ser tiradas, o mais próximo possível, após a observação. De salientar que esta recolha de dados não obedece à utilização e grelhas de observação pré-concebidas, com vista à quantificação. A observação, pelo contrário, é naturalista e aberta, pois não há a definição prévia de variáveis a observar – muitas vezes nem consegue *a priori* fazê-lo, atendendo à complexidade da realidade a observar e às suas múltiplas variáveis.

Vieira (s/d), referindo o estudo de Spradley em 1980, aponta um esquema que traduz o processo de recolha de dados através da técnica do funil, uma vez que, inicialmente a observação é generalizada, para que haja um primeiro contacto com a realidade em estudo e com a informação ao seu dispor, seguida de uma observação mais focalizada em informação considerada relevante e, por último, a observação selectiva e mais específica, face ao estudo e causa. Apesar deste crivo, mais apertado, à medida que a investigação aumenta, não significa que a observação generalizada de extinga. Menos central, ela está presente, ao longo de todo o processo. Estas três fases de observação podem facilitar ao investigador um contacto com a perspectiva com que os observados encaram o mundo e organizam as suas vivências. Curiosamente, ao tomar contacto com estas perspectivas, o investigador está, de forma mais ou menos consciente, a auto-conhece-se, a (re)descobrir a sua própria forma de encarar o mundo e os outros.

A observação participante está longe de ser consensual no mundo da investigação. Alguns teóricos, mais positivistas e objectivos, chamam aos utilizadores desta metodologia de recolha de dados, jornalistas ou até mesmo romancistas, dada a extensão das descrições dos fenómenos. O registo de dados *a posteriori* é também criticado, pois é necessário recorrer à memória para o fazer e esta é selectiva, podendo, assim, condicionar os dados. O envolvimento emocional entre o investigador e os investigados é também apontado como uma falha desta metodologia, perda de distanciamento necessária a uma recolha fiável de dados.

No sentido de ultrapassar estas críticas foram criadas e utilizadas estratégias que permitem uma maior credibilidade de dados, nomeadamente:

- (i) a triangulação de dados de metodologias e/ou de teorias – que permite trazer às ciências sociais um conceito da navegação, em que se considera que diferentes orientações ajudam a encontrar a posição correcta de um objecto;
- (ii) a validação de dados pelos participantes, em que o investigador solicita um *feedback* aos participantes sobre a análise feita sobre a realidade observada.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados, baseados na observação, podemos apontar as notas de campo como algo a que recorremos com frequência, pois trata-se de um instrumento que, pela sua flexibilidade se adapta ao imprevisto e permite o tomar notas em contexto. Na verdade, considerando o tipo de trabalho que desenvolvemos com os nossos alunos e que daremos conta noutro capítulo deste trabalho, o imprevisto surge com frequência, daí que este instrumento é imprescindível. São vários os instrumentos de recolha de dados com base na conversação. No entanto, centraremos a nossa explanação apenas nos questionários e nas entrevistas, por serem estes aqueles que utilizamos na nossa investigação.

Na nossa investigação, recorreremos ainda àquilo que Fino, referindo André (2008), considera ‘micro-etnografia’ ou ‘micro-análise’, ainda que pontualmente, pois o nosso texto base para além da narrativa/descrição passa a ser também a transcrição de vídeos, usada como fonte primeira da informação. Estes vídeos, produzidos em contexto natural, servem em simultâneo de recolha de dados e de autoscopia, numa perspectiva de trabalho em que a avaliação é processual, reflectida e partilhada com os participantes e com os colegas de equipa pedagógica. Esta ‘repetição da realidade’, pela associação da imagem ao som, é um instrumento facilitador, por excelência, da recolha de determinados pormenores que, no momento do acontecimento, possam ter passado despercebidos.

Ao mesmo tempo, este foi ainda um recurso de que nos servimos para agilizar o processo, pois, no nosso estudo empírico, a gestão do tempo foi um pouco difícil, como teremos oportunidade de verificar mais tarde. Além disso, este recurso permitiu-nos o confronto de notas de campo com as gravações, levando-nos a conclusões mais consistentes. Apesar disto, destacamos que a principal metodologia de recolha de dados no nosso trabalho é a dos registos efectuados em resultado da observação directa e sistemática, que são

analisados de imediato, no sentido de retirar conclusões e de os relacionar entre si, por forma a compreender melhor a(s) situação(ões) a que se reportam, porque os confrontamos com as opiniões dos participantes.

O recurso à fotografia é também uma opção da nossa parte, pois ela serve não só de instrumento de análise, mas também como documento ilustrativo das actividades realizadas, facilitadora da retrospectiva e, por isso, induzindo à reflexão. Ao mesmo tempo, constitui um instrumento fiável e credível.

A variedade de instrumentos de recolha de dados foi deliberada pois, na verdade, a perspectiva holística do problema de estudo é tanto mais completa quanto mais variadas forem as técnicas e instrumentos de recolha de dados, na medida em que as diferentes ‘lentes de focagem’ nos facultam diferentes perspectivas desse mesmo objecto de estudo. Esta variedade diminui, ao mesmo tempo, o risco de má interpretação de dados, reduzindo a subjectividade, já que contribui também para a triangulação.

1.2.3.1 Tratamento de dados

Considerando a natureza do nosso estudo – trabalho de investigação-acção –, segundo um modelo etnográfico, pensamos que o tratamento de dados assenta essencialmente na interpretação. Como já afirmámos anteriormente, não é nem a quantificação, nem a criação de generalizações que nos importa particularmente neste trabalho.

Nesta perspectiva, o tratamento de dados baseou-se quase em exclusivo na leitura repetida dos dados recolhidos segundo diversas fontes e o seu cruzamento, o que nos levou a daí tirar ilações, fazer inferências que justificassem o nosso trabalho e, ao mesmo, permitissem o seu (re)ajustamento e (re)planeamento, com vista à melhoria de práticas, sem nunca perder de vista a fragilidade do nosso papel de investigador que corre o risco de se deixar imbuir pela própria investigação. É, quanto a nós, nesta fase do processo que mais importa recordar aquilo que consideramos serem palavras-chave num processo de investigação etnográfica, através da investigação-acção com recurso à observação-participante – ética, responsabilidade e respeito.

Fizemos acompanhar o nosso estudo empírico da análise de resultados dos diferentes trabalhos realizados, relativamente ao *curriculum* que fomos criando, para as diferentes temáticas abordadas e às diferentes competências que iam sendo desenvolvidas. Relembramos a importância de aprendizagens significativas, particularmente para o nosso grupo alvo – alunos adultos, profissionalmente activos – e a consequente necessidade de auscultar as suas reacções, face ao seu próprio processo de aprendizagem. Assim, na perspectiva da nossa *performance* e do *curriculum* criado, a recolha de dados e respectivo estudo foi sendo feita no desenrolar do processo, através do confronto, por comparação e contraste, entre as nossas notas de campo, as grelhas de observação de atitudes e desempenho, que criámos para o efeito, e as reflexões dos alunos, bem como as opiniões e reacções que iam manifestando no decorrer do processo. Na verdade, verificámos assim, em contexto e na prática, a afirmação de Latorre (2003:32), ao referir o processo de investigação-acção como um “vaivém”, entre a acção e a reflexão.

Ciente das limitações e das dúvidas que a interpretação levanta, procedemos a uma escrita também ela etnográfica, ou seja, ilustramos com rigor aquilo que fomos observando e também o fruto da nossa reflexão, face a isso. Procuramos, através do pormenor e do detalhe, exemplificar o trabalho que desenvolvemos, possibilitando a quem lê uma ‘visão’ o mais clara possível do processo e do produto da nossa investigação. Corremos o risco de alguma repetição; no entanto, é um risco calculado, pois estamos conscientes da necessidade de dar a conhecer os diferentes passos, por pequenos que sejam, de um processo em constante aperfeiçoamento. Assim, o processo de escrita acontece em simultâneo com a fase de análise.

Afonso (2005:118) enumera as três etapas da abordagem interpretativa, apontadas por Ansel Strauss e Juliet Corbin, em 1998:

- (i) a descrição – a primeira fase do processo interpretativo, em que, através das palavras, se constrói uma imagem mental de uma determinada situação, a partir do ponto de vista do investigador;
- (ii) a estruturação conceptual – fase intermédia em que se organizam os dados em categorias específicas;
- (iii) a teorização – fase final do processo interpretativo em que o investigador, em processo explicativo, intui conclusões ou

generalizações sobre a situação em estudo, e ainda reflecte sobre as implicações dessas conclusões e sobre a forma de as confrontar com novos dados que vão sendo recolhidos, no sentido de consolidar a teoria apresentada.

Uma sequencialização idêntica é também proposta por Vasconcelos (2006), que já tivemos oportunidade de apresentar neste trabalho. Efectivamente, ambos sugerem três fases da abordagem naturalista, resultante da observação, sendo que a primeira se prende essencialmente com a “observação directa” (Vasconcelos, *op. cit.*:89) e com a construção da ‘imagem mental da situação’ (Afonso, 2005); quanto à segunda etapa, se Vasconcelos (2006.) menciona a relação entre variáveis, Afonso (*op. cit.*) aponta para a categorização dos dados; por fim, Vasconcelos (*op. cit.*) refere o estabelecimento de relações de causalidade e Afonso (2005) apresenta o processo explicativo e conclusivo, para essa terceira etapa. Este é também o nosso processo de escrita sobre a acção – observamos e tomamos o contacto com a realidade a trabalhar; estabelecemos um projecto de trabalho em função do observado, aplicamos e, por fim, concluimos sobre o trabalho implementado. Este processo repetiu-se sistematicamente, ao longo da nossa actuação enquanto docente isolada, enquanto co-docente, e enquanto elemento da equipa pedagógica. Não esquecemos nunca a relação de cumplicidade e de envolvimento necessárias com os observados, por isso, os nossos alunos, foram sempre chamados a opinar, a sugerir e manifestarem as suas impressões, face ao trabalho.

2 Caracterização do Concelho e do Público-Alvo

2.1 O Concelho

O Concelho, ao qual pertence a instituição, onde desenvolvemos a nossa prática docente, situa-se no extremo norte da região do Médio Tejo, Distrito de Santarém, e é um Concelho marcado pela interioridade. Situado na margem direita do rio Zêzere, junto à albufeira do Castelo do Bode, está integrado na Região de Turismo dos Templários, embora a realidade demonstre que este não é um factor de crescimento. Pelo contrário, tem-se vindo a registar uma diminuição do número de habitantes, a deslocação destes para a sede do Concelho, o envelhecimento da população e o aumento do sector terciário.

Para a análise dos dados referentes ao Concelho, foram dois os documentos-base de que nos servimos: o *Projecto Educativo do Agrupamento [PEA]* de Escolas do Concelho de Ferreira do Zêzere e o *Relatório da Rede Social: Pré Diagnóstico Social*, elaborado por um grupo de trabalho multidisciplinar, criado pela Câmara Municipal de Ferreira do Zêzere, em 2006. Neste documento, é realizada uma análise do Concelho em diversas áreas. Os dados apresentados referem-se ao *Censo*, de 1991 e de 2001, e a outras técnicas de recolha, desenvolvidas pelo grupo de trabalho, onde a escola estava representada pela Presidente do Conselho Executivo da Escola EB 2,3/S Pedro Ferreiro.

Para a contextualização da região, focaremos a evolução da população, aspectos relacionados com número de habitantes, estrutura etária, nível socioeconómico e de instrução.

Começando pela análise da população, verificamos, a partir dos dados fornecidos pelo PEA (2008:3), um decréscimo da população residente no Concelho, bem como o envelhecimento da mesma, conforme se pode constatar nos gráficos nº1 e nº2.

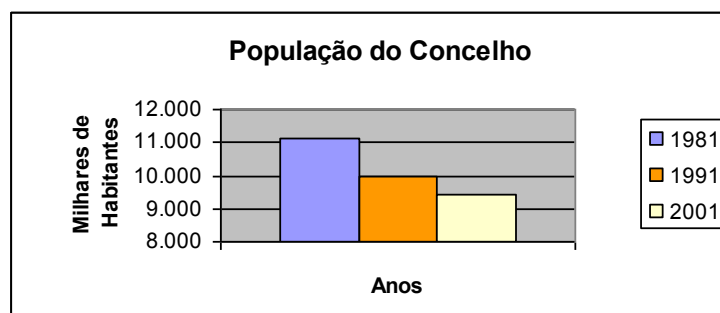


Gráfico 1 – População do Concelho, construído a partir de dados do PEA (2008)

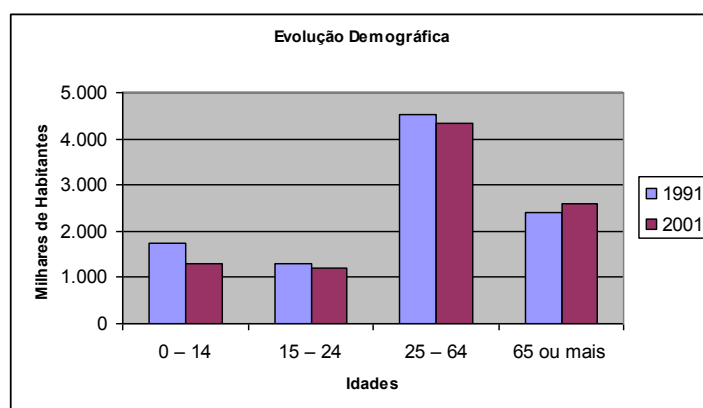


Gráfico 2 – Evolução Demográfica, construído a partir de dados do PEA (2008)

Através destes dados, constatamos que esta região segue a tendência nacional, de desertificação do interior e envelhecimento da população. O gráfico nº2 mostra, precisamente, que o grupo etário que mais cresceu, em 2001, é o da população a partir dos 65 anos, tendo-se verificado uma redução, no grupo etário situado entre os 0 e os 14 anos.

No que respeita à distribuição espacial, salientamos que é a Sede de Concelho que continua a registar maior índice de habitantes.

População residente			
	1981	1991	2001
Concelho	11.099	9.954	9.422
Águas Belas	1.372	1.225	1.140
Areias	2.202	1.992	1.772
Bêco	1.367	1.211	1.111
Chãos	999	844	744
Dornes	678	796	714
Ferreira do Zêzere	1.997	1.948	2.156
Igreja Nova	943	752	704
Paio Mendes	659	564	547
Pias	682	622	534

Quadro 7 – População Residente (PEA, 2008: 3)

Quanto à distribuição da população activa, destacamos uma taxa de actividade próxima de 37%, sendo que houve um aumento durante o período apresentado.

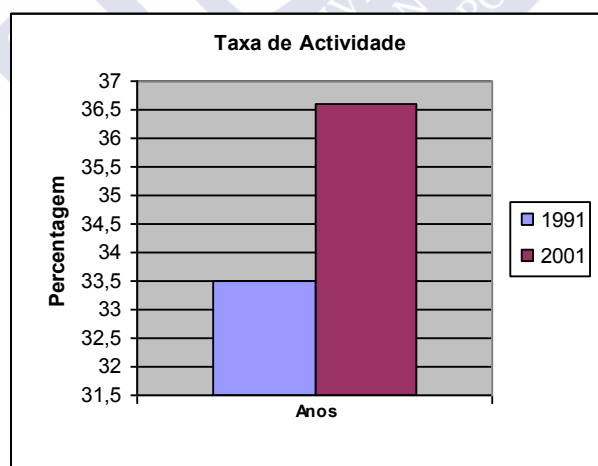


Gráfico 3 – Taxa de Actividade, construído a partir de dados do PEA (2008)

No que se refere aos sectores de actividade económica, observamos uma evolução notória para a terciarização, entre 1991 e 2001, por oposição à população que se dedica ao sector primário. Apesar disto, ainda se regista uma agricultura de subsistência, o que constitui um

recurso importante para algumas famílias. De salientar também, e de acordo com o PEA (2008), que o Concelho apresenta características típicas da interioridade. No que respeita ao sector secundário, há a registar que subsiste alguma indústria, essencialmente ligada ao ramo alimentar.

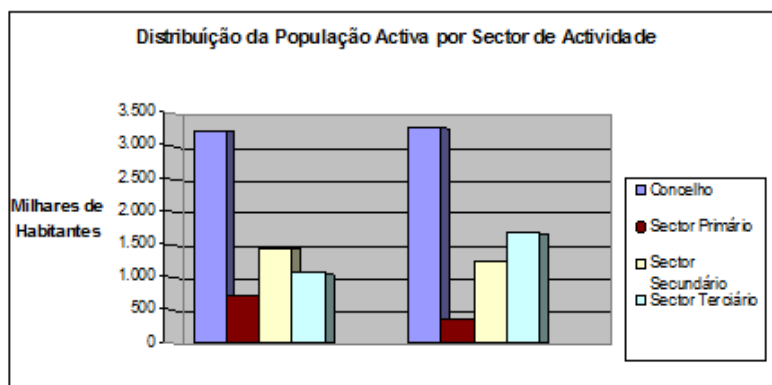


Gráfico 4 – Distribuição da População Activa por Sector de Actividade, construído a partir de dados do PEA (2008)

No que diz respeito à escolarização, e de acordo com o gráfico nº5, onde se apresentam dados do *Censo* de 2001, verificamos que ela é fraca, registando-se uma quantidade elevada de habitantes detentores apenas do primeiro ciclo de escolaridade. O número de habitantes sem instrução revela-se ainda ligeiramente superior aos que possuem o 6º ano. A partir deste nível de ensino, os resultados diminuem substancialmente, sendo um número muito reduzido dos que possuem qualificação académica correspondente ao Ensino Superior.

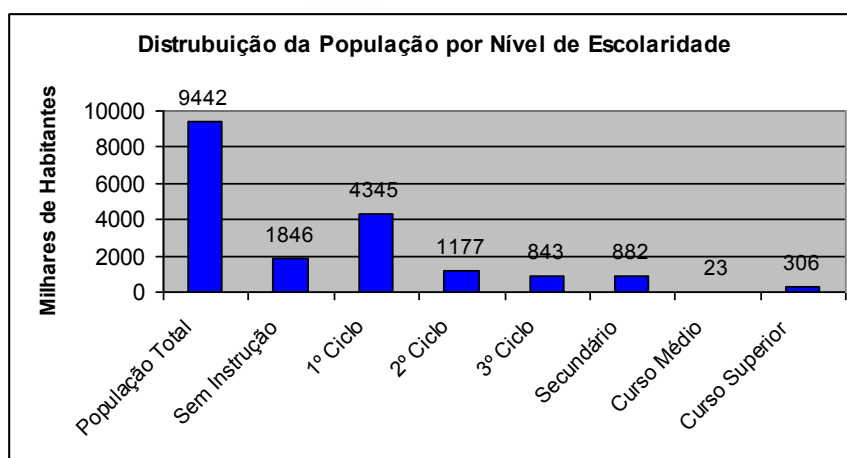


Gráfico 5 – Distribuição da População por Nível de Escolaridade, construído a partir do documento da Rede Social (2006)

Estes dados levam-nos a reflectir sobre as dificuldades que a escola tem em apresentar-se como uma alternativa, que possa conduzir a uma melhoria das competências da população do Concelho. No contacto diário com outros elementos da comunidade educativa, sentimos, por vezes, que está muito enraizado, um certo desinteresse pelas aprendizagens que a escola pode disponibilizar, uma vez que as pessoas não têm consciência da importância que a formação pode ter, para o seu aperfeiçoamento pessoal e social, no sentido do desenvolvimento humano.

2.2 A Instituição

A escola, onde desenvolvemos este trabalho de investigação, é sede do agrupamento de escolas do concelho de Ferreira do Zêzere e inclui estabelecimentos escolares do ensino pré-escolar, do primeiro ciclo do ensino básico, dispersos por todo o concelho, e, na escola sede, do ensino básico – 2º e 3º ciclos – e ensino secundário. Ao nível da educação de adultos, funcionam, na escola sede, Cursos *Novas Oportunidades* – EFA-NS.

No que diz respeito à população escolar, salientamos que o total de alunos é de 1220, com idades compreendidas entre os 3 e os 64 anos. Quanto aos alunos do ensino nocturno, trabalhamos com 57 alunos. Os professores, no seu total, são 125 e, do pessoal não docente, há 7 funcionários administrativos, 2 técnicos de acção social escolar e 36 auxiliares de acção educativa.

Considerando as palavras de Rodriguez Rojo (2002:41): “La escuela no es una isla separada de la realidad social y económica.”. É, nesta perspectiva, que nos parece de toda a relevância, também, espelhar aqui, ainda que de forma breve, a situação económica da população escolar com que trabalhamos: num universo de cerca de 1200 alunos do Agrupamento de Escolas, dos quais cerca de 550 pertencem à escola sede, 41% destes usufruem de apoio da Acção Social Escolar, continuando a ser a escola da região com mais situações de jovens que obtêm apoio deste serviço. Este facto surge como um reflexo da situação das famílias no Concelho. Segundo o mesmo serviço, ainda se registam situações de alunos que fazem, na escola, a sua única refeição.

Escalão	2º Ciclo	3ºCiclo	Secundário	Totais
A	52	99	22	173
B	10	34	11	55
Total alunos	141	321	88	550

Quadro 8 – Alunos da Escola Sede, subsidiados por Ciclo e Escalão (PEA, 2008)

De acordo com o proposto, neste trabalho de investigação, a nossa atenção centrar-se-á particularmente nos estudantes adultos. Os alunos que frequentam os cursos de educação de adultos fazem-no, em geral, não por necessidade profissional, mas, em muitos casos, para enriquecimento pessoal e para estabelecer laços interpessoais. Para muitos dos alunos, a escola constitui um meio para conviver e realizar outras aprendizagens, que não são ainda capazes de realizar em processos de auto-formação.

Inserimos esta referência, relativa à população adulta, que faz parte da comunidade educativa, uma vez que, nos parece interessante verificar que estes dados, recolhidos em 2006, no âmbito da equipa de auto-avaliação da escola, se integram na tendência geral do Concelho, conforme supra mencionado. Assim, quanto à escolaridade dos pais dos alunos do Agrupamento, 50% tem apenas o 1º ciclo de escolaridade, sendo que, em alguns casos, não é completo. Quanto aos ciclos seguintes, encontram-se 26% detentores do 2º Ciclo; 15% do 3º Ciclo; apenas 7% dos pais concluiu o Ensino Secundário e somente 2% é detentor de um grau de Ensino Universitário. Estes dados demonstram uma cultura escolar francamente baixa.

Em nossa opinião, estes dados corroboram a ideia de que a aprendizagem é pouco valorizada, pela população do Concelho. Salientamos, ainda, que esta ideia é, de alguma forma, passada às crianças e jovens, o que se reflecte na sua postura enquanto aprendentes. Esta atitude da população adulta é também reiterada pela pouca adesão à oferta formativa para adultos que a escola oferece.

Finalmente, destacamos os valores, algumas metas e linhas de acção no PEA, a considerar na elaboração dos planos de trabalho com os nossos alunos. Assim, no que respeita aos valores, o referido documento interno (2008:17-18) menciona que: “Os valores do Agrupamento reflectem-se na promoção das seguintes atitudes: a procura do saber, a

responsabilidade pessoal e cívica, a autonomia, a solidariedade, a confiança, o espírito crítico e a criatividade. (...)”

Perante estes valores, segue a enumeração das metas, das quais destacamos:

3. Promover o conhecimento como dimensão da realização e valorização pessoais e profissionais;

Promover a educação ao longo da vida como factor de valorização profissional, satisfação pessoal e de maior capacidade de intervenção na sociedade.

(...)

4. Diversificar e flexibilizar estratégias e soluções em função das características da população escolar criando condições para atenuar desvantagens de ordem cognitiva, cultural ou outras;

Promover a educação para os valores sociais e humanos. (...)

(*op.cit.*:18)

Das linhas de acção definidas ainda no documento referido, salientamos:

(...)

Reforçar uma cultura de rigor e exigência na prática pedagógica e na avaliação;

(...)

Desenvolver o domínio da Língua Portuguesa;

(...)

Fomentar a utilização das TIC;

Promover a interdisciplinaridade e a articulação dos saberes e competências;

Proporcionar e promover o conhecimento da história e da cultura portuguesas integrado no contexto europeu e mundial, perspectivando a intervenção cívica e democrática;

(...).

Após a caracterização do Concelho e da instituição, avançaremos para a caracterização da turma com que trabalhamos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do trabalho docente que realizámos, tendo presente a ideia de articular os documentos produzidos pela tutela com as condições do meio envolvente à escola e as orientações internas da mesma.

2.3 O Público-alvo

A turma B, dos Cursos EFA-NS, com a qual desenvolvemos este trabalho de investigação, é composta por 16 alunos, dos quais 9 são mulheres e 7 são homens (gráfico 6). A média de idade dos elementos da turma é de 39,5 anos, sendo que as mulheres são mais novas, embora a diferença – 2 anos – não nos pareça significativa (gráfico 7). Para nós, o que se revelou mais significativo foi a diferença entre os elementos mais novos e os mais velhos – o elemento mais novo tem 20 anos e o mais velho 52 – pois levou a que houvesse consideráveis diferenças de experiências de vida e, conseqüentemente, de interesses.



Gráfico 6 – Média de idades por sexo



Gráfico 7 – Número de Homens e Mulheres na Turma

Apesar da maioria deles se conhecerem entre si, não podemos afirmar que haja um grau de aproximação que nos permita considerar um grupo unido, coeso, pelo menos em termos de afinidades relativas aos seus conhecimentos, necessidades de formação, ritmos de aprendizagem, experiências de vida e curiosidade pelo saber. O grau de familiaridade, entre eles, advém da dimensão do Concelho e do facto de se tratar de uma região de interior, o que possibilita uma relação de proximidade.

Os alunos, mais próximos entre si, são aqueles que tinham pertencido à mesma turma no ano lectivo anterior. Importante também é referirmos que estes alunos têm todos, tal como definido pela Portaria nº 230/ 2008, de 7 de Março, o 9º ano de escolaridade. No entanto,

os seus percursos escolares divergem, a nível da formação individual, conforme se verifica no Gráfico 8.



Gráfico 8 – Escolarização do público-alvo

Apenas 4 dos alunos concluíram o 9º Ano, em escolaridade obrigatória, sendo alvo de um processo de formação regular. Os 12 elementos restantes concluíram o 3º ciclo de escolaridade, através dos Cursos *Novas Oportunidades* – EFA-NB, equivalente ao 3º ciclo de escolaridade, nesta instituição, no ano lectivo anterior.

Os 4 alunos referidos são os mais jovens da turma, cujas idades variam entre os 20 e os 24 anos e a conclusão do Ensino Básico foi há mais de dois anos. Os restantes elementos concluíram o 9º Ano, em certificação escolar, em 2007/2008, apesar de serem oriundos de duas turmas diferentes, cujo processo de formação foi, também ele, bastante diverso.

Se, inicialmente, os dados apresentados nos fazem acreditar que se trata de uma turma de alunos com características semelhantes, podemos afirmar que na realidade, isso não se verifica, pois, apesar de termos apenas dois processos de formação, como origem de escolarização destes alunos, eles revelam-se extremamente diferentes em termos de desenvolvimento de competências.

Também em relação aos interesses dos alunos, podemos afirmar que esta é uma turma aparentemente homogénea, dizemos ‘aparentemente’, uma vez que cada um deles revela experiências de vida diversas e, conseqüentemente, visões e expectativas, relativamente ao mundo, distintas entre si.

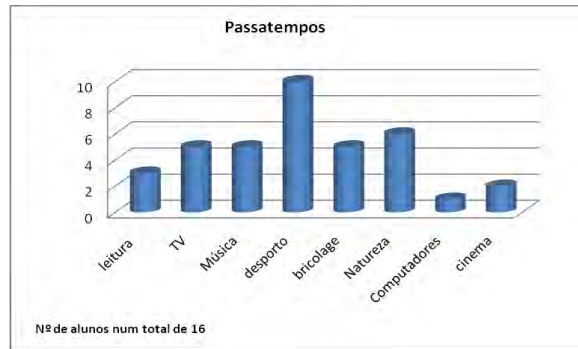


Gráfico 9 – Passatempos

Os dados apresentados neste gráfico surgem apenas assim agrupados por questões funcionais, uma vez que, por exemplo, quando referimos que dez alunos se interessam por actividades desportivas, não podemos afirmar que seja um interesse comum, pois os desportos, por eles referidos, são bastante diversos, nomeadamente, pesca, caça, ou simplesmente fazer caminhadas.

No que diz respeito às profissões, evidencia-se alguma diversidade, como se pode observar no gráfico 10:

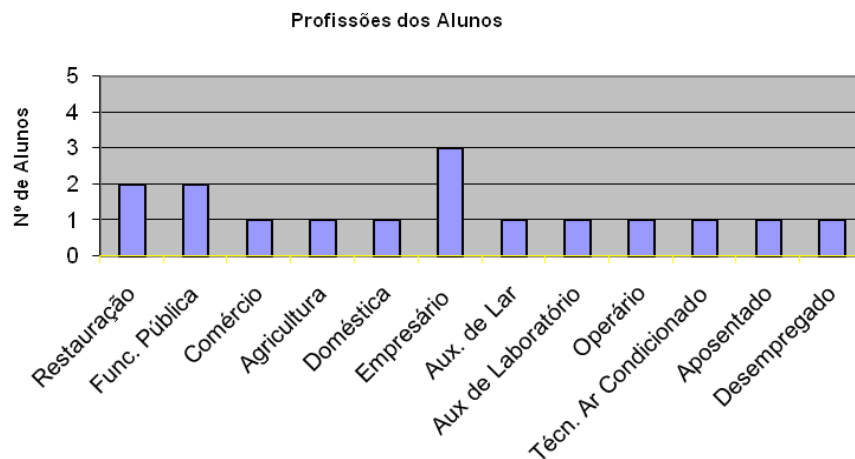



Gráfico 10 – Profissões dos alunos


Na realidade, esta turma revela-se um grande desafio, pois só aparentemente há homogeneidade. Conscientes de que esta nunca é real, salientamos, no entanto, que, para este tipo de formação, um grupo com proveniências tão diversas, em termos de experiências de vida, exige de nós um esforço redobrado pois, ao contrário de outras

modalidades de ensino, em que os programas estão superiormente definidos e a nossa tarefa é a de escolher melhores metodologias e estratégias para melhor chegar aos alunos, aqui, para além disso, cabe-nos ainda a o papel da escolha dos conteúdos a trabalhar com o grupo, de forma a poder ir ao encontro dos interesses de cada um deles, sem nunca perder de vista as evidências a conseguir, de acordo com a legislação e com o perfil de saída, esperado para este tipo de alunos.

Um dos aspectos, em que a turma nos parece mais próxima, é a razão que os fez abandonar a escola antes da conclusão do ensino regular, em idade normal. Nenhum dos alunos refere ter abandonado a escola por não gostar de estudar. Todos eles, incluindo os mais jovens, referem que o abandono se deve a dificuldades, particularmente financeiras, que lhes exige a entrada no mercado de trabalho. Esta constatação é feita através da utilização de um texto poético, em fase de diagnose inicial.



Escola E B 2, 3 / S Pedro Ferreiro
Curso Educação e Formação de Adultos – EFA NS
Cultura, Língua e Comunicação, 16 de Setembro de 2008



A minha postura face à Escola

Ensinarão-me as coisas importantes
 Que afinal o não eram.
 Acumularam-me de conhecimentos,
 De que ainda me liberto.
 Ditarão-me nos cadernos de duas linhas,
 Os exemplos que procuro não seguir,
 Fizerão-me ler as histórias de santos, sábios e heróis,
 Que eu não quero imitar.
 Aprendi a geografia dos comboios,
 Para viver na era dos aviões.
 Soube de cor todas as constelações,
 Que hoje se escondem no fumo das cidades.
 Ensinarão-me a pescar nos rios e regatos,
 Em que bóiam as garrafas de plástico.
 Quando eu sabia tudo,
 Atiraram-me para a vida, de que eu nada sabia
 E onde era tudo ao contrário do que aprendera.
 Habituei-me a raciocinar pelo contrário.
 Não era infeliz. Era desarmado
 E tive de aprender, de novo,
 Tudo o que me haviam ensinado
 E que eu queria não ter aprendido.

Jacinto de Magalhães, in "Entre mim e o outro"

- Depois de ler o poema apresentado, aponte os aspectos em que se revê nesta imagem de alguém que deixou de frequentar a escola.

Figura 28 – Diagnose inicial através de texto poético

Assim, para a maioria deles, o regresso à escola relaciona-se com o sonho de concluir o 12º ano. De referir que a estabilidade profissional ou a progressão de carreira não são razões apontadas por nenhum deles, embora reconheçam que uma melhor preparação académica poderá ser um elemento facilitador em termos profissionais.

Para nós, atendendo ao conhecimento que temos da região e destes alunos, e até por declarações feitas por eles, de forma informal e verbal, a necessidade de convívio e de socialização é um dos principais factores do regresso à escola da maioria dos alunos, particularmente os que se situam na faixa etária dos 38 aos 52 anos.

Em suma, se, aparentemente, uma turma com um nível etário relativamente baixo, percursos escolares pouco divergentes entre si, último ano de frequência escolar recente, equilíbrio entre elementos masculinos e femininos, nos leva a considerar a turma como sendo homogénea, as diferentes experiências de vida e o gosto pelo saber e a vontade de desenvolver competências sociais, de cada um dos seus elementos, conduz-nos rapidamente à conclusão que estas são diferenças fulcrais para necessariamente terem de ser tidas em conta, para que o processo ensino-aprendizagem, em particular nos cursos EFA seja efectivo, uma vez que as experiências de vida têm de ser consideradas como ponto de partida para a aprendizagem.

Assim, podemos afirmar que a turma é constituída por dois subgrupos: aqueles cuja experiência de vida lhes permite acesso a diferentes realidades e saberes; e os que têm pouco conhecimento prático de vida, o que lhes limita curiosidade pelo saber, ou seja, não os deixa ter uma consciência definida sobre as aprendizagens que lhes possam vir a interessar e a ser úteis.

O que, à primeira vista, nos parece uma vantagem para trabalhar com o grupo, rapidamente se transforma num outro desafio, para além do supra mencionado, pois as possibilidades de trabalho pensadas têm de ser de imediato reajustadas.

O nosso papel torna-se acrescido pois, para além da função enquanto orientadora da construção do saber dos alunos, temos ainda de os ajudar a definir quais as aprendizagens que melhor se adaptam aos seus interesses e expectativas para o futuro, assumindo um papel de potenciadora de capacidades e competências ainda adormecidas em alguns deles.

Desta forma, é importante destacarmos que, nas aulas iniciais, é utilizada uma estratégia de socialização e de ambientação dos vários elementos, tendo sido feita uma diagnose de valores como ponto de partida para um debate sobre a auto-avaliação de personalidade dos alunos. Esta estratégia permite-nos ainda diagnosticar as competências comunicativas e a capacidade de argumentação de cada um. Para além disso, conduziu, no processo de socialização mencionado um melhor conhecimento de cada elemento, promovendo ainda a auto-reflexão e o auto-conhecimento.

Esta opção didáctica leva-nos à consolidar a informação resultante da análise dos dados anteriores. É notória a heterogeneidade do grupo, o que tem implicações nas nossas opções de trabalho.



Escola E B 2, 3 / S Pedro Ferreira
Curso Educação e Formação de Adultos – EFA NS
Cultura, Linguagem e Comunicação, 16 de Setembro de 2008



Os meus valores

<p>Confiança Quando eu tenho autoconfiança eu confio nas minhas qualidades naturais: amor, paz, felicidade, pureza e conhecimento.</p>	<p>Contentamento O contentamento é um estado elevado e de grandeza; de quem está contente, satisfeito, alegre.</p>	<p>Tolerância Deixar aos outros a liberdade de exprimirem opiniões diferentes sem nenhuma reacção defensiva ou ofensiva.</p>	<p>Introversão Sou voltado para o interior, para dentro de mim, não dou muito nas vistas, não gosto muito de falar, mas posso ser feliz.</p>
<p>Despreocupação Ser despreocupado, aqui, significa: não se preocupar; não se afligir com as pressões externas (tempo, acção, amigos, colegas).</p>	<p>Cooperação A cooperação é a vontade de trabalhar com os outros; de colaborar.</p>	<p>Determinação A determinação significa firmeza e perseverança e dá força a toda e qualquer acção empreendida.</p>	<p>Paciência É uma virtude que consiste em aguardar, sem queixa, os resultados das nossas acções.</p>
<p>Entusiasmo Demonstração de alegria; é trazer vida a projectos e tarefas, construindo sonhos e ideias.</p>	<p>Flexibilidade É ser forte e maleável como a planta que se verga para não partir e assim cresce e se torna mais forte.</p>	<p>Positividade Qualidade do que é positivo, isto é, pensa que tudo vai dar certo, tem esperança, confia em si e nas circunstâncias.</p>	<p>Desapego Com desapego posso ficar por cima das circunstâncias externas; fico livre das influências e contrariedades externas.</p>

<p>Benevolência É ser bondoso para com todos; é realizar com o coração cheio de amor e de compreensão.</p>	<p>Integridade As minhas acções reflectem o que eu mais valorizo. Eu sou o mesmo por dentro e por fora. Não engano.</p>	<p>Introspecção Eu volto-me para dentro de mim mesmo e analiso o meu mundo interior, acções e pensamentos, à luz da minha consciência.</p>	<p>Entendimento Eu vejo para além das aparências, para além das palavras, procurando o significado que está escondido por baixo.</p>
<p>Serenidade É estar em paz. É ter consciência do que temos de realizar, organizar o nosso trabalho e confiar no amanhã.</p>	<p>Disciplina Uma vida ordenada, nos pensamentos e nas interacções, é uma garantia contra as armadilhas da vida. É uma expressão de respeito por mim, atenua as dificuldades e conduz-me à liberdade.</p>	<p>Generosidade O meu coração está cheio de amor, sempre fluindo com bons pensamentos e sentimentos para todos. Sigo o meu instinto espontâneo e sou feliz.</p>	<p>Leveza Eu sou livre e simples. Ajo de acordo com a minha consciência e sinto-me bem comigo mesmo. Sinto-me leve.</p>
<p>Clareza Sou real e autêntico. Sou um rei em governar a selva de obstáculos e dificuldades, movendo-me através da vida com dignidade e grandeza.</p>	<p>Respeito Conhecendo o valor do outro, eu respeito-o por aquilo que ele é e por aquilo que consegui alcançar. Dou-lhe o direito de viver de acordo com os seus valores.</p>	<p>Estabilidade No meio da turbulência de situações inesperadas, os inexplicáveis comportamentos sem razão, quando tudo está contra mim, eu permaneço calmo seguro de que a verdade vencerá.</p>	<p>Doçura Qualidade do que é meigo, calmo, gentil, amoroso e adorável.</p>
<p>Sabedoria Eu actuo somente depois de observar, ouvir e pensar. Sou prudente. Faço aos outros o que gostaria que me fizessem, isto é, agir com rectidão.</p>	<p>Maturidade Pleno desenvolvimento de quem não se deixa afectar por surpresas ou por situações difíceis. Conhece a vida e sabe cuidar de si e dos outros.</p>	<p>Calma Eu fico estável no meio da complexidade e seguro em tempos de dificuldade.</p>	<p>Paz Grande calma e tranquilidade; silêncio; boa harmonia; sossego; conciliação.</p>
<p>Simplicidade Sou simples, natural e honesto, assim como as minhas acções. Esta virtude possibilita-me transformar grandes problemas em pequenos e ir directo à essência de qualquer questão.</p>	<p>Humildade Eu sou aquele que respeita a vida, a experiência e a sabedoria. Com humildade ganho o coração de todos e a possibilidade de trilhar um caminho de estabilidade, amizade e amor.</p>	<p>Jovialidade A alegria e o bom humor mantêm-me sempre leve e flexível. A jovialidade traz ânimo aos outros e pode transformar um rosto triste num sorriso de satisfação.</p>	<p>Misericórdia Eu sou tolerante e sei perdoar os erros dos outros, pois também gosto que me perdoem.</p>
<p>Precisão As minhas palavras, acções e pensamentos são apropriados a cada circunstância. Pontualidade, regularidade, autocontrolo são características desta virtude.</p>	<p>Coragem Fazendo face às dificuldades eu avalio a situação: possíveis saídas e suas consequências; faço a minha opção e mantenho-me firme, dominando o medo.</p>	<p>Honestidade Aquele que é honesto é feliz, pois as pessoas confiam nele e gostam da sua companhia.</p>	<p>Liberdade Poder escolher, agir e falar de acordo com a sua vontade. A liberdade é um direito que se conquista na medida da nossa responsabilidade.</p>

<p>Amor O amor dá significado às nossas relações, gera bons sentimentos e promove a cooperação, o respeito e a tolerância.</p>	<p>Limpeza A limpeza é importante para a saúde física e mental e para uma relação harmoniosa com as pessoas e a natureza.</p>	<p>Responsabilidade A responsabilidade é uma expressão de interesse, como a habilidade de tomar conta de si mesmo e de responder pelos seus actos.</p>	<p>União Para haver união é necessário partilhar, concordar e realizar uma mesma tarefa. Praticar a união é dissolver mal entendidos.</p>
---	--	---	--

Figura 29 – Diagnose através de levantamento de valores, adaptado de Vieira (2003), 40 Actividades para a Formação Cívica, Guia de Recursos para o Director de Turma, Ensino Básico





3 Implementação

Gostaríamos de referir que, aquando da implementação da primeira fase deste estudo empírico, a dificuldade acrescida de implementar o NG Saberes Fundamentais, no início do ano lectivo, uma vez que o conhecimento que tínhamos dos alunos, em termos de perfis cognitivos, de ritmos de aprendizagem, de experiências de vida e daquilo que lhes era significativo, era ainda escasso. Estamos certa de que as experiências desenvolvidas, posteriormente, se virão a revelar mais eficazes, no que diz respeito à adesão imediata ao proposto.

Tendo em conta a filosofia subjacente a este curso, o pôr em prática este experimento dependeu fortemente dos interesses dos alunos e as competências que estes deveriam atingir no final das 50 horas, destinadas a este NG. Assim sendo, tentámos desenvolver as competências de produção escrita e oral – apontadas por todos eles como sendo as suas principais lacunas – mas, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes o contacto com a literatura e cultura portuguesas, não só como uma forma de tomada de consciência da identidade nacional, mas também como uma forma diferente de expressão do homem e do mundo.

3.1 A Mudança – Abertura de pistas

Como mencionado no ponto 4.3.1, é necessário proporcionar aos aprendentes a realização de uma actividade integradora em que os saberes e competências possam ser evidenciados. Esta actividade vai ao encontro da metodologia por que optamos.

De referir, ainda, que as actividades a proporcionar aos alunos visam, em nosso entender, e de acordo com esta metodologia, de um grau de complexidade crescente, ao longo do processo, podem metaforicamente associar-se às várias ondas que a pedrada no charco origina, tal como sugerido por Merrill (2002), quando apresenta a metodologia de ISD, atrás explanada. Assim, a pedrada será a apresentação dos problemas aos alunos e as várias ondas geradas por essa pedrada serão as actividades que se desenvolverão a partir daí e cujo grau de complexidade vai aumentando, à medida que o processo se vai desenvolvendo.

Aquando da caracterização do público-alvo, estes alunos revelam bastantes lacunas ao nível da expressão, da interpretação e da compreensão de enunciados escritos. Estas lacunas são limitativas para o desenvolvimento do trabalho que pretendíamos. Por outro lado, considerando um imperativo legal dos cursos EFA – a criação do PRA, bem como a nossa postura enquanto docentes, tentamos implementar a reflexão como forma de auto-análise, melhor consciencialização das dificuldades e, ao mesmo tempo como forma de implicar mais os alunos no seu processo de aprendizagem.

Não perdendo de vista estes conceitos, nem o facto de que o nosso problema de partida se prender com o estabelecimento do melhor currículo para trabalhar com alunos adultos, consideramos a metodologia de Instructional System Design como a mais adequada ao tipo de trabalho a desenvolver e aos alunos com quem desenvolveremos o experimento.

3.1.1 NG: Saberes Fundamentais

No que diz respeito ao primeiro NG trabalhado, o NG7 – Saberes Fundamentais – o seu objectivo fulcral é permitir aos alunos uma tomada de consciência relativamente aos percursos individuais e a uma postura crítica relativamente a questões variadas do quotidiano e do mundo.

Considerando que os temas aqui a desenvolver são:

- O Elemento, para odomínio de referência [DR]1;
- Processos e Métodos Científicos, para o DR2;
- Ciência e Controvérsias Públicas, no DR3;
- Leis Modelos Científicos, no DR4;

cabe-nos a tarefa de, em equipa pedagógica, elaborar o desenho curricular mais adequado não só aos temas, mas ao perfil dos alunos com quem desenvolvemos este trabalho. Assim, começamos por analisar os NG a abordar e os temas correspondentes, no sentido de encontrar afinidades e um fio condutor de toda a nossa prática, que se venha a traduzir na actividade integradora, negociada com os alunos. Ponderamos também quais os melhores conteúdos a abordar e as melhores estratégias de implementação do desenho curricular para este NG. Antes de apresentarmos a planificação do desenho global, apresentamos o

esboço elaborado, em equipa pedagógica, numa primeira fase do processo e onde se aponta já, não só os temas a abordar, bem como as propostas de trabalho a apresentar aos alunos. Ao mesmo tempo, destacamos que, em CLC, procedemos já à união dos DR3 e 4, abandonando a concepção espartilhada, proposta pela tutela, e que já tivemos oportunidade de referir na primeira parte deste trabalho. Este esboço precedente da grelha de desenho global constitui-se como um ponto de partida, como uma forma da equipa iniciar o processo de organização das temáticas e da selecção de conteúdos a propiciar aos alunos e à sua possível articulação entre si. Funciona portanto, como um exercício de *Brainstorming* para a própria equipa pedagógica. (cf. Figura 30)

De seguida, ainda em equipa pedagógica, elaboramos a grelha de desenho global, que aqui apresentamos. (cf. Figura 31)



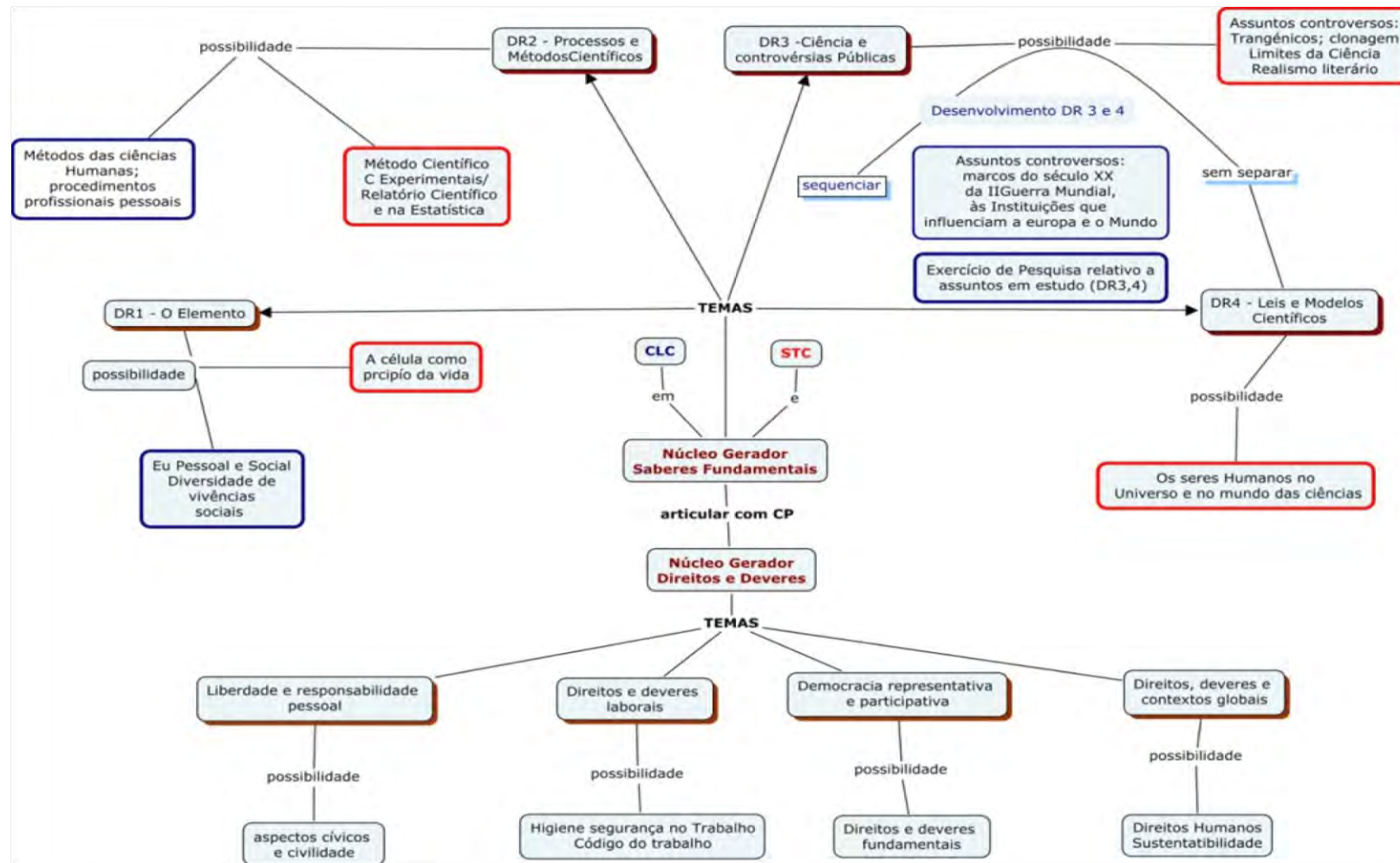


Figura 30 – Articulação das diferentes Áreas de Formação no Curso EFA-NS

Escola E B 2, 3 / S Pedro Ferreiro
Curso de Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário
DESENHO GLOBAL DO NÚCLEO GERADOR: Saberes Fundamentais e Liberdade e Responsabilidade Pessoal

<p>CLC - Agir em contextos diversificados conseguindo identificar os principais Factores que afectam quer a mudança social quer a evolução dos percursos individuais e sendo capaz de mobilizar saberes relativos à ciência e a dinâmicas institucionais de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões</p>	<p>STC - Identificar, compreender e agir criticamente em questões relacionadas com visão científica do indivíduo, da sociedade e do universo.</p>	<p>CP - Identificar direitos e deveres pessoais, colectivos e globais e</p> <p>Compreender da sua emergência e aplicação como expressões ora de tensão ora de convergência</p>			
<p align="center">CONTEÚDOS/ACTIVIDADES</p>		<p align="center">CP</p>			
<p align="center">CLC</p> <p>Competências: Conhecimentos culturais, linguísticos e comunicacionais que permitam a actuação consciente em contexto profissional</p>	<p align="center">STC</p> <p>Competências: Conhecimento e Utilização de processos e métodos científicos que possibilitem uma melhor actuação em diferentes domínios da vida social</p>	<p>NG – Liberdade e responsabilidade Pessoal</p> <p>TEMA: Direitos, liberdades e garantia e responsabilidade pessoal</p> <p>Competências: conhecimento dos direitos e deveres pessoais, colectivos e globais e compreensão da sua emergência e aplicação como expressões ora de tensão ora de convergência</p>			
<p>Conceitos de Cultura, Linguagem e Comunicação</p> <p>- Modelos de Comunicação não verbal - a Pintura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - intencionalidade; - simbologias; - efeitos no receptor; - interpretação de imagens simbólicas. <p>- Intencionalidade comunicativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pública ; - privada. <p>- Exercícios de Expressão oral e escrita</p>	<p>- Conceitos de Cultura, Linguagem e Comunicação</p> <p>- Evolução do conceito de família:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da família tradicional à família pós-moderna: - família alargada; - família nuclear; - família monoparental; - família digital; - família homossexual. <p>- Papéis sociais na família:</p> <ul style="list-style-type: none"> - idosos ; - homem; - mulher; - criança; - criados. 	<p>Elemento – conceito na perspectiva das Ciências;</p> <p>Célula - unidade de estrutura e de função nos seres vivos</p> <p>Observação microscópica de células Procarióticas e Eucarióticas.</p> <p>Registo e legendagem das observações.</p>	<p>O Homem: do mundo pessoal a uma perspectiva de inserção noutras dimensões até ao infinito</p> <p>Visionamento de um PowerPoint sobre o infinito.</p> <p>Elaboração de um pequeno texto sobre o assunto.</p>	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Homem enquanto pessoa e enquanto cidadão - Liberdade e responsabilidade pessoal - O Homem contextualizado no Mundo 	<p>Actividades</p> <p>Debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localização e contextualização Mundial: Países Desenvolvidos e Países em Desenvolvimento - Elaboração de um texto sobre a Liberdade/ Responsabilidade
<p>Avaliação: Reflexiva, formadora, participada e construtiva</p>					

Figura 31 – Grelha de Desenho global dos NG Saberes Fundamentais, a CLC e TC e ‘Identidade e Alteridade’, a CP

De salientar que este é também um trabalho de co-docência, pelo que a elaboração do desenho curricular de CLC contou com a trabalho da colega, cuja formação de base é licenciatura em história. Além do mais, a nossa preocupação é a articulação dos conteúdos seleccionados, por cada uma de nós.

Assim, tendo como ponto de partida o objectivo mencionado, e não perdendo de vista as competências que os alunos teriam de evidenciar, neste NG, em cada um dos DR, de acordo com o *Referencial de Competências-Chave*, a saber:

- (i) intervir tendo em conta que os percursos individuais são afectados pela posse de diversos recursos, incluindo competências ao nível da cultura, da língua e da comunicação – DR1;
- (ii) agir em contextos profissionais, com recurso aos saberes em cultura, língua e comunicação – DR2;
- (iii) formular opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais – DR3;
- (iv) identificar os principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação – DR4;

desenvolvemos o desenho de co-docência que implementamos nas nossas aulas.

Grelha de co-docência do Núcleo Gerador Saberes Fundamentais, Cultura, Língua e Comunicação

<p>Núcleo Gerador (Total de 50 Horas)</p>	<p>CLC – SABERES FUNDAMENTAIS</p>
<p>Unidade de competência</p>	<p>Acção em contextos diversificados: - identificação dos principais factores que afectam, a mudança social e a evolução dos percursos individuais; - mobilização de saberes, relativos à ciência e a dinâmicas institucionais, de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões</p>
<p>DR1 (Privado) - Consciência da influência de diversos recursos nos percursos individuais; - Competências ao nível da Cultura, Língua e Comunicação</p>	<p>Tema: O elemento – 15 horas</p>

<p>Conteúdos</p>		<p>CrITÉrios de Evidência</p>	<p>Actividades por elementos de complexidade / Avaliação</p>
<p>CLC (P)</p>	<p>CLC (H)</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de Cultura, Linguagem e Comunicação - Modelos de Comunicação não verbal - a Pintura: <ul style="list-style-type: none"> - intencionalidade; - simbologias; - efeitos no receptor; - interpretação de imagens simbólicas. - Intencionalidade comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> - pública ; - privada. - Expressão escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos de Cultura, Linguagem e Comunicação - Evolução do conceito de família: <ul style="list-style-type: none"> - da família tradicional à família pós-moderna: <ul style="list-style-type: none"> - família alargada; - família nuclear; - família monoparental; - família digital; - família homossexual. - Papéis sociais na família: <ul style="list-style-type: none"> - idosos ; - homem; - mulher; - criança; - criados. 	<p>CrITÉrios a considerar (pressupostos de partida):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percursos individuais / trajectórias de vida; - Condições sociais envolventes - Diferentes recursos e diversos contextos na (re)construção das trajectórias de vida <p>Evidências / Outcomes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpretação de pintura; - consciencialização de diferentes formas de comunicação; - apropriação de metodologias de pesquisa; - utilização das TIC; <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento dos elementos estruturais de um texto; - conhecimento das características de textos de carácter autobiográfico; - correcta utilização da Língua Materna; - conhecimento das diferentes intencionalidades da Comunicação e os seus efeitos no receptor. 	<ul style="list-style-type: none"> 1 – Identificação <ul style="list-style-type: none"> - da pintura de autores dos séc. XVI a XX, representando diferentes tipos de família e diferentes tipos sociais; - das artes plásticas como forma de comunicação. 2 – Compreensão <ul style="list-style-type: none"> - da mensagem transmitida; - do objectivo do trabalho a realizar. 3- Intervenção <ul style="list-style-type: none"> - observação, análise e interpretação das imagens; - elaboração de um powerpoint de apresentação do trabalho; - apresentação, em grande grupo, do trabalho realizado; - elaboração um texto reflexivo sobre o seu papel na família a que pertence; - reorganização / reestruturação dos trabalhos elaborados <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p style="text-align: center;">Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação directa; - Observação indirecta; - (Re)orientação dos trabalhos desenvolvidos;

Núcleo Gerador (Total de 50 Horas)	CLC - SABERES FUNDAMENTAIS
Unidade de competência	Acção em contextos diversificados: - identificação dos principais factores que afectam, a mudança social e a evolução dos percursos individuais; - mobilização de saberes, relativos à ciência e a dinâmicas institucionais, de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões
DR2 (profissional) - Actuação consciente e fundamentada em contexto profissional	Tema: Processos e Métodos Científicos – 15 horas

Conteúdos		Critérios de Evidência	Actividades por elementos de complexidade / Avaliação
CLC (P)	CLC (H)		
<p>O Texto literário / não literário</p> <p>- A notícia: - estrutura; - intencionalidade; - características.</p> <p>- O texto poético: - poemas de Cesário Verde (“Contrariedades”, “Num Bairro Moderno”, “Deslumbramentos”, “Sentimento de um Ocidental” – excertos) - poema de António Gedeão, “Calçada da Carriche”</p> <p>- Intencionalidade comunicativa: - pública ; - privada.</p> <p>- Expressão escrita</p>	<p>- Métodos de Investigação em Ciências Humanas: - do Positivismo à História Total - relatividade do conhecimento histórico</p> <p>- A Sociedade industrial: - o aparecimento da classe média; - profissões do séc. XIX.</p> <p>- Novas profissões da Sociedade da Informação: - da Sociedade da Informação à Sociedade do Conhecimento</p>	<p>Critérios</p> <p>- Contextos profissionais e procedimentos científicos - Diferentes suportes e meios de comunicação</p> <p>Evidências / Outcomes:</p> <p>- consciencialização sobre os seus procedimentos profissionais; - apropriação de técnicas de pesquisa - consciencialização das diferentes formas de produção de conhecimento; - consciencialização sobre procedimentos científicos em Ciências Humanas; - conhecimento de novos suportes de comunicação para a inserção profissional, os modos de trabalho e de produção de riqueza; - consciencialização da importância da aquisição de novas competências para uma melhor inserção profissional; - conhecimento dos elementos estruturais de um texto oral e / ou escrito; - conhecimento de diferentes tipos de texto: - literário /não literário - descritivo - argumentativo - correcta utilização da Língua Materna; - conhecimento das diferentes intencionalidades da Comunicação e os seus efeitos no receptor</p>	<p>1 – Identificação: - de procedimentos utilizados na pesquisa e apresentação do trabalho realizado, ao nível de DR1; - de diferentes tipos de texto; - de diferentes métodos de produção de conhecimento;</p> <p>2 – Compreensão: - da especificidade dos métodos das Ciências Humanas; - de técnicas de elaboração dos diferentes tipos de texto; - das mensagens subjacentes aos diferentes tipos de texto; - das mudanças no mundo do trabalho, operadas pelo uso das TIC.</p> <p>3- Intervenção: - elaboração um texto reflexivo sobre os procedimentos seguidos; - diálogo em grupo sobre as diferentes mensagens apresentadas, manifestando opinião crítica. - apresentação dos resultados das pesquisas efectuadas.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Avaliação</p> <p>- Observação directa; - Observação indirecta; - (Re)orientação dos trabalhos.</p>
<p>Na elaboração dos trabalhos, ao nível do DR1, foram já sendo introduzidos aspectos relacionados com Métodos e processos científicos, ao nível das Ciências Humanas, a saber: - investigação e pesquisa; indicações bibliográficas; elaboração de suportes de apoio a comunicações pública; apresentação pública de um trabalho – postura, colocação de voz, linguagem.</p>			

Núcleo Gerador (Total de 50 Horas)	CLC - SABERES FUNDAMENTAIS
Unidade de competência	Acção em contextos diversificados: - identificação dos principais factores que afectam, a mudança social e a evolução dos percursos individuais; - mobilização de saberes, relativos à ciência e a dinâmicas institucionais, de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões
DR 3 - (Institucional) Formulação de opinião crítica e fundamentada mobilizando competências adquiridas	Tema: Ciência e Controvérsias Públicas – 10 horas

Conteúdos		CrITÉRIOS de Evidência	Actividades por elementos de complexidade / Avaliação
CLC (P)	CLC (H)		
- Argumentação: - Textos de opinião – crónicas de autores contemporâneos - Intencionalidade comunicativa: - pública ; - privada.	- Da Sociedade da Informação à Sociedade do Conhecimento: - Declaração Universal dos Direitos do Homem, ONU - Propostas da UE;	CrITÉRIOS - multiplicidade de instituições, agentes e interesses em presença - a língua como veículo de intervenção cívica e social - o papel central dos sistemas de comunicação como modeladores da opinião pública mundial. Evidências / Outcomes : - conhecimento de Instituições Internacionais que influenciam a construção da opinião pública mundial e as tomadas de decisões; - consciência da importância da Educação; - consciência da importância da Aprendizagem ao Longo da Vida; - conhecimento sobre as directrizes da UE sobre as competências para o séc. XXI; - atitude crítica sobre a influência das Instituições Internacionais abordadas no quotidiano; - capacidade de argumentação; - consciência dos elementos estruturais de um texto oral e / ou escrito; - conhecimento de diferentes tipos de texto: - discurso argumentativo (oratória) - correcta utilização da Língua Materna; - conhecimento das diferentes intencionalidades da Comunicação e os seus efeitos no receptor.	1 – Identificação: - de Instituições Internacionais que influenciam a construção da opinião pública mundial e as tomadas de decisões; - de diferentes tipos de texto; - de meios de comunicação / informação do séc. XXI. 2 – Compreensão: - das propostas da EU relativamente aos conhecimentos para o século XXI; - dos procedimentos conducentes à apresentação/debate de ideias. 3- Intervenção: - diálogo/debate em grupo sobre as assuntos abordados, manifestando opinião crítica; - comentário sobre a nova visão do trabalho no séc. XXI; - exercícios de escrita e reescrita.
			Avaliação - Observação directa; - Observação indirecta; - (Re)orientação dos trabalhos.

Núcleo Gerador (Total de 50 Horas)		CLC - SABERES FUNDAMENTAIS	
Unidade de competência		Acção em contextos diversificados: - identificação dos principais factores que afectam, a mudança social e a evolução dos percursos individuais; - mobilização de saberes, relativos à ciência e a dinâmicas institucionais, de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões	
DR 4 – (Macroestrutural) Identificação dos principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação		Tema: Leis e Modelos Científicos – 10 horas	
Conteúdos		Critérios de Evidência	Actividades por elementos de complexidade / Avaliação
CLC (P)	CLC (H)		
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretação e análise de textos literários: <ul style="list-style-type: none"> - Texto lírico: <ul style="list-style-type: none"> - poetas de intervenção em Portugal - Texto narrativo: <ul style="list-style-type: none"> - <i>The Great Gatsby</i>, F. Scot Fitzgerald - <i>O Admirável Mundo Novo</i>, Aldous Huxley - Interpretação de textos não literários: <ul style="list-style-type: none"> - textos informativos; - texto publicitário. - Linguagem não verbal: <ul style="list-style-type: none"> - música; - pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> - As grandes mudanças sociais e mentais no séc. XX: <ul style="list-style-type: none"> - Primeira e Segunda Guerra Mundial: <ul style="list-style-type: none"> - anos '20: - Jazz - anos '60: - Beatles - Mudanças e vivências pessoais: <ul style="list-style-type: none"> - 25 de Abril 	<p>Critérios</p> <ul style="list-style-type: none"> - evolução das sociedades como resultado de mudanças sociais; - carácter instrumental dos <i>media</i> e a eficácia do seu poder. <p>Evidências / Outcomes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conhecimento das mudanças sociais / mentais, no séc. XX; - consciência da importância da dimensão ontológica da Língua; - consciência dos diferentes tipos de linguagem: verbal, não verbal, icónica, ... ; - consciência da diversidade de sistemas de comunicação; - conhecimento das diferentes intencionalidades da Comunicação e os seus efeitos no receptor. 	<p>1 – Identificação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dos factores de mudança no séc. XX; - dos diferentes tipos de linguagem; - da intencionalidade comunicativa pública e privada. <p>2 – Compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da língua como instrumento de comunicação; - da possibilidade de influência dos <i>media</i> nos comportamentos sociais; - da influências de acontecimentos marcantes para as mudanças na sociedade. <p>3- Intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - investigação sobre os temas propostos; - manifestação de opinião crítica sobre as mudanças sociais do séc. XX; - exercícios de escrita e reescrita; - início de uma exposição a realizar posteriormente, em articulação com outros Núcleos Geradores.
		Avaliação	
		<ul style="list-style-type: none"> - Observação directa; - Observação indirecta; - (Re)orientação dos trabalhos. 	

Figura 32 – Grelha de co-docência do NG Saberes Fundamentais, Cultura, Língua e Comunicação

Deste modo, considerando os temas que cada DR apresenta, neste NG, tentamos esboçar um programa de aprendizagem que, por um lado,

- (i) permita aos aprendentes um contacto com diferentes manifestações artísticas, nacionais e estrangeiras;
- (ii) seja motivador; e, por outro,
- (iii) possibilite a aquisição de competências de expressão oral e escrita, para diferentes contextos e com diferentes intencionalidades comunicativas.

É pertinente ainda realçar que esta selecção tem sempre em consideração o trabalho de co-docência que era necessário desenvolver. Assim, optamos em primeiro lugar, pela exploração de imagens e de linguagens simbólicas, presentes em trabalhos de alguns pintores de conceituado mérito, a nível nacional e internacional, por forma a que os alunos tomem consciência que a comunicação se pode manifestar a diversos níveis, para além da linguagem escrita.

Em conjunto com a co-docente, são seleccionadas algumas pinturas, cuja temática se relaciona com o pretendido, ou seja a ‘Família’. Desta forma, após momentos de investigação orientada, os alunos são convidados a expressar as sensações que os quadros lhe provocam, destacando quais os elementos simbólicos – pictóricos, de imagem, entre outros – que contribuem para tais sensações. Com esta actividade, pensamos que não só despertamos a sensibilidade dos alunos para questões relacionadas com a arte, mas também possibilitamos a expressão de opiniões, de forma verbal, contextualizada e fundamentada. De referir ainda que a capacidade de síntese é estimulada, pois este trabalho é fruto de uma pesquisa prévia, realizada pelos alunos com orientação das docentes.

A riqueza desta actividade revela-se ainda pela possibilidade que permite aos alunos de desenvolverem as suas competências na área das TIC, pois quer a pesquisa, quer a apresentação ao grupo-turma recorre as estas ferramentas. Para muitos deles, a elaboração de diapositivos em *PowerPoint* é uma novidade. Perante este facto, aproveitamos ainda este momento para clarificar algumas regras de construção deste suporte à comunicação oral para grandes grupos.

De referir que, do ponto de vista dos alunos, esta actividade revela-se uma surpresa agradável, pois inicialmente, manifestam algum receio com a proposta de análise de pintura. Não conseguem entender de que forma esta se relacionava com aquilo a que

chamavam ‘aulas de Português’. Comprovamos aqui o que foi anteriormente referido como uma dificuldade do nosso trabalho – a ausência de bases culturais destes alunos dificulta-lhes a escolha de conteúdos a abordar. Comprovamos também que o nosso papel é, não só de orientadora de aprendizagens, mas também de facilitadora de conhecimentos, facto que lhes permite, *a posteriori*, articular saberes e tomar consciência de diferentes formas de manifestação artística e comunicacional. No final da actividade, ficamos com a certeza de que, pelo menos, os alunos conseguem entender algumas simbologias associadas à arte, conseguem perceber a arte como forma de comunicação e, ainda, que a expressão oral e escrita se pode desenvolver com recurso a outros instrumentos, pelos os quais eles não tinham, até então, manifestado qualquer interesse. A par disto, estamos convicta que permitimos também a primeira abordagem, para uns, ou a consolidação, para outros, de competências na área das TIC.

Ainda no trabalho desenvolvido a nível do DR1 e, aproveitando as conclusões do trabalho anterior, solicitamos aos alunos que elaborem um texto escrito em que se posicionem a eles próprios no seio das suas famílias. De realçar, aqui, a dificuldade que manifestam em reflectir sobre a sua própria situação. Detectamos que nenhum deles está habituado a reflectir sobre si, quer em contextos privados, quer em contextos públicos. Assim sendo, neste trabalho há, mais uma vez, alguma ansiedade, por parte dos discentes, pois o ‘acto de escrever’, por si só, é já algo que os assusta, atendendo à sua falta de confiança, mas também o facto de terem de escrever sobre si próprios é algo que os surpreende e que os deixa receosos. Apesar disso, o trabalho é realizado e os resultados são também eles surpreendentes. É extremamente interessante observar as suas reacções durante o processo de escrita, chegando, não raras vezes à emoção, sempre que recordam algo das suas vidas, para a realização da tarefa.

Com esta actividade, confirmamos as grandes dificuldades que os próprios alunos referiam, na diagnose, em termos de expressão escrita, as quais se manifestam aos mais diversos níveis – estruturação do discurso, construção sintáctica, pontuação, ortografia e acentuação (cf. figura 33).



Escola E B 2, 3 / S Pedro Ferreiro
Curso Educação e Formação de Adultos – EFA NS
Cultura, Linguagem e Comunicação, 2 de Outubro

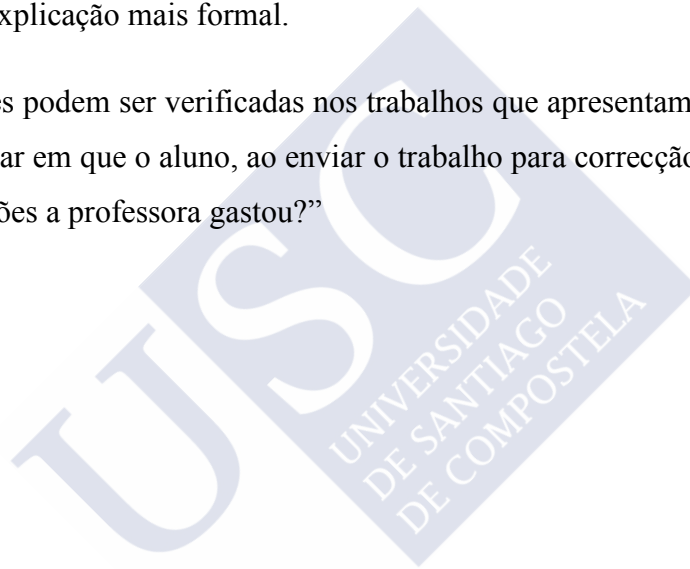
Nome	Apreciações
Ana Antunes	Dificuldades de expressão: ortografia, acentuação e pontuação. Estruturação razoável.
Ana Henriques	Dificuldades de estruturação de texto; falhas graves ao nível de acentuação; linguagem básica.
Carlos Ideias	Boa ortografia; poucos erros e poucas dificuldades de pontuação. Dificuldades de estruturação de ideias.
Carlos Silva	Algumas dificuldades ao nível da acentuação, pontuação e ortografia. Boa estruturação.
Edmundo Alcobia	Escrita superficial, mas minimamente estruturada... poucos erros.
Fernando Silva	Organização e estruturação correctas, sem grandes falhas ao nível de ortografia, acentuação e pontuação.
Filomena Pinheiro	Expressão coerente, estruturada e bastante melhor que ano passado. Lacunas ao nível da pontuação e acentuação e poucos erros ortográficos.
Idalina Lopes	Expressão correcta, sem erros ortográficos. Algumas falhas ao nível da pontuação e da acentuação. Lacunas de estruturação de ideias.
Luís Lopes	Faltou entregou via mail a 12 de Outubro.
Fátima Mendes	Expressão escrita correcta; ideias bem estruturadas. Algumas lacunas ao nível da acentuação e pontuação.
Flor Godinho	Algumas dificuldades em estruturar ideias; na acentuação e pontuação.
Isabel Cruz	Expressão correcta e bem estruturada; lacunas ao nível da acentuação e pontuação. Poucos erros ortográficos.
Vitória Ribeiro	Escrita sintética, mas correcta e estruturada. Algumas lacunas de acentuação e pontuação.
Pedro Rodrigues	Muitas dificuldades de expressão: ortografia, pontuação, acentuação e estrutura.
Salvador Inácio	Entrega depois.
Sérgio Coelho	Expressão razoável, com lacunas de acentos e pontuação. Má apresentação. Estruturação razoável.
Suse Antunes	Expressão fluida e estruturada, apenas com algumas repetições. Algumas lacunas a nível de pontuação e acentuação.

Figura 33 – Observação naturalista de Expressão Escrita

Tomamos consciência do grande trabalho que temos de desenvolver a este nível. Assim, um dos elementos fundamentais de avaliação destes trabalhos passa pela reescrita. No entanto, mais uma vez, a falta de conhecimentos básicos de estrutura de língua, neste caso, invalida a consciencialização do erro. Daí haver necessidade, da nossa parte, de fazer uma pequena abordagem às regras de funcionamento da língua, tentando nunca cair na exposição de conteúdos, nem na apresentação de conceitos abstractos. Todo este trabalho parte sempre dos textos elaborados pelos alunos, chamando a atenção para aspectos essenciais de intencionalidade comunicativa e estruturação discursiva. Temos consciência

de que o trabalho não está feito, de que muito ainda se terá de desenvolver a este nível e não temos sequer a presunção de que conseguiremos eliminar todas as lacunas manifestadas, ao longo dos dois anos de formação que os espera. Todavia, nestas primeiras 50 horas do processo, conseguimos já algo que nos parece fundamental, e sem o qual o processo não é efectivo – que os alunos tomem consciência das suas dificuldades, não apenas que afirmem que não sabem escrever e que, até mesmo durante a elaboração de trabalhos escritos, parem para pensar sobre a forma como escrevem, se é a melhor maneira de exprimir aquilo que desejam. Observamos também que começam a sentir necessidade de consultar dicionários e que solicitam frequentemente a nossa ajuda, antes de avançarem no trabalho. Em caso de subsistir alguma dúvida, consideramos que é momento de uma reorientação ou explicação mais formal.

Tais preocupações podem ser verificadas nos trabalhos que apresentamos. Salientamos três casos em particular em que o aluno, ao enviar o trabalho para correcção, pergunta “quantos quilos de correcções a professora gastou?”



Família

Bicicletes

Há muitos anos, conheci a pessoa com quem construí a minha família. A partir daí começou a fazer sentido a palavra "família".

Na minha família, eu tenho o papel de pai, a Zul de mãe, e, após muitos anos, apareceu o Diogo, a minha cópia.

Tento sempre passar para ele o que há de melhor em mim e também ensiná-lo o melhor que sei. Conto, claro, com a ajuda preciosa da Zul que, sempre com a sua palavra e o seu bom senso, consegue corrigir o que está mal, o que nem sempre é fácil. Nesta altura, com oito anos de idade, o Diogo já anda na escola e é bom aluno, ou tem sido até hoje. E com grande satisfação que, quando chega a casa, ou quando o vou buscar, me comunica os "bons e muito bons" que consegue. Claro que é o meu orgulho, a peça mais importante lá de casa.


A Zul, sempre companheira no trabalho, e, além disso, dona de casa, convive vinte e quatro horas por dia comigo e ainda assim com paciência para me aturar.

No final, somos uma simples família unida, como muitas outras, com os nossos problemas, mas tentando superar dia a dia, que cada vez está mais complicado de ultrapassar.

Carlos: o seu trabalho está bom - as ideias estão bem estruturadas e organizadas. O único senão que encontro é a falta de treino, o que se traduz em alguns problemas de pontuação e de acentuação. No entanto, não é nada que não se corrija com algum empenho - que é coisa que não lhe falta! Por isso, estamos no bom caminho.

Margarida Gomes, 11 de Outubro de 2008

- Eliminado:
- Eliminado: que
- Eliminado: ela
- Eliminado:
- Eliminado: a
- Eliminado: dai
- Eliminado: Minha copia
- Eliminado: t
- Eliminado: ensina
- Eliminado:
- Eliminado: c
- Eliminado:
- Eliminado: #
- Que
- Eliminado:
- Eliminado: alinhar
- Eliminado: a
- Eliminado:
- Eliminado: n
- Eliminado: é
- Eliminado: publicita
- Eliminado: c
- Formatada: Tipo de letra: 10 pt
- Formatada: Tipo de letra: 10 pt



Escola
Pedro Ferreiro

Formatada: Tipo de letra: 11 pt

Formatada: Justificado

Formatada: Tipo de letra: 11 pt

NÃO se esqueça de identificar o DR (neste caso DRI) e o Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais.

TEXTO SOBRE A FAMÍLIA

A minha esposa e eu conhecemo-nos no local de trabalho, namorámos e mais tarde constituímos a nossa família - uma família tradicional, de casamento cristão, constituída por pai, mãe e dois filhos - um do sexo masculino, e outro do sexo feminino.

Passamos as dificuldades de uma família normal da classe média. Temos dois filhos a estudar, que nos dão alguma dificuldade financeira. Quando surge um problema, tentamos resolver as coisas de senso comum, de modo a resolvê-lo da melhor maneira.

Em casa, a minha esposa trata da lida doméstica, participando eu algumas vezes. A meu cargo estão os trabalhos do exterior da casa.

Os meus filhos, durante o fim-de-semana, ajudam-nos dentro das suas disponibilidades, uma vez que têm de estudar, pois é a sua actividade e objectivo principal.

Isto é um pouco do que é a minha família.

Carlos: sugiro apenas alguns ajustes de linguagem para evitar repetições. Tem de pensar melhor as suas ideias, antes de elaborar a escrita para que surjam mais estruturadas. - alterei a ordem de alguns parágrafos. De qualquer forma, esta versão já nada tem a ver com a primeira que me apresentou!

Margarida Gomes, 11 de Outubro de 2008

Carlos Ideias

Eliminado: A

Eliminado: minha

Eliminado: e uma família

Eliminado:

Eliminado: U

Eliminado: Somos um casal onde nos conhecemos no local de trabalho, namorámos e mais tarde constituímos a nossa família.

Eliminado:

Eliminado: er o problema

Eliminado: da casa

Eliminado:

Eliminado: ficando ao meu encargo

Eliminado: 11

Eliminado: 11

A família

Falar da minha família, é como um fanático de futebol falar do seu clube. Nasci em Lisboa, e tive uma infância igual à das crianças da minha idade. Deixei a escola cedo e fui trabalhar com os meus pais, que me ajudaram a fazer de mim o que sou hoje.

Namorei e casei com a mulher da minha vida - "até hoje". Temos um filho que é a minha razão de viver.

Eliminado: t

Bom, mas a confissão sobre a minha família vai agora começar:

Penso que sou bom pai e bom marido. Em casa, gosto de ter conforto e faço para que isso se mantenha, para mim e para a minha família. Acompanho a vida escolar do meu filho com bastante empenho, e gosto de o ajudar nas tarefas do dia-a-dia. Como o meu trabalho me exige bastante dedicação, todos os momentos que tenho livres, gosto de os partilhar com o meu filho, principalmente à noite, durante o jantar, momento em que procuro saber sempre como correu o dia de escola.

Eliminado: e

Eliminado: p

Eliminado: dia a dia

Eliminado: ele

Eliminado: á

Eliminado: correram

Coisa quase impossível, agora, desde que estou também a estudar, o que me leva a pensar se devo continuar a estudar, ou estar mais próximo dele.

Eliminado: "

Eliminado: r

Quando estou a pensar sair para dar uma volta, faço sempre programa para levar toda a família.

Eliminado: de

Gosto de colaborar em casa principalmente na cozinha - Que fica sempre desarrumada -; trato do jardim, e, em Almada, na casa da Costa, gosto de ir à praia de inverno e caminhar pela a areia com o meu filho, acho que isso ajuda a fortificar os laços entre pai e filho.

Eliminado: |

Eliminado: "

Eliminado: "

Eliminado: á

Gosto de cortar o cabelo ao meu filho e sou sempre eu que o faço. Fico feliz por isso e gostava de o fazer até ele casar "se casar".

Eliminado: u

Eliminado: f

No final destes anos todos, acho que o valor da família é cada vez mais importante, e se um dia chegar a velho e lúcido, vou olhar para trás e então aí avalio que tipo de pai e marido fui eu, afinal.

Eliminado: valioso

Eliminado: traz

Eliminado: ai

E termino esta minha confissão com uma frase famosa de Baden-Powell.

A melhor maneira de ser feliz, é contribuir para a felicidade dos outros.

Luís Lopes

Pois e Luis, não toram precisos "muitos gramas" de correções. Apenas menores, que visam apenas o aperfeiçoamento. Para que isto aconteça, leve ter mais atenção com a pontuação e acentuação. Ao nível da ortografia, está quase bom.

Outro conselho que lhe dou, prende-se com a estruturação de ideias. Não é muito acentuado, mas, de vez em quando, volta a falar de ideias que já tinha referido atrás - ex. quando fala da cozinha. Quando fala de um tópico, deveria dizer tudo sobre ele e partir para outro. São detalhes que pode melhorar, sem grande esforço.

Como se pode ver, a par das sugestões de reescrita, procedemos ao comentário dos trabalhos, em que além do *feedback* apontamos para o futuro trabalhos, deixando sugestões de melhoria. Assim, estamos a apresentar o conceito defendido por Lamas (2000) de que a avaliação deve ser prospectiva, ou seja, para além do *feedback*, devemos também deixar uma mensagem de *feedforward*.

Para além destes registos, procedemos à elaboração, em conjunto com a co-docente, de uma grelha de registo da realização dos trabalhos, dos seus pontos fortes e fracos, para que, posteriormente, possamos adequar estratégias e metodologias (cf. Figura 34).



CLC Ano lectivo 2008/09		ESCOLA EB 2,3/S PEDRO FERREIRO Educação e Formação de Adultos – EFA, NS							Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais							
Nomes	Conteúdos Saberes Fundamentais				Processo de trabalho				Realização							
	A II Guerra Mundial				Elaboração				Apropriação das TIC			Apresentação em grande grupo				
	Martim de Madalena no séc. II	Personalidades	Instituições de Pós-Guerra	Ferrocarril "Monino de sua mãe"	Pesquisa e Solução	Colaboração	Autonomia	Wikipédia	Elaboração de trabalho	Mantimento de equipamentos	Autonomia de uso	Estruturação de Discurso	Linguagem	Postura	Tem de vez	
Ana C.	NO	✓	NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	CF	CF	
Carlos I.	✓	✓	NO	✓	✓	NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	CF	CF	
Carlos S.	NO	CD	NO	✓	✓	NO	✓	CD	✓	✓	✓	CD	✓	CF	CF	
Edmundo A.	✓	NO	NO	✓	✓	✓	CD	CD	✓	✓	CD	CD	✓	✓	✓	
Fernando S.	✓	NO	✓	✓	CD	✓	CD	✓	✓	✓	CD	CD	CD	✓	✓	
Filomena P.	✓	✓	NO	✓	CD	✓	✓	✓	CD	✓	CD	✓	✓	✓	✓	
Idalina	NO	✓	✓	✓	CD	NO	CD	CD	✓	CD	CD	✓	✓	✓	✓	
Luís L.	✓	✓	NO	✓	✓	CD	✓	CD	CF	✓	✓	CF	CF	CF	CF	
Fátima M.	NO	✓	NO	✓	CD	NO	CD	CD	✓	CD	CD	CD	✓	✓	✓	
Flor G.	✓	✓	NO	✓	✓	CD	✓	CD	CF	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Isabel C.	✓	NO	✓	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓	
Pedro B.	✓	NO	NO	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	CD	CD	✓	✓	✓	
Viróia R.	✓	✓	NO	✓	CD	✓	✓	✓	CD	✓	CD	✓	✓	✓	✓	
Salvador I.	✓	✓	NO	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Suse A.	NO	✓	NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓	

Legenda: ✓ - Realizado com sucesso; NO – não observado; CF – com facilidade; CD – com dificuldade.

Figura 34 – Grelha de observação de trabalhos NG SF

De referir que este trabalho de escrita e reescrita não se confina a esta actividade, mas acompanha todo o trabalho desenvolvido neste curso. Inclusive, a expressão oral é constantemente reformulada, sempre que se verifica ser necessário, até mesmo em situações informais. Os próprios alunos começam a fazer disso uma rotina, auto e hetero-corrigindo-se, de forma construtiva e salutar. Podemos afirmar que se nota, embora de forma ligeira, algumas melhorias. De referir também que, em muitas situações, a falta de confiança faz com que eles próprios não acreditem nos seus progressos. Muitas vezes, sempre que lêem comentários, feitos por nós aos seus trabalhos, nos questionam se só temos aqueles aspectos a apontar. Até mesmo quando fazem algum comentário oral, em situação de aula, no final, perguntam se falaram bem, não se referindo ao conteúdo das suas afirmações, mas particularmente à forma como o fizeram.

No que diz respeito ao DR2, cujo tema é ‘Processos e Métodos Científicos’, procedemos, em primeiro lugar, em complemento à actividade desenvolvida pela nossa co-docente, à análise de textos utilitários – notícia e reportagem – em que, para além das características específicas destas tipologias textuais, analisamos a evolução do papel social da mulher, desde a Antiguidade Clássica até aos nossos dias. A análise destes textos permite-nos ainda trabalhar o debate, explorando os aspectos a ter em conta para a realização de um bom debate. Actividades de escuta e argumentação são trabalhadas em grupos e, posteriormente, apresentadas ao grande grupo. Com estas estratégias estamos, ao mesmo tempo, a preparar a actividade integradora – debate sobre ‘Controvérsias Públicas e Actuais’, cujos temas a abordar são os trabalhados essencialmente nas áreas de formação CP e STC.

Ainda a nível deste DR, optamos por proporcionar o contacto com o texto poético, mais particularmente com a poesia de Cesário Verde. A escolha deste autor português, da segunda metade do século XIX, prende-se com a sua temática de intervenção e de preocupação com a realidade social.

A escolha do texto lírico, para o segundo DR, implica um trabalho mais exaustivo da nossa parte, pois, conscientes que estamos das dificuldades ao nível da interpretação e compreensão de textos escritos, faz com que tenhamos um cuidado acrescido com a forma como estes conteúdos são abordados. Por outro lado, os próprios alunos manifestam alguma relutância, pois é uma tipologia textual com a qual não estão familiarizados. Para muitos deles, esta é a primeira vez que têm de trabalhar este tipo de texto.

Todavia, optamos por introduzir a poesia de Cesário Verde, porque, por um lado, a temática parece-nos adequada aos assuntos a abordar e, por outro, sentimos ser um tipo de poesia realista, cuja interpretação se torna relativamente acessível, contando com o facto de, anteriormente, os discentes terem aderido e compreendido as noções de linguagens simbólicas apresentadas, aquando do estudo da pintura. Por outro lado, ainda, mesmo cientes das dificuldades dos alunos, insistimos nesta aposta pois, como opinou Roberto Carneiro (2005), em programa televisivo, não podemos limitar-nos ao rés-do-chão da vida; temos sempre de aspirar ao primeiro andar, ou seja, as dificuldades previstas não nos podem inibir de introduzir temáticas novas, nem conteúdos que, à partida, nos parecem mais complexos.

Para minimizar as dificuldades, em primeiro lugar, é necessário da nossa parte, clarificar os conceitos e dar a conhecer as diferenças fundamentais entre os vários tipos de texto e as suas características essenciais. De seguida, promovemos uma actividade de pesquisa, em suporte de papel, sobre a vida e obra do Cesário Verde, bem como a contextualização europeia da segunda metade do século XIX. Nesta contextualização, destacamos alguns aspectos, em detrimento de outros, nomeadamente o desenvolvimento do método experimental, do rigor e objectividade da ciência, não só porque estes influenciam o aparecimento do Realismo – corrente literária subjacente à poesia de Cesário Verde –, mas também para que haja uma associação mais notória com o tema que estamos a abordar. Esta é mais uma forma que utilizámos para reforçar a ideia transmitida inicialmente – a de que a arte é uma forma de reflectir o real e, por isso, esta não se pode dissociar da realidade e não pode ser vista como algo à parte do mundo e só compreensível para alguns.

De salientar ainda que esta opção de enfoque é também resultado de planificação em co-docência, pois os assuntos a trabalhar pela co-docente prendem-se com estes aspectos. Esta foi outra preocupação sempre constante – a selecção de conteúdos que permitam a sequencialização de temáticas e actividades –, de forma a que a AF seja entendida e sentida pelos alunos, como uma só e não como a soma de duas partes. Assim, a nível da co-docência, tentámos sempre seguir a ideia de Zabalza (2008), a ideia de que o projecto curricular de uma turma tem de ser visto numa perspectiva integradora, ou seja, o projecto formativo deve ser, tem de ser o conjunto das várias disciplinas, sendo que cada uma delas deve funcionar como peça de um todo, como engrenagem da mesma máquina, e não apenas uma peça que se soma às outras. Cada professor deve ‘agarrar’ as competências

desenvolvidas noutras disciplinas, ou áreas de formação, e dar seguimento ao processo, assemelhando-se, assim, em nosso entender, o processo de aprendizagem a uma ‘constante passagem de testemunho, em que determinado professor “pega” no trabalho, deixado pelo anterior, dando, desse modo, a continuidade e progressão curriculares desejadas. Esta ideia faz ainda mais sentido quando se trata de um trabalho em verdadeira co-docência.

Quanto aos DR’s 3 e 4, em fase de planificação, optamos, em concordância com a co-docente, por não proceder a um trabalho tão espartilhado, em termos de DR, uma vez que nos surge a consciência de que estávamos a separar algo que não é passível de ser separado, ou seja, estávamos a passar aos alunos a ideia de que a vida se encontra compartimentada em domínios – privado, profissional, institucional e global – o que, em nosso entender, deturpa até o próprio conceito de educação que defendemos – integrada e holística. Desta forma, pensamos estar também, a contribuir para a concretização da ideia de Morin (1999), ou seja, a fomentar a formar espíritos capazes de organizarem os conhecimentos, em vez de armazenarem uma acumulação de saberes.

Assim, promovemos, mais uma vez, momentos de pesquisa autónoma, fornecendo aos alunos guias de aprendizagem, que lhes permitam trabalhar autonomamente, embora de forma ‘guiada’. A temática do trabalho foca, particularmente a II Guerra Mundial e as suas consequências sociais e políticas.

A evolução deste trabalho conduz o grupo a questões como a fundação da União Europeia e algumas das suas instituições, facto que nos permite abordar as questões da ALV e a educação de adultos, na perspectiva de directrizes europeias, cuja importância, para estes alunos, é por demais evidente. Assim, conseguimos não só abordar os ‘saberes fundamentais’, na sua perspectiva macro-estrutural, como ainda fazemos convergir esta temática com algo intimamente ligado às vivências destes alunos, levando-os a concluir que o seu processo de formação é específico das suas realidades, mas constitui-se, acima de tudo, como uma preocupação europeia, que faz parte de um conjunto de medidas que integra as linhas de acção de todos os governos da Europa.

Apresentamos aqui, como evidências do trabalho desenvolvido, alguns exemplos de reflexões dos nossos alunos, face ao desenvolvimento das tarefas solicitadas, tal como referimos anteriormente.

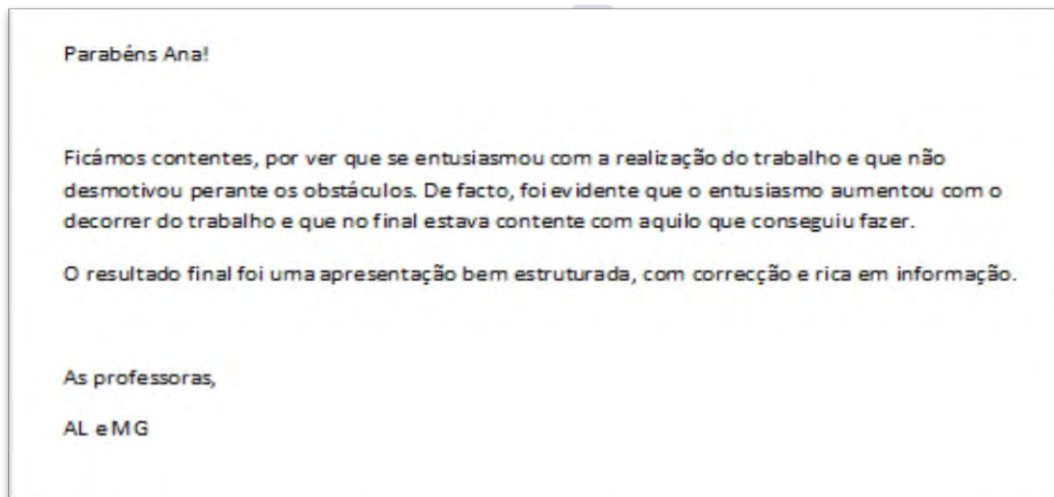
Trabalho de pesquisa sobre personalidades do Sec. XX

Gostei de fazer este trabalho.

No começo do trabalho tivemos alguns problemas, primeiro quando já tínhamos o trabalho um pouco adiantado em Word foi nos sugerido para fazer em PowerPoint começamos a fazê-lo, quando já estava bem encaminhado perdemos o trabalho por completo, tivemos de que começar tudo de novo, mas depois tudo correu bem.

Com este trabalho fiquei a saber coisas sobre a vida de Charlie Chaplin que antes não sabia. Agora sei quando nasceu, quando morreu, o seu personagem mais conhecido, filmes conhecidos e algumas frases e pensamentos que ele escrevia.

Gostei muito de fazer e apresentar este trabalho.



Evidência 2 – Reflexão e comentário do trabalho sobre personalidades do séc. XX

Para a Ana, este trabalho revelou-se enriquecedor, na medida em que é uma aprendizagem nova que lhe permite ao mesmo tempo, consciencializar-se das dificuldades que é necessário ultrapassar, no decorrer de um projecto. A Ana, aluna jovem e cuja experiência de vida é ainda reduzida, face aos colegas, superou dificuldades imprevistas, extrapolando, assim, esta situação para contextos reais do seu dia-a-dia.

Reflexão sobre o trabalho:

Para mim este trabalho foi interessante, porque nos fez desenvolver a escrita, mas foi um pouco difícil, porque custa-me escrever no papel o meu pensamento.

Falarmos de nós ou da nossa família ainda mais difícil se torna.

A Vitória escolheu os trabalhos que para si foram mais relevantes. Foi interessante ter escrito a sua apresentação.

Ficamos satisfeitas, pois, refere que gostou de as realizar e que o trabalho de grupo é importante para si. O exercício de pensar para tomar decisões é útil em qualquer situação de vida, também é de salientar o facto de ter realizado aprendizagens novas e aperfeiçoado a actividade de pesquisa

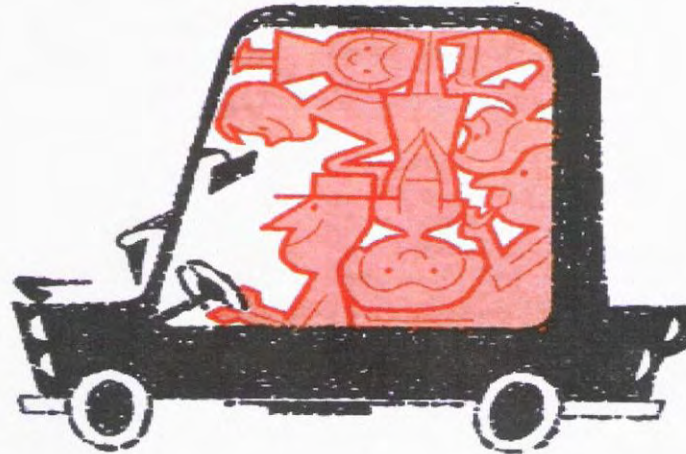
Finalmente pensamos que a ideia de manter dois trabalhos sobre a família foi boa, pois assim pode ver como está a progredir a nível de escrita.

AL e MG

Evidência 3 – Reflexão e comentário do trabalho sobre “O Eu na Família”

Este trabalho da Vitória mostra aquilo que apresentámos anteriormente – a dificuldade que os alunos têm de reflectirem sobre si próprios. Esta dificuldade acompanha a duração do curso, mas vai-se esbatendo, à medida que ele se vai desenrolando.

Escolhi o trabalho que fiz sobre a família, porque para mim é o elemento mais importante. Sem família nós parecemos que vivemos perdidas no meio de um deserto.



A Família cabe sempre em todo o lado, o nosso coração também é pequeno e há sempre lugar para todos!

Fátima,

Escolheu os trabalhos que para si foram mais relevantes, verifica-se a importância da família para o seu mundo, mas deve guardar também espaço para si, seguramente continuará com o seu grande coração.

Ficamos satisfeitas, pois, revela uma boa capacidade de reflexão sobre o seu trabalho e demonstra claramente as aprendizagens que retirou de cada um dos trabalhos. Pela leitura dos seus comentários verificamos também que está preparada para fazer uso delas no dia-a-dia. Verificamos, assim, a abertura a novas aprendizagens e desafios.

Gostamos de a ver optimista e motivada em todas as situações é um exercício que deve fazer em todos os momentos.

AL e MG

Evidência 4 – Reflexão e comentário sobre o trabalho “O Eu na Família”

No caso do trabalho da Fátima, optamos por proceder a um comentário do foro pessoal, uma vez que se trata de uma aluna com graves problemas de auto-estima, que a leva a

sucessivas depressões. Assim, o envolvimento emocional afigura-se-nos como uma boa estratégia de motivação. Ao mesmo tempo, esta é uma aluna que não revela dificuldades de expressão quer oral quer escrita, o que nos deixa margem para aflorar outras perspectivas formativas.

O trabalho desenvolvido, ao longo deste NG, é sistematicamente avaliado, pelo recurso a diferentes instrumentos que permitem um registo constante e exaustivo dos diferentes aspectos a ter em conta, neste processo de formação.

Acima de tudo, é sempre nossa preocupação envolver os alunos neste processo, particularmente, porque sempre temos em conta a vertente pedagógica da avaliação, a qual se assume como formadora. Sem descurar a particularidade destes cursos, pela existência de uma AF, particularmente destinada à orientação e avaliação – PRA – preocupamo-nos em proceder a uma avaliação contínua e participada, esclarecendo sempre os critérios considerados para cada uma das actividades.

Constituíram instrumentos essenciais, para este processo:

- (i) o portfólio de aprendizagem;
- (ii) o diário de aula, no sentido de promover a capacidade reflexiva e auto-crítica dos alunos, para além de estimular o desenvolvimento da competência de expressão escrita;
- (iii) as grelhas de observação, quer de actividades de aula, quer de trabalhos por eles produzidos;
- (iv) as fichas de auto-avaliação de competências.

Relativamente à auto-avaliação de competências, elaboramos, mais uma vez em simultâneo com a co-docente, a ficha que a seguir apresentamos e cujos resultados, analisaremos de seguida.

Escola EB 2,3/S Pedro Ferreiro
Curso de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário
Área de CLC
Ano Lectivo 2008/2009
Ficha de Auto-avaliação

Aluno: _____

- Preencha a lista que se segue atribuindo um valor entre 1 e 5 às suas aprendizagens, sendo 1 o mais fraco e 5 o mais forte.

Competências	Aprendizagens	Aprendizagem		Avaliação				
		N.	Ap.	1	2	3	4	5
Comunicação	Expressão oral e escrita							
	Argumentação							
	Exposição oral formal e informal (postura, clareza, linguagem)							
	Estruturação de discurso							
Apropriação das TIC	Escrita e formatação de texto em computador							
	Pesquisa texto na internet							
	Pesquisa imagem na internet							
	Elaboração de PowerPoint							
	Envio de mensagens por email							
	Envio de ficheiros em anexo, por email							
Autonomia	Decisão sobre os temas a estudar							
	Decisão sobre actividades a desenvolver							
	Pesquisa autónoma							
	Resolução de problemas inesperados durante o trabalho							
Conhecimentos	Pintura do séc XVI ao XX, sob o tema "A Família"							
	Evolução do conceito "Família": tipos / papéis sociais							

Competências	Aprendizagens	Aprendizagem		Avaliação				
		N.	Ap.	1	2	3	4	5
	Procedimentos profissionais do eu e do outro							
	Diferenças entre Ciências Sociais e Experimentais, em termos de investigação							
	Construção de Bibliografia / Webgrafia							
	Estruturação de textos escritos							
	Diferentes tipos de texto							
	Poemas de Cesário Verde							
	Linguagens simbólicas							
	A literatura como representação do real							
	A II Guerra mundial como factor de mudança							
	A existência de campos de concentração e de trabalho (Nazismo e Estalinismo)							
	As perdas humanas durante a II Guerra Mundial							
	A acção de Aristides Sousa Mendes na defesa dos valores humanos							
	A fundação da União Europeia / influência da EU ao nível educacional							
	O papel da ONU na cultura (UNESCO) e na protecção da Infância (UNICEF)							
	A importância da Aprendizagem ao longo da Vida							
	A importância da História para a compreensão do Presente							
Sociais	Ajuda a colegas com mais dificuldades							
	Respeito pelos outros							
	Tolerância							
	Auto-estima							

1. De todos os trabalhos que realizámos identifique o trabalho/actividade:

Mais significativo para si	Que constituiu o maior desafio	Em que teve mais dificuldades

2. O que sente ao nível dos valores pessoais, perante as problemáticas relacionadas com:

Papéis sociais de Homem / Mulher	
Contrastes Sociais apresentados na poesia de Cesário Verde	
Problemas Humanos associados à II Guerra Mundial	

Figura 35 – Ficha de auto-avaliação elaborada de acordo com Longworth (2005)

Tal como referido anteriormente, o facto deste trabalho ter sido desenvolvido no início do ano lectivo, época de ambientação e de adaptação ao curso, por parte dos alunos, fez com que a nossa acção se tornasse num desafio ainda maior. Temos consciência de que, findas apenas cinquenta horas de formação, divididas pelas duas docentes, responsáveis por esta AF, os resultados apresentados não são, de todo, resultados definitivos, nem tão pouco poderão ser considerados solidificados, em termos do desenvolvimento e do aperfeiçoamento de competências.

Porém, quer pelos resultados da análise das grelhas, por nós preenchidas, quer pela análise de resultados da ficha de auto-avaliação de competências, podemos afirmar que o desenvolvimento da formação, neste NG, atinge os objectivos previamente traçados. Procedendo a uma análise mais cuidada dos resultados da ficha de auto-avaliação de competências, preenchida pelos alunos, apresentamos agora, as conclusões gerais das mesmas.

Deste modo, as competências que os alunos mais destacaram foram as sociais e as de apropriação das TIC, cuja média, na sua apreciação é de 3,8 e 3,7, numa escala de 1 a 5. Nas primeiras competências apresentadas, o ‘Respeito pelos outros’ e a ‘Tolerância’, destacam-se, tendo obtido 4, 2 e 4 pontos.

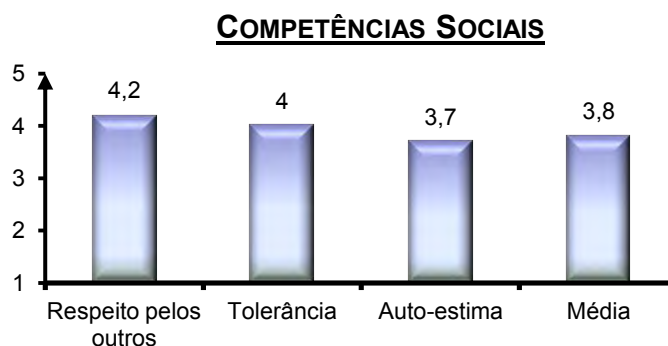


Gráfico 11 – Média de resultados relativos às Competências Sociais

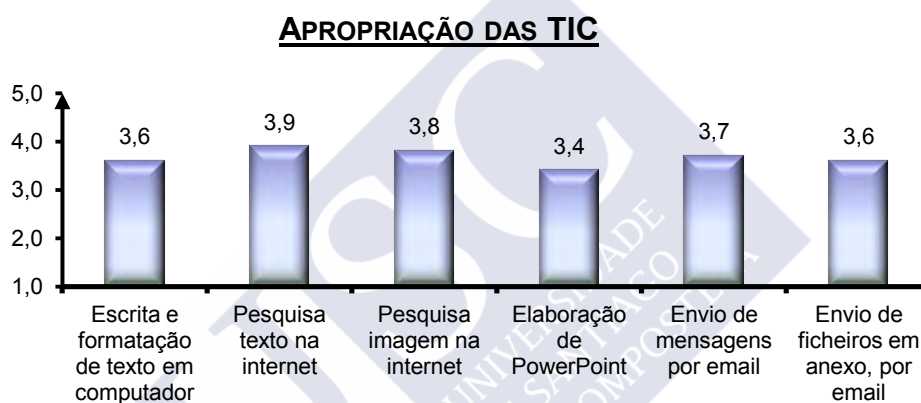


Gráfico 12 – Média de resultados relativos à Apropriação das TIC

A nível da ‘Apropriação das TIC’, os discentes sentem que desenvolveram mais – 3,9 e 3,8 – a pesquisa de texto e imagem na internet, sendo que a elaboração de diapositivos por recurso ao *PowerPoint* foi considerada a competência menos desenvolvida – 3,4.

A ‘Reflexão Crítica’ atingiu 3,2 pontos e, dentro deste item, foi a consciência da evolução das aprendizagens e das dificuldades a superar que foram as mais apontadas pelos alunos, no fim deste NG, como sendo os aspectos mais desenvolvidos – 3,4 e 3,2. Consideramos que, a este nível, teremos de desenvolver um trabalho mais específico, pois a média de respostas, referentes à reflexão sobre o trabalho desenvolvido, aponta para 3. Outro aspecto, que pensamos ter de insistir, no futuro, é o referente às competências, associadas à autonomia e à comunicação, pois a média de respostas centrou-se também nos 3 pontos. Os aspectos que nos parecem ser merecedores de mais atenção são a pesquisa autónoma, a expressão oral e a escrita, a estruturação do discurso e a argumentação.

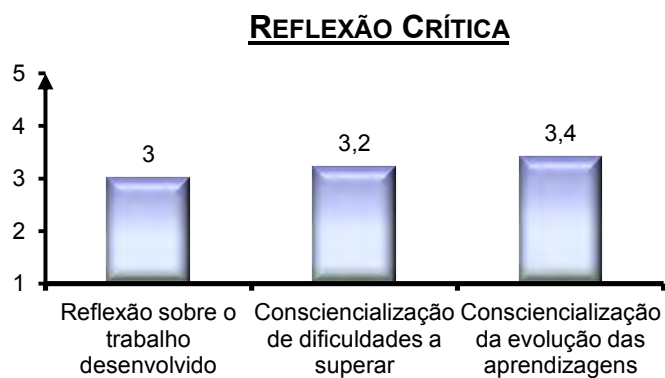


Gráfico 13 – Média de resultados relativos à Reflexão Crítica

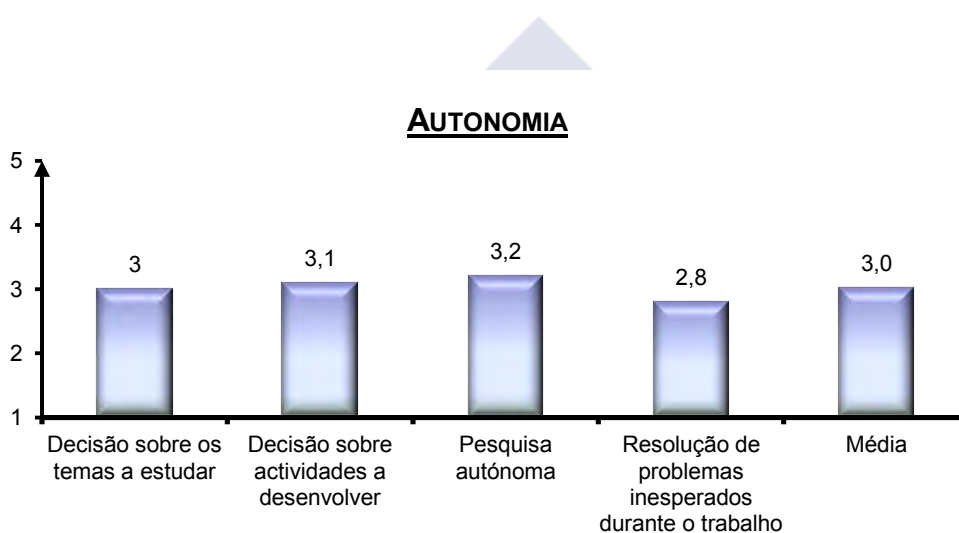


Gráfico 14 – Média de resultados relativos à Autonomia

Quanto aos conhecimentos, destacamos, como sendo as respostas mais referidas, o reconhecimento da importância da ALV, a importância da história para a compreensão do presente, o conhecimento das instituições internacionais, a poesia de Cesário Verde e a literatura como representação do real. Um aspecto, em que temos de investir mais, é a compreensão das linguagens simbólicas.

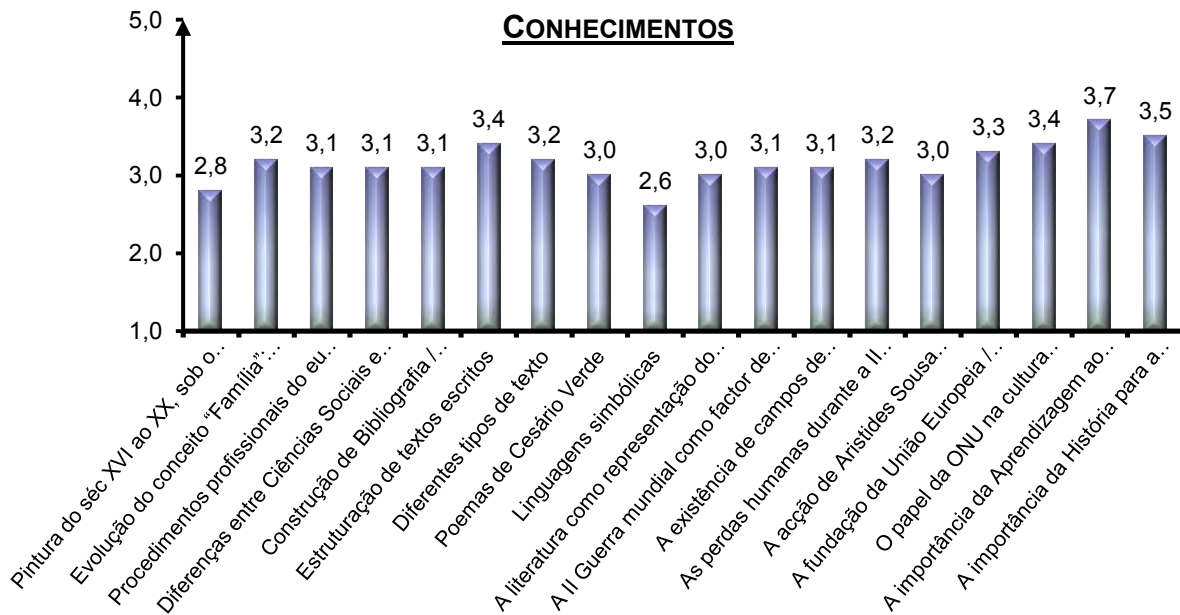


Gráfico 15 – Média de resultados relativos aos Conhecimentos

Apesar destes resultados, podemos afirmar, pelo *feedback* em situação de aula, e pelos registos em diário, que estes alunos são bastante perfeccionistas – raramente consideram que o seu trabalho é bom. Por outro lado, são alunos que manifestam uma baixa auto-estima, o que, em nossa opinião, leva a uma subavaliação das suas potencialidades. Salientamos, mais uma vez, que o facto deste trabalho ter sido realizado logo no início do ano, pode dar, de alguma forma, uma perspectiva do trabalho menos satisfatória, mas a ainda pouca adaptação a este tipo de trabalho está, quanto a nós, espelhada nestes resultados. Tal ideia é corroborada, quanto a nós, pela dificuldade que os alunos revelaram em responder às questões abertas dos questionários. Eles não entendem a finalidade das questões, limitando-se a resumir os conteúdos abordados, para cada uma delas, não nos permitindo tirar conclusões efectivas e relacionadas com os objectivos das mesmas. Também por isto reforçamos a nossa ideia, já mencionada, da dificuldade de interpretação que os alunos revelam.

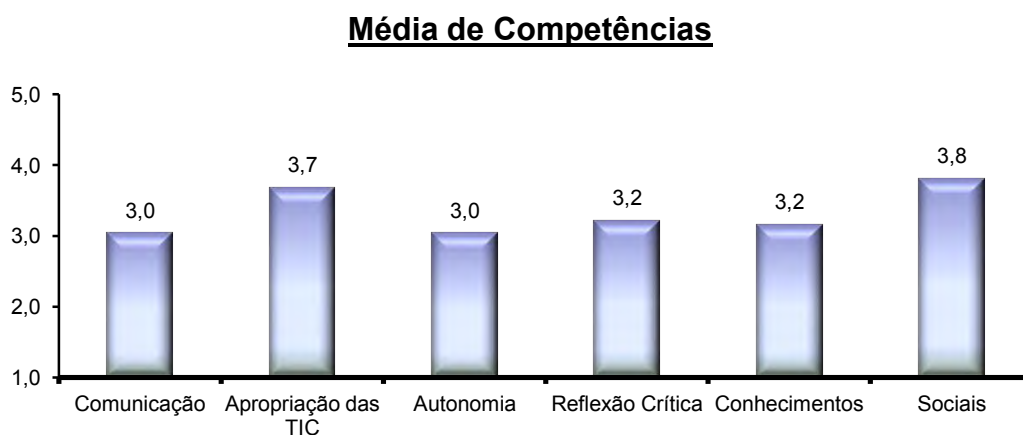


Gráfico 16 – Média de resultados relativos às Competências

3.2 A Mudança – Consolidação

Neste primeiro NG trabalhado no segundo ano do curso, e após a experiência do NG Saberes Fundamentais, que serviu de estudo exploratório ao trabalho, que agora apresentamos, pretendemos dar continuidade a esse trabalho iniciado no ano anterior.

Assim, neste NG a questão da comunicação é para nós um ponto-chave para o trabalho que pretendemos levar a cabo. Comunicar de formas diversas, partindo do sujeito no seu todo – enquanto voz, enquanto silêncios, enquanto corpo. Partimos da diversidade de cada um dos nossos alunos, do respeito pelas suas diferenças, para promover um trabalho inovador que potencia por excelência a comunicação – a redacção, preparação, encenação e realização de uma peça de teatro.

3.2.1 NG: TIC – Planificação e implementação:

Terminadas as primeiras cinquenta horas de formação, completado o primeiro NG deste processo de aprendizagem, passamos à segunda UC, de acordo com o cronograma elaborado.

Assim, iniciamos o NG TIC, cujos temas são, de acordo com o *Referencial*:

- (i) Comunicações Rádio;
- (ii) Micro e Macro Electrónica;

(iii) Media e Informação;

(iv) Redes e Tecnologias.

Na verdade, estes temas pouco ou nada têm a ver com a nossa formação de base – ensino de português e inglês – apesar das competências digitais serem fundamentais para a inserção no mundo do século XXI. No entanto, e considerando que o NG 5 – TIC – tem como objectivo, apresentado na Unidade de Competência [UC], “(...) mobilizar competências linguísticas e culturais no potenciar das suas funcionalidades (...)” (Gomes, 2006:75), optamos conscientemente por ajustar, adaptar e até mesmo alterar os temas sugeridos no *Referencial de Competências-Chave*, tendo em conta a realidade contextual dos alunos com quem desenvolvemos o nosso trabalho, algo, aliás, previsto nos próprios documentos oficiais.

Assim, e considerando as dificuldades primeiras dos alunos, acima citadas, insistimos no desenvolvimento de competências de comunicação e expressão oral e escrita, ao mesmo tempo que fomos aprofundando o contacto dos discentes com as diferentes funcionalidades da língua, com as diferentes tipologias textuais e, particularmente, com a cultura e literatura portuguesas.

Tendo em mente que o tema aglutinador é ‘Identidade e Alteridade’, da AF Cidadania e Profissionalidade – eixo orientador de todas as outras –, elaboramos o desenho curricular, por um lado, em equipa pedagógica e, por outro, em co-docência. Foram várias as possibilidades levantadas para a selecção de conteúdos a abordar. Contudo, a escolha foi ponderada no sentido de ir ao encontro do interesse, manifestado por alguns alunos, de levar a cabo uma peça de teatro.

Assim sendo, na nossa área de docência, decidimos recorrer à poesia do século XX – Fernando Pessoa e poetas de intervenção – pois, para além de serem marcos importantes da identidade nacional, vão, ao mesmo tempo, ao encontro das temáticas pensadas para a actividade integradora final – Peça de Teatro “Viajando pelo Século XX”. (cf. Anexo 8).

Na verdade, para este NG, optamos por definir como conteúdos primeiros:

Reconhecer as funções e funcionalidades da linguagem; a intencionalidade comunicativa; o texto poético e as suas características; a poesia de Fernando

Pessoa; a heteronímia como forma de criação, o “fingimento poético”; os poetas de intervenção; a intencionalidade e as características elementares do texto dramático. (Gomes & Maria, 2010:825)

A escolha de uma peça de teatro, como actividade integradora, como já referimos, prende-se essencialmente com um pedido de alguns alunos que manifestavam, desde o início, vontade em realizar este tipo de actividade. O facto da equipa pedagógica aceitar este desafio, acarreta um esforço redobrado por parte dos diferentes professores, pois condiciona a escolha de conteúdos a propor aos alunos. Na verdade, os conteúdos escolhidos prendem-se com os temas propriamente ditos, mas também com a necessidade de que o trabalho desenvolvido seja susceptível de ser transformado em texto dramático e consequentemente teatral.

Apresentamos, de forma esquemática o resultado de uma reunião de equipa pedagógica, na qual se esboça o desenho curricular a desenvolver para a articulação destes NG nas três áreas de formação.

Partindo deste esboço inicial, é então desenvolvido o desenho curricular e a grelha de co-docência que aqui também apresentamos (cf. Fig. 36). Realçamos que, deste esboço inicial, nem tudo o que se apresenta é abordado, posteriormente, pois a necessidade de flexibilização e adaptação às demandas dos alunos se sobrepõem.

Conteúdos		Critérios de Evidência	Actividades por elementos de complexidade / Avaliação
CLC (P)	CLC (H)		
<ul style="list-style-type: none"> - As funções e funcionalidades da linguagem: <ul style="list-style-type: none"> - função informativa; - função estética; - função fática. - As diferentes formas do uso da língua. - Intencionalidade comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> - pública; - privada; - o texto reflexivo. - Os marcadores linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> - léxico; - gramática; - fonologia. - O texto Lírico: <ul style="list-style-type: none"> - Fernando Pessoa: <ul style="list-style-type: none"> - vida e obra; - poemas seleccionados. - Cantores de intervenção: <ul style="list-style-type: none"> - análise de alguns poemas. - O texto dramático: <ul style="list-style-type: none"> - características e objectivos; - construção de guiões; - encenação; - representação. - Como elaborar um trabalho de pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> - as etapas; - a importância das fontes; - o cruzamento de informação; - selecção de informação. - Expressão escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcos histórico-culturais de identidade e alteridade no séc. XX, em Portugal e no mundo: <ul style="list-style-type: none"> - o fim da I Guerra Mundial e os loucos anos '20: <ul style="list-style-type: none"> - participação de Portugal na I Guerra Mundial; - EUA – anos '20: <ul style="list-style-type: none"> - mudança de comportamentos e de mentalidades; - moda feminina; - novos espaços de diversão; - a música Jazz - Portugal no contexto mundial dos anos '40 a '70: <ul style="list-style-type: none"> - os meios de comunicação social e o Estado-Novo; - a produção cultural; - a guerra colonial. - EUA: <ul style="list-style-type: none"> - o movimento Hippie; - o fim da ditadura em Portugal: <ul style="list-style-type: none"> - a Revolução de Abril: <ul style="list-style-type: none"> - música e cantores de intervenção; - Anos '80 – momento de viragem: <ul style="list-style-type: none"> - moda e música. 	<p>Critérios a considerar (pressupostos de partida):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percursos individuais / trajectórias de vida; - Condições sociais envolventes - Diferentes recursos e diversos contextos na (re)construção das trajectórias de vida <p>Evidências / Outcomes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreensão da multifuncionalidade das TIC; - comunicação através de meios tecnológicos; - conhecimento de linguagens simbólicas, particularmente dos meios tecnológicos; - apropriação de metodologias de pesquisa; - utilização das TIC; - conhecimento dos elementos estruturais de um texto; - conhecimento das características de textos de carácter literário; - utilização da Língua Materna; - conhecimento das diferentes intencionalidades da Comunicação e os seus efeitos no receptor; - consciencialização das virtualidades das TIC nos processos de comunicação; - consciência da importância das TIC para a difusão de bens culturais e artísticos; - adequação da linguagem aos diferentes contextos comunicacionais; - consciencialização da importância do poder mediático. - consciencialização dos perigos da internet; - atitude crítica face à confiança que se pode desenvolver relativamente aos conteúdos disponibilizados na rede de internet. 	<p>1- Identificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - da situação de debilidade da participação portuguesa na I Guerra Mundial - de aspectos de ordem artística e cultural do <u>séc. XX</u> - de mensagens implícitas - de linguagens simbólicas <p>2- Compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> - dos contextos histórico, social, artístico e cultural do séc. XX; - da importância da preservação da Paz e da Liberdade; - da mensagem transmitida; - das potencialidades das TIC a nível de comunicação, pesquisa e divulgação da informação - do objectivo do trabalho a realizar. <p>3- Intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> - pesquisa autónoma com recurso às TIC - observação, análise e interpretação de imagens; - elaboração de powerpoints e moviemakers - apresentação pública: <ul style="list-style-type: none"> - recriação de ambientes do séc. XX (Peça de teatro) - reorganização / reestruturação dos trabalhos elaborados. <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p style="text-align: center;">Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação directa; - Observação indirecta; - (Re)orientação dos trabalhos desenvolvidos; - Actividade integradora – Peça de Teatro
<p>Recursos: Computador, videoprojector, internet, máquina fotográfica, máquina de filmar, material de desgaste, material policopiado.</p>			

Figura 36 – Grelha de co-docência do NG TIC

Enquanto amante de teatro e estando consciente de que esta é uma modalidade completa e complexa, que permite desenvolver inúmeras competências, é, para nós, com grande satisfação que aderimos à proposta pois consideramos que a actividade dramática conduz:

- (i) a um exercício de estímulo do imaginário colectivo;
- (ii) à melhoria da linguagem e postura corporal;
- (iii) a uma melhor coordenação motora.

Estes dois últimos tópicos assumem ainda uma importância particular, uma vez que podem levar cada um dos alunos a uma maior consciencialização dos seus próprios limites corporais e até mesmo superá-los. Estamos certa de que esta consciência de si contribui para um fomento da auto-estima, como podemos verificar nos comentários, em momento de reflexão sobre a actividade.

Quando começamos a pensar em fazer uma peça de teatro, não gostei muito da ideia, pois nunca tinha pisado um palco, nem tão pouco tinha representado alguma peça de teatro. Por isso, não me estava a ver a fazer algo parecido. (...)

Quando chegou o dia da representação da peça, estava um pouco pessimista, com receio que corresse mal, ou até que não houvesse público para assistir.

Mas quando entrei em palco e vi a casa cheia, fiquei com uma emoção tão forte, uma alegria tão grande, que tudo parecia sair melhor - aquela correria a vestir, a despir, a controlar o tempo, era emocionante.

Chegámos ao fim.

Foi formidável, se fosse preciso fazia outro igual. Gostei imenso, nunca pensei em divertir-me tanto. (Vitória A.)

Mesmo assim, acho que nos conseguimos entender muito bem, e a prova disso é que, no dia do espectáculo, no meio de muitos nervos e de alguns imprevistos, de um modo geral, tudo correu bem.

Na minha opinião pessoal, gostei do resultado final. Só não gostei de me ver a mim. (Isabel C.)

Quando se falou nas aulas em fazer uma peça de teatro, eu pensei logo que não ia fazer parte do grupo. Para mim, era impensável participar, não porque houvesse algum mal, mas porque eu nunca gostei de participar em nada do género, talvez pela minha maneira de ser, nunca me senti à vontade quando me estão a observar. Mas, com o passar do tempo, à medida que as aulas se iam aproximando do fim do ano, vi que realmente a peça ia mesmo em frente. E, então, pensei... - se fazia parte de uma turma, teria de participar na peça. Não era justo eu ficar de fora e os meus colegas a trabalharem.

(...) No entanto, valeu a pena o esforço. Eu, por vezes, tinha sensação que não íamos fazer nada de jeito e, no fim, correu tudo bem e o público gostou imenso. (Fátima M.)

Optamos por apresentar um excerto em que é evidente uma alteração da imagem pessoal da aluna, no sentido positivo e outros dois excertos em que essa mudança ainda não ocorreu. Destacamos, no entanto, o esforço desenvolvido pela Fátima e pela Isabel, no sentido de trabalhar para o grupo, em detrimento do factor pessoal. Realçamos ainda que esta actividade foi o culminar do primeiro ano do curso. No final dos dois anos, estas são as alunas que, quanto a nós, mais evoluíram em termos pessoais, tendo manifestado uma auto-estima muito mais positiva e consolidada, mostrando até disponibilidade para repetir a experiência caso fosse necessário, ou opção do grupo.

Esta actividade é aparente e eminentemente lúdica. Todavia, já na Antiguidade Clássica, Horácio considerava o teatro não apenas imitação da vida e entretenimento, mas também uma forma de educação. Esta é também a posição que defendemos, pois, e de acordo com Paulo Freire, o teatro permite ao indivíduo afirmar-se como ser participante e social, com capacidade para realizar sonhos e conseqüentemente de amar. Por outro lado, o teatro, também na nossa perspectiva, é uma forma de fomentar o gosto pela leitura, mas ainda uma contribuição para o despertar da curiosidade para a descoberta de outros autores e outras formas de expressão artística, uma vez que, ao pensar no produto final é necessário escolher, adequar e relacionar outras formas de arte, nomeadamente imagem e música.

Reconhecemos que sentimos algum entusiasmo pelo desenvolvimento desta actividade, pelo vasto leque de aprendizagens que ela pode proporcionar, mas, ao mesmo tempo, é com algum receio e preocupação, que a abraçamos, pois não podemos ignorar a escassez de tempo que tínhamos para a desenvolver. Na verdade, e de acordo com as referências da tutela, dispomos apenas de 25 horas para cada NG, o que consideramos como manifestamente insuficiente para desenvolvermos um trabalho consolidado, em termos de flexibilização e articulação. Assim, é nossa intenção dar aos alunos uma visão de conjunto, de todas as tarefas a desenvolver para a apresentação de uma peça de teatro.

Podemos afirmar que, em termos conceptuais, há três pontos-chave a ter em conta para a execução deste projecto, no sentido de proporcionar uma maior autonomia e um melhor *saber fazer* aos alunos. Assim, trabalhamos:

- (i) língua – discurso directo e indirecto; o teatro e as suas origens e o texto dramático vs texto teatral;
- (ii) literatura portuguesa – conteúdos a seleccionar para inserir na actividade;

(iii) produção escrita do texto dramático.

3.2.1.1 *Língua – discurso directo e indirecto*

Em primeiro lugar, é necessário, da nossa parte, proceder com os alunos a uma sistematização e formalização de alguns conhecimentos base essenciais para a criação de uma peça de teatro, que se prendem com questões de funcionamento da língua, ou do conhecimento explícito da língua'. Referimo-nos, particularmente ao uso do discurso directo e indirecto e às necessárias transformações. Mencionamos 'sistematização e formalização', pois, considerando a diagnose feita e explanada anteriormente neste trabalho, temos a consciência que, de forma geral, os alunos sabem estes conteúdos, mas apenas pelo conhecimento prático da sua experiência de vida, sem a devida consciencialização do mesmo. Assim, e apesar da temática ser aprofundada e consolidada noutro NG que não é alvo de estudo para este trabalho, consideramos fundamental para a implementação desta actividade, proceder a uma reflexão sobre o uso da língua, por forma a que os alunos se tornem mais autónomos na sua aplicação, com a finalidade de escrever a peça de teatro que se pretende.

Para além das questões da língua, consideramos também importante introduzir alguns conceitos básicos relativamente ao texto dramático, por um lado, e ao teatro e às suas origens, por outro, alertando para a importância que este assume ao longo da história da humanidade. No que diz respeito ao primeiro, distinguimos a sua intencionalidade – o que condiciona a escrita em discurso de 2ª pessoa – e a distinção entre texto principal e didascálias. Esta apresentação é justificada e exemplificada por nós, remetendo sempre para o trabalho desenvolvido previamente, noutros textos estudados. Foi constante o apelo às aprendizagens anteriores tendo em vista a sua aplicação e aperfeiçoamento para a actividade integradora.

Este permanente retomar de conhecimentos prévios vem comprovar a importância de aproximar as aprendizagens às realidades dos aprendentes. Permitindo-nos usar uma linguagem metafórica, reforçamos a ideia de que a construção do conhecimento tem de ser algo 'encadeado', no sentido de levar à prática a concepção de aprendizagem significativa, explanada na primeira parte deste trabalho. Da mesma maneira, para que esse mesmo conhecimento seja significativo e, por isso, sedimentado, ele integra saberes informais e não formais. É esta a linha conceptual por nós seguida ao recorrermos às aprendizagens

realizadas pelos nossos alunos noutros contextos que não o escolar, tendo em conta a peça de teatro, em que é de extrema importância a experiência performativa de alguns alunos que já pertenceram a grupos de teatro locais. Foram ainda convocados outros saberes, nomeadamente de electricidade e sonoplastia, pintura e costura.



Em síntese, referimos que os conteúdos relacionados com o funcionamento da língua foram seleccionados na perspectiva prática de utilização na actividade integradora, ou seja, as intencionalidades comunicativas e o discurso directo e indirecto. Esta postura de consolidação verificou-se não só em termos do conhecimento da língua, mas também em termos da mobilização de saberes que os alunos trazem das suas profissões e experiências de vida, no que diz respeito, por exemplo, a nível de construção de cenário, iluminação, sonorização, vestuário e adereços.

3.2.1.2 *Literatura Portuguesa – conteúdos*

A segunda parte deste trabalho liga-se a questões de literatura portuguesa. Neste campo, os conteúdos seleccionados, a inserir na peça de teatro escrita e representada pelos alunos. Assim, e sem perder de vista o tema aglutinador – Identidade e Alteridade – proveniente da AF Cidadania e Profissionalidade, os alunos trabalham temáticas marcantes do século XX, em Portugal e no Mundo. No âmbito da literatura portuguesa, implicaram-se na produção de trabalhos sobre a poesia de Fernando Pessoa ortónimo, bem como alguns poetas de intervenção, nomeadamente José Carlos Ary dos Santos e José Afonso, poetas que são considerados figuras essenciais da cultura portuguesa para o período da Revolução de 1974.

Realçamos a complexidade deste trabalho pois, para além do desenvolvimento destas temáticas, pretendemos também abordar, ainda que de forma breve, alguns aspectos interligados e que são, também eles essenciais, quanto a nós, para o perfil de saída do ensino secundário, em termos culturais. Remetemos para à referência e distinção entre ortonímia e heteronímia, no que diz respeito à poesia de Fernando Pessoa, e ao fingimento artístico – algo que foi útil também em termos de representação. Apesar de esta não ser a temática principal deste NG, não pudemos deixar de solicitar trabalhos aos alunos. Após a exploração desta temática, solicitamos-lhes que escolham heterónimos de Fernando Pessoa, ou o próprio ortónimo, com o qual mais se identificavam. Ao mesmo tempo, solicitámos a escolha de um poema do mesmo e a sua justificação. Confessamos que

surgiram trabalhos interessantes, apesar de não se evidenciarem de sobremaneira em termos de escolha representativa nos seus portefólios, pois a peça de teatro ‘ofuscou’ a realização dos trabalhos ditos ‘secundários’ face à actividade. No entanto, deixamos aqui um exemplo desse trabalho.



Disciplina de CLC

Reflecte e diz:
Com qual dos poema te identificas?

Formatada: Justificado

Eu penso que me identifico-me mais com "Fernando Pessoa" ortónimo

"Tudo o que sonho ou passo,
O que me falha ou findo,
É como que um terraço
Sobre outra coisa ainda,
Essa coisa é que é linda."

Esta estrofe diz tudo. Um sonho deve ser sempre realizado.

A vida é feita dum sonho que se tenta realizar. Mas é pena quando esse sonho não se torna realidade. É o que me tem acontecido mais_ ultimamente, mas pensamento positivo e bola para a frente encarar as situações e seguir em frente.

Penso que Fernando Pessoa foi um homem muito calmo e levou a vida num sonho lindo. Pois não sei. A vida dele não foi fácil... não houve propriamente sonho, muito menos lindo. O que ele diz no poema é apenas o seu desejo de felicidade.

Por haver Homem como este, e mais alguns é que foi possível termos a nossa literatura tão enriquecida como o poema seguinte.

Posso ter de sofrer, viver ansioso
 e ficar sentido algumas vezes
 mas não esqueça de que minha vida
 é a maior empresa do mundo,
 e posso sentir que ela vá a calheta.

Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver,
 apesar de todos os desafios,
 incógnitas e períodos de crise.
 Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas
 e se tornar um autor da própria história.
 É atravessar desertos fora de si,
 mas ser capaz de encontrar um oásis
 no recondito da sua alma.

É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida,
 sofrer é nascer mais nos próprios sentimentos,
 É saber falar de si mesmo.
 É ter coragem para ouvir um "não",
 É ter segurança para receber uma crítica,
 mesmo que injusta.

Podrás no caminho?
 Quando tardes, um dia vou construir um castelo.

Palavras para quê! Este poema diz o que penso. Mais vale viver a vida como um sonho. É verdade Filomena... este poema é lindíssimo! Mas não se esqueça que este poema não é de Fernando Pessoa. Lembra-se do exemplo que dei na aula, de um dos perigos da internet, e da importância de saber a segurança das fontes??? usei este poema para exemplificar... não é dele...

Evidência 6 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos, com sugestões de correcção.

Por outro lado, as questões de interpretação de textos escritos, a interpretação e compreensão de linguagens simbólicas e a consciencialização da distinção entre objectividade e subjectividade estão sempre presentes na nossa actuação, enquanto orientadores e facilitadores de aprendizagens. Referimos que é, com algum esforço da nossa parte, que orientamos este processo, particularmente no que prende com a gestão do tempo, pois as temáticas são demasiado vastas, complexas, ricas, estimulantes e, conseqüentemente, propiciadoras a um constante aprofundamento. Há, por isso, necessidade, a determinado momento, de chamar os alunos de novo ao ‘trajecto inicial’, de voltar a fazer parte da ‘engrenagem’ que é o currículo integrado e globalizante, para que a preparação e realização da actividade integradora não seja comprometida. Assim, desenvolvemos as temáticas apresentadas, com a preocupação permanente em manter os pontos comuns a nível de desenho curricular e didáctico, já que a articulação das diferentes áreas de formação é essencial.

Para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, para além da grelha de desenho curricular e de co-docência, apresentamos, de forma esquemática, os conteúdos abordados, previamente à actividade propriamente dita.



Figura 37 – Esquematização dos conteúdos a abordar no NG TIC a CLC

No entanto, não poderíamos também esquecer completamente a nossa própria temática – NG-TIC. Salientamos aqui que este grupo de alunos era detentor de conhecimentos relacionados com as novas tecnologias de informação, particularmente na óptica do utilizador, mas queria aperfeiçoar algumas competências relacionadas com programas específicos. Por esta razão, a par do trabalho já referido, e em termos de TIC, exploramos competências relacionadas com a pesquisa digital consciente e a comunicação a distância que as TIC proporcionam, particularmente:

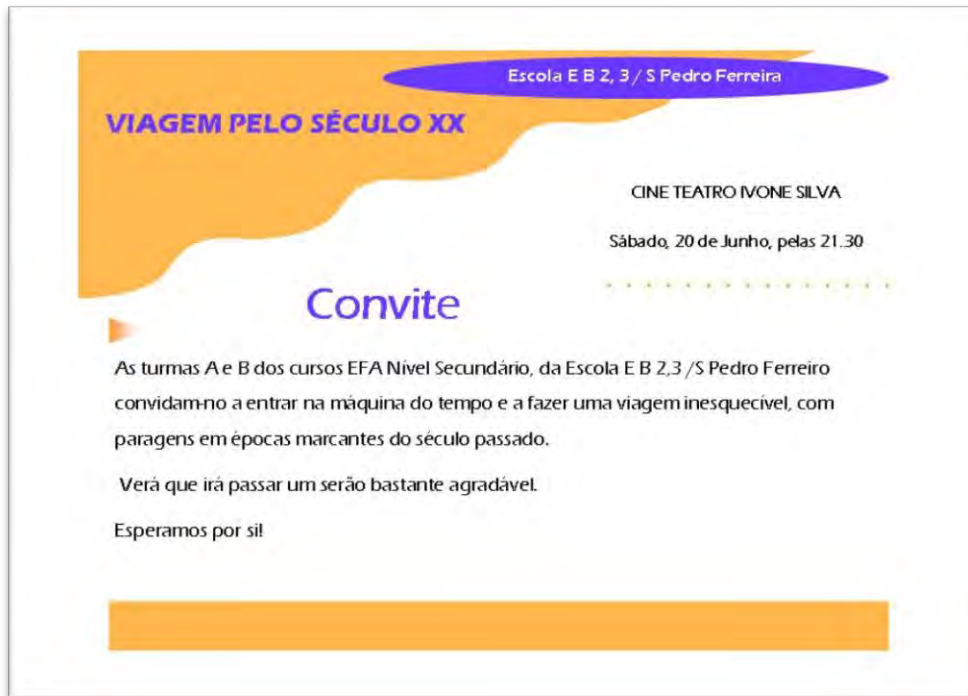
- (i) o uso consciente das TIC como fonte de pesquisa de informação;
- (ii) o uso das TIC como meio de comunicação;
- (iii) o uso de diferentes linguagens de acordo com os contextos;
- (iv) a consciencialização das TIC como forma de difusão de conhecimento e cultura.

Estes aspectos concretizam-se na elaboração dos cartazes publicitários da actividade integradora; pela escolha das imagens a utilizar, alertando-os e iniciando aqui também a

competência da leitura de imagens e da linguagem simbólica; pela elaboração dos convites para a actividade e de uma notícia sobre a mesma.

Não poderíamos deixar de apresentar aqui o trabalho realizado neste âmbito. No decorrer de todo o processo, os alunos realizaram trabalho de carácter logístico – cartas de apresentação do projecto e de pedido da infra-estrutura do cineteatro, à autarquia – mas também procederam à elaboração de cartazes e de convites para a divulgação da actividade.





Evidência 7 – Exemplos de trabalhos produzidos pelos alunos com recurso às TIC

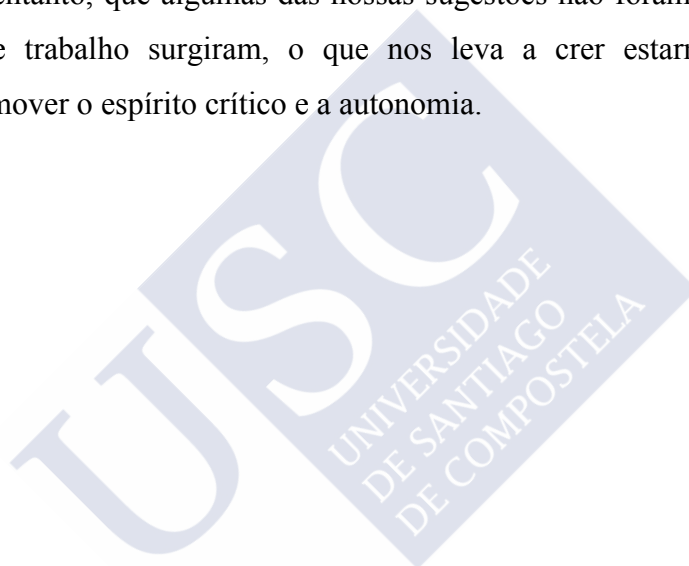
Quanto à notícia, relativa à actividade, esta é redigida pela outra turma que participa na peça de teatro, mas não objecto deste estudo, daí não fazer parte deste trabalho. No entanto, também os alunos, alvo deste estudo, foram familiarizados com as técnicas de construção da notícia.

No que diz respeito à actuação por parte dos alunos, para que todo este processo se desenrole de forma eficaz e efectiva, apresentamos-lhes um guia de aprendizagem, elaborado com a co-docente com quem trabalhamos; nele, são sugeridos alguns temas de pesquisa, bem como algumas orientações metodológicas. Neste guia, que pretendemos o mais aberto possível, os alunos são convidados a lançarem desde logo as questões de partida e o modelo de apresentação do trabalho, na actividade integradora.

Estamos cientes de que a nossa opção por um guia aberto é potenciadora de algumas dificuldades, nomeadamente a dispersão. No entanto, é nosso apanágio promover a autonomia condicionando as opções de trabalho o menos possível. Contudo, e tal como temos vindo a referir, por vezes, os alunos têm dificuldades em fazer opções, dado o desconhecimento de algumas temáticas. Assim, abrimos pistas, mas deixamos a seu cargo a escolha.

Para a actividade integradora deste NG – a peça de teatro – temos como tarefas cruciais a redacção do texto dramático, a encenação, os ensaios e a própria representação. Porém, fez também parte das nossas tarefas a abordagem de alguns conteúdos essenciais para a própria peça. Uma vez que a temática central são acontecimentos marcantes do século XX em Portugal e no mundo, a nível das artes, em Portugal, os alunos escolheram a poesia de Fernando Pessoa e os poetas de intervenção, para assim se relacionarem com os conteúdos trabalhados pela co-docente e pelos restantes elementos da equipa pedagógica – Anos '20, Estado Novo, Movimento Hippie, Revolução de Abril, como podemos conferir no guia que agora apresentamos.

Destacamos, no entanto, que algumas das nossas sugestões não foram aceites, mas outras possibilidades de trabalho surgiram, o que nos leva a crer estarmos a conseguir o pretendido – promover o espírito crítico e a autonomia.





Guia de Aprendizagem

Tema: Marcos histórico-culturais de Identidade do Séc XX, em Portugal e no Mundo

Objectivos:

- (i) Contextualizar os anos '20, '40, '60, '70 e '80 do Séc XX
- (ii) Elaborar biografias de personalidades ligadas às épocas em questão
- (iii) Identificar marcos culturais de cada uma das épocas:
 - a. Música
 - b. Moda
 - c. Cultura
- (iv) Identificar a influência desses marcos na sociedade

Metodologia a seguir:

- (i) Elaborar um plano de trabalho preenchendo a grelha proposta (possibilidade de utilizar outra metodologia, desde que seja explicitada):

Sugestões:

- (i)
 - i. Escolher o tema de trabalho
 - ii. Colocar questões ao tema – encontrar uma questão de interesse da equipa de trabalho, de acordo com a actividade integradora
 - iii. Dividir tarefas entre os elementos do grupo, para a elaboração do trabalho, sendo que é necessário fazer:
 1. pesquisa
 2. discussão de ideias
 3. redacção
 - iv. Decidir sobre a apresentação do trabalho

Sugestões de pesquisa:

- utilização da Internet: pesquisa de imagem; pesquisa de texto; pesquisa de vídeos e música
- utilização de textos, documentos escritos, filmes, música;
- recurso a entrevistas e recolha de testemunhos orais.

Escola EB 2.3/S Pedro Ferreiro



CURSO EFA Nível Secundário – 2008/09

Orientações para a Elaboração do Trabalho

Tema	Questão	Grupo	Consultas de partida	Processos de apresentação	Notas
Anos '20					
Anos Vinte nos EUA Jazz Moda	O que foram os Loucos Anos Vinte? Como era a moda feminina? O que é o Jazz	Filomena Flor Vitória	http://www.colegiosaofrancisco.com.br/alfa/mulher-moda/anos-20.php http://www.aaaio.pt/public/foand549.htm http://www.ojazzvaiaescola.com/ojazzvaiaescola/historiaindex.htm Ver também: Loucos anos Vinte, Louis Armstrong, Charleston Pesquisa de imagem: Otto Dix	Relatório. PowerPoint	
Modernismo em Portugal Fernando Pessoa Almada Negreiros Amadeu Sousa Cardoso	Que personalidade era Fernando Pessoa?	Suse Ana	http://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_Pessoa http://aulaportugues.no.sapo.pt/apoio.htm http://omj.no.sapo.pt/forum.htm Pesquisa de imagem: Almada Negreiros	Relatório: PowerPoint	
					Almada não foi seleccionad o pelos alunos

Escola EB 2.3/S Pedro Ferreiro



CURSO EFA Nivel Secundário – 2008/09

Orientações para a Elaboração do Trabalho

Assunto	Questão	Grupo	Consultas de partida	Processos de apresentação	Notas
Anos '60					
Movimento Hippy - EUA	Como se desenvolveu o movimento hippie? Que características tinha este movimento?	Carlos Ideias	http://pt.wikipedia.org/wiki/Hippie http://www.dicademoda.com/moda-dos-anos-60.php http://pt.wikipedia.org/wiki/Woodstock pesquisa de imagens: Movimento Hippie	Movie Maker	Em colaboração com um aluno de outra turma
Emissora Nacional Televisão					Foi abordado em contexto de aula
RTP – Festivais da Canção					Projecto realizada noutra turma
A guerra Colonial	Por que iniciou Guerra Colonial? Que armamento foi usado? Que consequências teve?	Salvador	http://www.guerracolonial.org/ http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Colonial_Portuguesa http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=guerracolonial Pesquisa de imagem: guerra colonial.	Movie Maker	

Escola EB 2.3/S Pedro Ferreiro		CURSO EFA Nível Secundário – 2008/09			
Assunto	Questão	Grupo	Consultas de partida	Processos de apresentação	Notas
Anos '40 a '70 em Portugal					
Personalidades ligadas às Artes e Desporto: Francisco José, Ricardo Chibanga					Personalidades não seleccionadas
Amália	Quem era Amália como cantora e como pessoa? Como evoluiu em termos de imagem?	Fátima Cidalina	http://www.amalia.com/ http://pt.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A1lia_Rodrigues http://www.vidaslusofonas.pt/amalia_rodrigues.htm	PowerPoint	
Eusébio,					Projecto realizada noutra turma
Alfredo Marceneiro	Quem foi Alfredo marceneiro?	Fernando	http://www.alfredomarceneiro.com/ http://pt.wikipedia.org/wiki/Alfredo_Marceneiro	PowerPoint	
Vasco Santana	Quem foi Vasco Santana? Como influenciou o Cinema Português?	Isabel	http://pt.wikipedia.org/wiki/Vasco_Santana http://www.rtp.pt/gdesport/?article=104&visual=3&topic=1	PowerPoint	
Comunicação social durante o Estado Novo – Censura					Projecto realizada noutra turma

Assunto	Questão	Grupo	Consultas de partida	Processos de apresentação	
Autores de Intervenção: Manuel da Fonseca, Luis Sittau Monteiro, Saramago					Não foi seleccionado pelos alunos
Acontecimentos 24/25 de Abril					Projecto realizada noutra turma
Cantores de intervenção	<p>Que problemas tiveram os cantores de intervenção durante o Estado Novo?</p> <p>Que cantores e músicas mais relevantes?</p>	Luis	<p>http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%BAsica_de_interven%C3%A7%C3%A3o</p> <p>http://ruibebiano.net/ppresente/P_P_MCardina_Canto%20de%20Intervencao.pdf</p> <p>http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=homePage</p> <p>Ver Também: Chico Buarque – ‘Tanto Mar’ Centro de Documentação 25 de Abril da Universidade de Coimbra</p>	Relatório PowerPoint	Em colaboração com um aluno de outra turma

Escola EB 2 3/S Pedro Ferreiro

CURSO EFA Nivel Secundário – 2008/09

Anos '80					
Música			http://pt.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9cada_de_1980 http://almanaque.folha.uol.com.br/instantaneos_anos80.htm http://pt.wikipedia.org/wiki/Dire_Straits http://yahoo.imusica.com.br/artista.aspx?id=15567	Movie Maker	
Moda		Pedro Edmundo			
Boom das Novas Tecnologias					Não foi seleccionado pelos alunos

Moda diversas épocas:

http://almanaque.folha.uol.com.br/moda_index.htm

http://historia_moda.blogs.sapo.pt/3733.html

Figura 38 – Guia de Aprendizagem utilizado no NG TIC

3.2.1.3 *Produção escrita do texto dramático*

Terminado este processo de escolha de temática a inserir na actividade integradora, de pesquisa de informação sobre a mesma, de selecção de informação e de elaboração do produto final – trabalhos que servirão de suporte ao cenário da peça de teatro e que surgem elencados na Figura 38; passamos, então, à terceira parte trabalho relativo a este NG – a produção escrita da peça de teatro. A este nível, e uma vez que os conceitos-base já foram apresentados, o que está realmente em causa é a criatividade e imaginação dos alunos. Na verdade, no caso de dúvidas, estas dissipam-se, pois quando os alunos estão motivados e se sentem parte integrante do processo, e não apenas receptores de informação, tudo é possível e até o cansaço, muitas vezes estampado no rosto destes alunos – que frequentam as aulas diariamente em horário nocturno, que termina à meia-noite, depois de um dia intenso de trabalho – se esbate perante o entusiasmo e o prazer que a actividade lhes proporciona. Importa ainda referirmos que, os conceitos teóricos, subjacentes à construção do texto dramático, são agora aplicados e consolidados. Algo que, aparentemente surgia distante da realidade de cada um passa a fazer parte integrante dela.

Por que se trata de uma actividade complexa, pelas suas múltiplas facetas e etapas, apresentamos um esquema em que os vários momentos se interligam (cf. Figura 39).

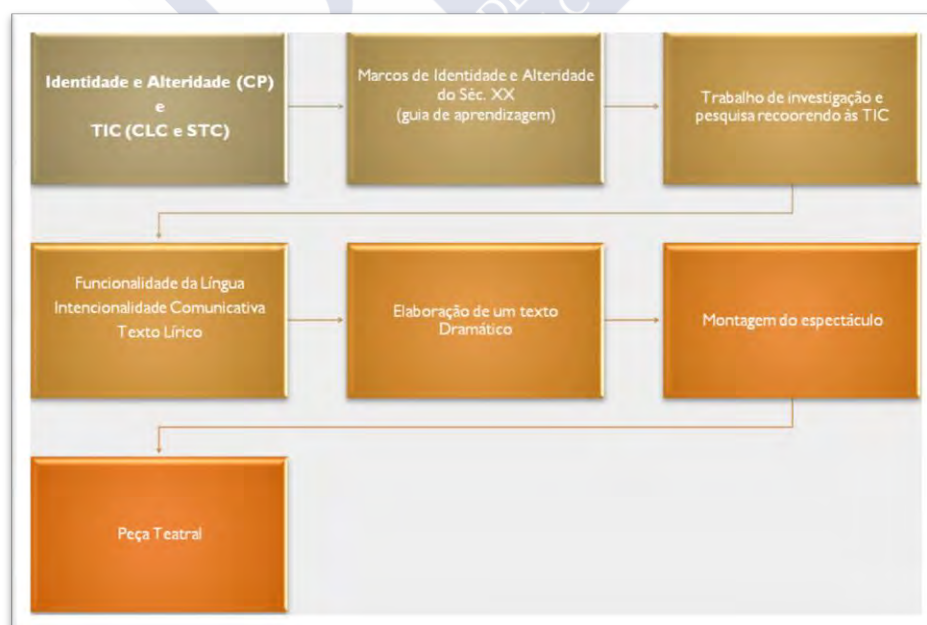


Figura 39 – Esquematização das várias etapas percorridas até à Actividade Integradora

Concluída a elaboração do texto, a concepção de cenários, a organização de adereços, uma nova etapa se desenvolve – os ensaios. Esta é uma fase também ela de importância extrema que ultrapassa a própria actividade. Com efeito, o trabalho partilhado potencia a entajada e as relações humanas que, segundo o que observamos, é o que mais se desenvolve nesta fase de ensaios, não só entre alunos, como entre alunos e professores e mesmo entre professores. Realçamos ainda que uma outra competência – não específica da língua materna ou da literatura – é a consciência para com o outro, para com a comunidade educativa. A preocupação de que a peça de teatro corra bem é claramente uma prioridade de todos, pois é evidente que o compromisso que estamos a assumir ultrapassa a escola, a turma e os docentes e todos começam a sentir uma enorme responsabilidade perante a comunidade educativa. Esta consciência cívica, esta necessidade de não decepcionar quer professores, quer colegas quer a comunidade, em geral, parece-nos ser um aspecto bastante positivo resultante de todo este processo, uma vez que o espírito de responsabilização foi algo que sempre tentamos despertar, desenvolver e incentivar.

O nervosismo, a incerteza, a insegurança, o aproximar da hora, do minuto, levam a que a adrenalina suba ao seu máximo, e os actores, aí sim, sintam, na verdade, o que é estar em cima dum palco, frente a uma assistência para ver o fruto do seu trabalho, com a incerteza de que algo pode falhar, e tudo pode ir por água abaixo. Carlos I.

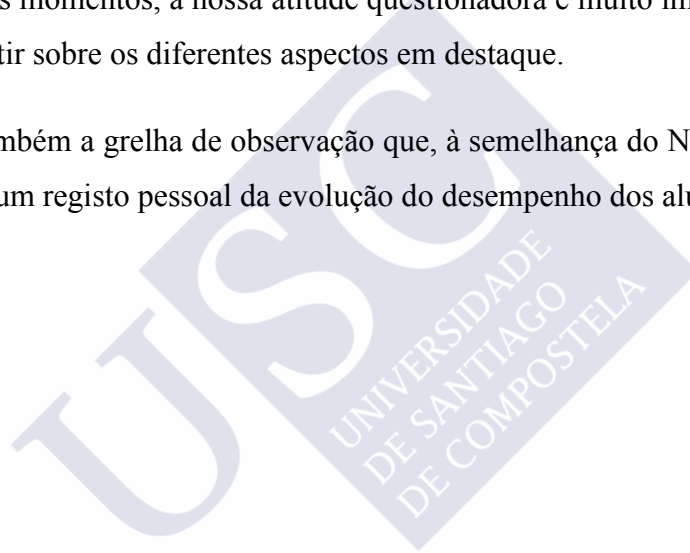
Evidência 8 – Comentário do Carlos I, face às emoções provocadas pela peça de teatro

Retomando a nossa AF, constatamos que a peça de teatro permite também o aprofundamento de competências de outras linguagens que consideramos de extrema importância – a linguagem corporal e outras intencionalidades comunicativas. A tomada de consciência de que a comunicação ‘um para um’ difere da de ‘um para vários’, implica a noção de adaptabilidade, plasticidade e elasticidade da língua. Permite ainda que os alunos racionalizem a importância da voz e da entoação, como veículo de uma mensagem e das quais depende grandemente o sucesso da comunicação.

Apresentamos, neste ponto, algumas imagens ilustrativas da actividade, nas suas diversas perspectivas – bastidores, *performance*, final da actuação.

Relativamente à avaliação deste NG e desta actividade em particular, ela é, à semelhança do que vimos a desenvolver, processual e reflexiva. Na verdade, passo a passo, todos os intervenientes são simultaneamente avaliados e avaliadores. Cada vez que algum de nós (professores e alunos) sugere, corrige, altera, melhora, qualquer aspecto, de forma fundamentada, quer da apresentação de trabalhos, quer da representação durante os ensaios, está na verdade a proceder a exercícios de avaliação, criando momentos não só de *feedback* mas simultaneamente de *feedforward*. Mais uma vez, sublinhamos que, o nosso papel é de co-orientadora do processo. Com toda a certeza, temos um papel mais interventivo na elaboração de trabalhos e da reflexão sobre o funcionamento da língua e, ainda, na correcção de expressão escrita, aquando da elaboração do texto dramático. No entanto, até nestes momentos, a nossa atitude questionadora é muito importante, no sentido de os fazer reflectir sobre os diferentes aspectos em destaque.

Apresentamos também a grelha de observação que, à semelhança do NG anterior, criámos, com o intuito de um registo pessoal da evolução do desempenho dos alunos (cf. Figura 40).

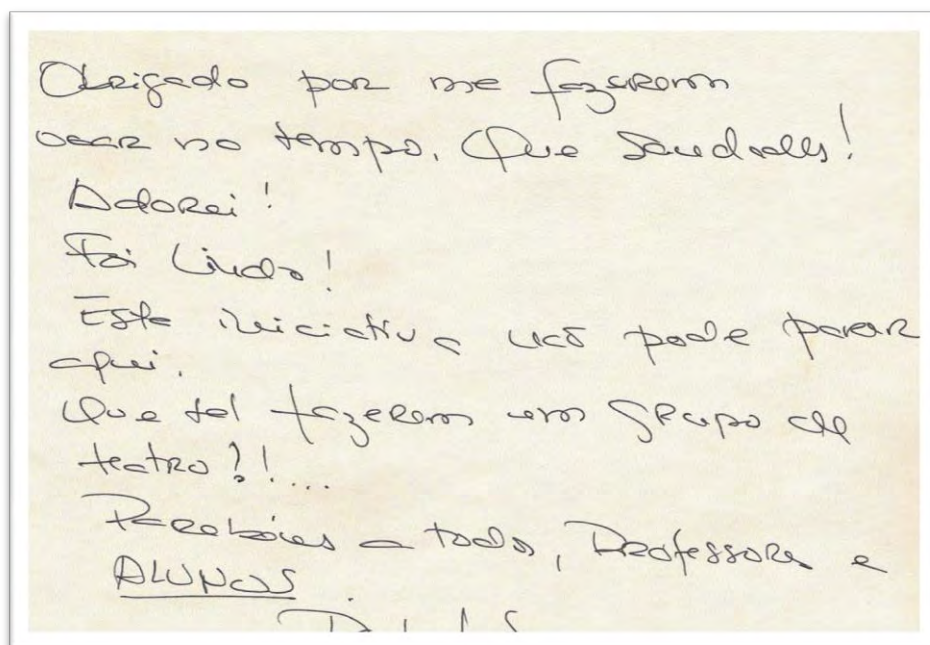


CLC Ano lectivo 2008/09		ESCOLA EB 2,3/S PEDRO FERREIRO Educação e Formação de Adultos – EFA, NS								Núcleo Gerador: TIC									
Nomes	Conteúdos				Processo de trabalho					Realização									
	Marcos Histórico-culturais de Identidade e Alteridade no século XX em Portugal e no Mundo				Elaboração					TIC		Texto dramático				Apresentação Cénica Apresentação em grande grupo			
	Ana Vinte Modernismo	Personalidade	Estado Novo Movimento Novo - EFA	Rev. 25 Abril	Referências Bibliográficas	Trabalho escrito	Participação e interação	Colaboração	Autonomia	Apropriação	Julgamento	Expressão Escrita	Téc. Diversidade Textos Escritos	Criatividade	Evolução	Exatidão de Discursos	Tomada de voz	Responsabilidade	
Ana Carolina	✓	✓	✓	NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓ PPT CF	✓	✓CF	✓CF	✓	✓	✓	✓CF	✓	
Ana Henriques	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Carlos Idias	✓	✓	✓	NO	✓	✓	✓	NO	✓CF	✓Móvie Máior	✓	✓	✓CF	✓CF	✓	✓	✓CF	✓	
Carlos Silva	✓	✓	✓	NO	✓CD	✓	✓	NO	✓CF	✓Móvie Máior	✓	✓	✓	✓CF	✓	✓CD	✓CD	✓	
Edmundo Almeida	✓	✓	NO	NO	✓CD	✓	✓	✓	✓	✓Móvie Máior	✓	✓	✓	✓	✓	✓CD	✓	✓	
Fernando Silva	✓	✓	✓	✓	✓	✓CD	✓CD	✓	✓CD	✓PPT	✓	✓	✓CD	✓	✓	✓CD	✓CD	✓	
Filomena Funchosa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓PPT	✓	✓	✓CF	✓CF	✓	✓	✓	✓	
Idalina Lopes	✓	✓	NO	NO	CD	✓	✓CD	NO	✓CD	✓PPT CD	CD	✓	✓CD	✓	✓	✓	✓CD	✓	
Luis Lopes	✓	✓	✓	✓	✓CD	✓	✓	✓	✓CF	✓PPT CF	✓	✓CF	✓CF	✓CF	✓	✓CF	✓CF	✓	
Maria Fátima Mendes	✓	✓	✓	NO	✓CD	✓	✓CD	NO	✓CD	✓PPT CD	✓CD	✓CF	✓CF	✓	✓	✓CF	✓CF	✓	
Maria Fátima Godinho	✓	✓	✓	NO	✓CD	✓	✓	✓	✓	✓PPT CF	✓	✓CF	✓CF	✓CF	✓	✓	✓CF	✓	
Maria Isabel Cruz	✓	✓	NO	NO	✓CD	✓	✓	✓	✓	✓PPT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Maria Vitoria Ribeiro	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓CD	✓	✓	✓PPT	✓	✓CF	✓	✓	✓	✓	✓CF	✓	
Pedro Rodrigues	✓	✓	NO	NO	✓CD	✓	✓	✓	✓	✓Móvie Máior	✓	✓	✓	✓	✓	✓CD	✓	✓	
Sérvadio Inácio	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓CF	✓Móvie Máior	✓	✓	✓	✓CF	✓	✓	✓CF	✓	
Sora Antunes	✓	✓	NO	NO	✓	✓	✓	✓	✓CF	✓PPT CF	✓	✓CF	✓CF	✓	✓	✓	✓CF	✓	

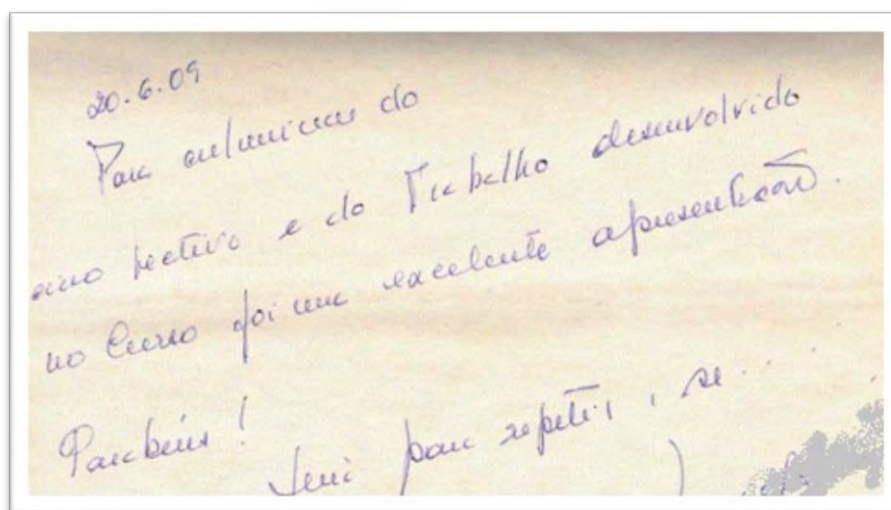
Legenda: NO – não observado; CD – Demonstra com dificuldade; CF – Demonstra com Facilidade

Figura 40 – Grelha de Observação de Trabalhos NG TIC

No que diz respeito à AI, propriamente dita, a melhor avaliação possível é a do público que assistiu – a comunidade educativa. A sua reacção, a sua atitude, foram para nós, no final do espectáculo, a melhor forma de avaliar a actividade, uma vez que funcionou como triangulação de opiniões. Com efeito, não poderá haver ninguém mais imparcial para poder avaliar o produto final deste longo processo. Sublinhamos que é gratificante ouvir os aplausos e os pedidos para que a peça seja repetida.



Obrigado por me fazerem
oer no tempo. Que saudades!
Adorei!
Foi lindo!
Este iniciativa não pode parar
aqui.
Que tal fazerem um grupo de
teatro?!...
Parabéns a todos, Professores e
ALUNOS



20.6.09
Para comemorar o
ano lectivo e do Trabalho desenvolvido
no Curso foi uma excelente apresentação.
Parabéns!
Sei para repetir, se...

20.06.09
PARABENS...
FOI UM SUCESSO...
MUITOS PARABENS...
E É BOM QUE REPETISSEM...

Quando nos empulhamos
saem febreiros maravilhosos
estava lindo!...

Parabéns pela originalidade e cria-
tividade.
Continuem, porque vale a pena!
Bastardo

Todo o que escrever é pouco.
Foi para além do esperado.
Fantástico.
Parabéns...

Figura 41 – Testemunhos de elementos da comunidade educativa face à peça de teatro

Estes são apenas alguns exemplos das opiniões de pessoas anónimas e independentes do processo que assistem à peça e que revelaram entusiasmo e agrado. Podemos ainda acrescentar que, numa Vila com as dimensões da nossa, onde a oferta cultural é escassa e,

portanto, a procura deste tipo de actividades não é frequente, a forte adesão da comunidade tem um significado especial.

Quanto aos alunos propriamente, podemos afirmar que são os mais críticos, relativamente ao seu desempenho. No entanto, é evidente o grau de satisfação a que chegam no final da actuação. Convém apontar aqui que, no final, pedimos uma apreciação não apenas relativa à peça de teatro, mas a todo o processo. Assim, apresentamos como testemunho a opinião de alguns alunos. Esta opinião é comum à de todos eles e ainda ecoa também a opinião dos professores.

“... a peça de teatro sobre o Séc. XX até aos dias de hoje foi para mim uma coisa inovadora e que adorei imenso desde o dia do começo dos ensaios até à apresentação final. Embora nos ensaios as coisas, de vez em quando não corresse como se previa e o tempo começasse a ficar escasso, [eles] ... iam melhorando dia após dia, embora ainda houvesse algumas arestas para acertar... Havia muita gente na plateia. Eu nunca pensei, que chegasse a esgotar. Ficamos todos radiantes de ver tantos espectadores. A peça não poderia ter corrido da melhor... No final, fomos bastante aplaudidos, o que nos deixou todos satisfeitos, e até vieram algumas lágrimas aos olhos de alguns colegas e professores. Fernando S.

“No início, fiquei um pouco “de pé atrás”, não estava a gostar muito da ideia, mas, com a continuação e com os ensaios, comecei a gostar. (...) Também existiram algumas pessoas de fora da comunidade escolar que foram convidadas a participar na peça, por exemplo, o padre D e o Sr. J. V. (...) Na minha opinião o resultado foi muito bom.”, Suse A.

Durante algumas semanas, foram decorrendo, no cine teatro Ivone Silva, os ensaios da nossa peça de teatro “Viajando pelo Século XX”, com os quais, na minha opinião, se desperdiçou algum tempo. Achei algumas vezes falta de responsabilidade naquilo que cada um tinha que fazer, muito tempo perdido no início dos ensaios.

No entanto, estes lá foram decorrendo; é claro que uns melhor do que outros. Viveram-se alguns momentos de divertimento. (...) Mesmo assim, acho que nos conseguimos entender muito bem, e a prova disso é que, no dia do espectáculo, no meio de muitos nervos e de alguns imprevistos, de um modo geral, tudo correu bem. Isabel C.

Quando surgiu a ideia de fazermos a actividade sobre os anos Vinte, Sessenta e Oitenta, entusiasmei-me logo pelos anos Vinte e fui eu que desafiei a Filomena e a Vitória.

Gostei imenso do PowerPoint que realizei sobre a mulher dos anos Vinte! E, juntamente com o PowerPoint da Filomena, sobre o Charleston, penso que ficou um trabalho (não digo que perfeito) mas quase!!!

Quando se falou em dança, adorei!!!

Foi gratificante termos trabalhado em conjunto com a outra turma, pois não seria possível fazermos tudo sozinhos. ... Não consigo definir qual o papel em que mais gostei de participar, porque todos eles foram... gratificantes e diferentes. Até mesmo a ansiedade, “será que as pessoas vêm?” “Será que gostam? Para mim, foi uma noite muito especial.

E especial também, foi os professores subirem ao palco e poder ver estampado no rosto deles como estavam felizes. Flor G.

Evidência 10 – Testemunhos de alunos após a peça de teatro “Viajando pelo séc. XX”

Parece-nos ser evidente que alcançámos completamente o que nos tínhamos proposto para esta actividade:

- conteúdos relativos ao texto dramático;
- poesia de Fernando Pessoa;
- poetas de intervenção;
- intencionalidades comunicativas;
- expressão escrita;
- espírito de equipa;
- envolvimento.

Além disso, não podemos deixar de reforçar a ideia, inicialmente transmitida de que toda a actividade teatral, evidenciada nesta forma reflexiva e participada de avaliação, promove a metacognição e conseqüentemente o auto-conhecimento de cada um de nós. Assim, o nosso propósito de contribuir de forma activa para o desenvolvimento pessoal, através deste modelo de formação, está a ser conseguido, dando, desta forma, um pequeno passo para uma construção social mais consciente e consolidada, pois partimos de um propósito de formação integral.

Na verdade, todos os alunos registam nos seus portfólios as suas reflexões sobre a peça de teatro, colocam fotografias e cópias de vídeos. O entusiasmo é de tal ordem que os trabalhos anteriores, feitos no sentido de contribuírem para a peça, nomeadamente para o cenário, são quase esquecidos nessas reflexões. Para eles, o que fica e ficará em memória é de facto o produto final – a peça de teatro – *Viajando pelo séc. XX*.

Convém mencionar, de novo, que, atendendo à envergadura que uma actividade destas implica, as cinquenta horas de formação, previstas pela tutela para cada NG, se tornam manifestamente insuficientes. No entanto, é-nos de todo impossível parar o processo a meio. Desta forma, agendamos a apresentação da peça para o final do ano lectivo – Junho – e, pelo meio, iniciamos o terceiro NG a trabalhar – Urbanismo e Mobilidade. Assim, o trabalho, neste NG, vai sendo desenvolvido em paralelo com os ensaios da peça. Ao mesmo tempo que todos os elementos da equipa pedagógica disponibilizam algum do seu tempo para os ensaios, também os alunos o fazem para concluírem trabalhos, durante os fins-de-semana, e para ensaiarem aos sábados, sempre que necessário.

3.2.2 NG: *Urbanismo e Mobilidade – Planificação e implementação:*

Urbanismo e Mobilidade é o terceiro NG a ser apresentado aos alunos, tanto em CLC como em STC, em articulação com Complexidade e Mudança, na área de formação CP.

Mais uma vez, o trabalho de equipa pedagógica revela-se fundamental para conseguirmos um desempenho articulado e integrado entre as três áreas de formação, por um lado, e os seis professores que as implementam, por outro, e ainda entre todos estes elementos e os alunos – os mais importantes em todo o processo.

Em sessão de PRA, a mediadora, também co-docente de CLC, apresenta aos alunos as temáticas a abordar em cada AF e procede a um levantamento de expectativas, face às mesmas, num exercício de *brainstorming*. Neste momento, os alunos reiteram uma ideia que já vêm a manifestar há algum tempo – a vontade de realizar uma visita de estudo ao Estrangeiro, aludindo a uma possibilidade de angariar fundos e transformar essa actividade em algo de cariz cultural que servisse de conclusão de curso. Da mesma forma, manifestam vontade de elaborar um estudo sobre diferentes temáticas relacionadas com a cultura local, pois pensam que só faz sentido conhecer o estrangeiro quando conhecem a sua região.

Antes de apresentarmos o trabalho desenvolvido, faremos menção dos resultados esperados, apontados no *Referencial de Competências-Chave* para o NG supra referido.

Unidade de Competência 6: Intervir em questões relacionadas com mobilidade e urbanismo, mobilizando recursos linguísticos e comunicacionais no reconhecimento das funcionalidade dos diversos sistemas de ordenamento, da existência de planeamento urbano, das oportunidades de trabalho em contextos rurais e urbanos e do enriquecimento cultural que os fluxos migratórios geram, interpretando-os como factores que reforcem a qualidade de vida.

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)		
Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Participar no processo de planeamento e construção de edifícios recorrendo a terminologias próprias e procurando garantir condições para as práticas de lazer</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante o planeamento e edificação de espaços habitacionais identificando condições que permitam o desenvolvimento de diversas práticas de lazer e contribuam para uma maior qualidade de vida. Actuar em contexto privado tendo em conta a terminologia específica e seus significados em situações relacionadas com a construção e arquitectura. Actuar em situações privadas de construção e arquitectura através do estabelecimento de comunicação eficaz com operários e técnicos especializados, com vista ao esclarecimento de um pedido ou resolução de situações de incumprimento. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 21</p>
<p>Intervir em contextos profissionais considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolvem e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar tendo em conta o potencial de oportunidades laborais resultantes da progressiva atenção dada pelas políticas locais à valorização do património rural e urbano enquanto factor de desenvolvimento e qualificação dos territórios. Actuar em contextos profissionais diferenciados regionalmente, identificando sotaques ou regionalismos, através do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira, no sentido de uma melhor integração socioprofissional. Actuar, comparando textos utilitários e literários recentes ou de outras épocas, em debates que reforcem o interesse pela preservação, equilíbrio e dinamização do espaço rural e urbano, tendo em conta a evolução histórica, a situação actual e a reflexão sobre o futuro. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 22</p>
<p>Identificar sistemas de administração territorial e respectivos funcionamentos integrados</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as questões relativas à administração do território compreendendo que as diferentes redes nacionais de equipamentos culturais promovem o ordenamento e a coesão territorial. Actuar individual e/ou colectivamente através da descodificação de informação institucional sobre questões de administração do território (mapas, sinalização, legislação, etc.). Actuar civicamente compreendendo as diferentes formas e conteúdos de comunicação do Estado com os seus cidadãos, em matérias de administração do território. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 23</p>
<p>Relacionar mobilidades e fluxos migratórios com a disseminação de patrimónios linguísticos e culturais e seus impactos</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar compreendendo as causas económicas, políticas e culturais dos fluxos migratórios das populações e reconhecendo a importância do multiculturalismo para a diversidade da oferta cultural. Actuar individual e colectivamente na defesa do património linguístico comum da língua portuguesa e do seu papel e lugar no mundo, compreendendo a sua importância económica, histórica e cultural, a par com outras línguas. Actuar no mundo global, tendo em conta que a língua é um elemento essencial do funcionamento das sociedades e das relações entre as pessoas de diferentes origens sociais e culturais, e um factor indiscutível de integração. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 24</p>

Figura 42 – Critérios de Evidência do NG UM (Gomes, 2006:76)

Mais uma vez, referenciamos a dificuldade que sentimos de “espartilhar” a aprendizagem de acordo com os DR apresentados. Particularmente, no que diz respeito a questões relacionadas com cultura, língua materna e comunicação, é, para nós, difícil conceber a

ideia dos diferentes perfis do indivíduo espartilhados – o pessoal, o profissional, o institucional e o macro-estrutural – DR 1, 2, 3 e 4, respectivamente. Daí que, apesar de abarcarmos as temáticas obrigatórias e de procurarmos evidências de cada uma delas, não desenvolvamos o trabalho de forma estanque como poderá, à primeira vista parecer, se considerarmos os documentos institucionais que regem esta modalidade de ensino-aprendizagem e se observarmos as grelhas de desenho global, elaboradas em equipa pedagógica. Na realidade, é opção nossa e da co-docente de CLC, juntarmos os diferentes domínios de referência, pois partilhamos o pensamento de Morin (1999), que considera, na sua teoria da complexidade, que uma das falhas da escola actual se prende com o espartilhar de conhecimentos, num mundo cada vez mais aberto e global. Enfatizamos também, e mais uma vez, que consideramos a área de formação CLC como uma área também ela transversal. Ao mesmo tempo, e tendo em conta que é uma área gêmea de STC, na medida em que os NG são exactamente os mesmos, tomamos a liberdade, em consonância com os restantes elementos da equipa pedagógica, de abordarmos estas temáticas não tanto numa perspectiva técnica relacionada somente com os conceitos associados ao urbanismo e mobilidade, mas principalmente procuramos uma abordagem mais ampla – cultural, histórica e artística. Tem sido sempre nosso propósito alargar os horizontes culturais dos nossos alunos, apresentando-lhes a arte, particularmente a literatura, como uma forma de olhar o mundo que não tem de estar tão distante da realidade, como eles inicialmente julgavam.

Na verdade, as evidências primordiais pretendidos na área de formação CLC são as competências, desenvolvidas pelos alunos, sustentadas por “(...) ler, analisar e interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica (...)” (Gomes, 2006:23); daí considerarmos que as competências genéricas de CLC se ligam, particularmente, à leitura, à escrita, à argumentação, à interpretação, à reflexão, à compreensão, à avaliação. Por outro lado, não descuramos os aspectos de vivência social que lhe estão inerentes, aspectos esses como a apreciação, o usufruto, o respeito, o reconhecimento da importância da cultura, como forma de manifestação individual e colectiva.

Ainda antes de explanarmos os conteúdos que apontamos para este NG, cabe-nos uma breve reflexão relativa à actividade integradora, pois, como já foi indicado anteriormente, em simultâneo, estamos a proceder aos ensaios da peça de teatro – actividade do NG

anterior. Assim, optamos aqui por actividades de dimensões mais reduzidas, mais individuais, menos ambiciosas, mas de igual valor e importância, em termos de utilidade e contributo para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Na verdade, devemos referir que, iniciamos, de forma implícita e subtil, também neste NG, a preparação de actividades que apenas se virão a realizar no ano lectivo seguinte, mas que, sem dúvida alguma, podemos afirmar terem sido das mais marcantes para todos eles, em paralelo com a peça de teatro.

Feitas estas considerações, organizamos os temas a deste NG, seguindo os passos já mencionados, aquando da apresentação de outros NG – esboço de ideias em mapa conceptual, desenho global, concebido tendo também em conta a gestão do tempo, algo que condiciona, muitas vezes, não só a abordagem de determinados conteúdos, como o desenvolvimento dos trabalhos. (cf. Figuras 43 e 44) Uma vez que no NG anterior tivemos necessidade de alargar um pouco a planificação, neste caso particular, encurtamo-la, daí que apenas tenhamos planificado este NG para 45 horas.

Focalizando então os NG em causa – Urbanismo e Mobilidade em CLC, e em STC, cujos temas são:

- (i) Construção e Arquitectura;
- (ii) Ruralidade e Urbanidade;
- (iii) Administração Segurança e Território;
- (iv) Mobilidades locais e globais;

e Complexidade e Mudança a CP, onde teriam de ser abordadas as temáticas:

- (i) Aprendizagem ao Longo da Vida;
- (ii) Processos de Inovação;
- (iii) Associativismo e Movimentos Colectivos;
- (iv) Globalização;

e partindo das ideias apresentadas pelos alunos em sessão de PRA, delineamos, em equipa pedagógica, o trabalho a realizar.

Em sequência deste desenho global, avançamos, em co-docência, para uma maior particularização quer de conteúdos, quer de estratégias e de metodologias a implementar

nestas 45 horas. Assim, estabelecemos de forma mais clara, os aspectos que cada uma das docentes de CLC iria tratar. (cf. Figura 45)



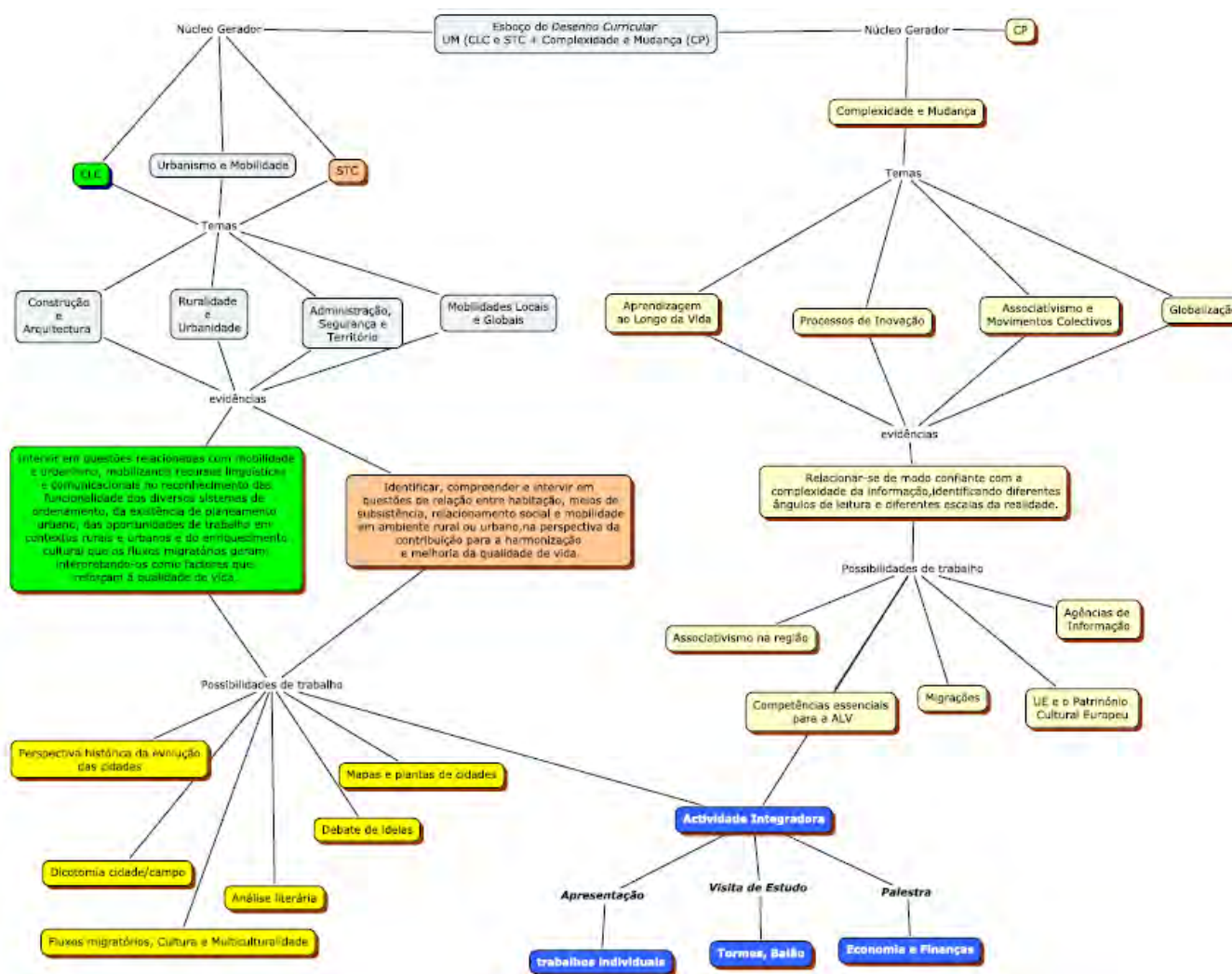


Figura 43 – Esboço do Desenho global dos NG UM, a CLC e STC, e Complexidade e Mudança, a CP



ESCOLA EB 2,3/5 PEDRO FERREIRO - EFA – SECUNDÁRIO

DESENHO CURRICULAR – Turma B

NUCLEO GERADOR: Urbanismo e Mobilidade (CLC e STC) e Complexidade e Mudança (CP)

DURAÇÃO: 45 horas

Unidades de Competência:

CLC- Intervir em questões relacionadas com mobilidade e urbanismo, mobilizando recursos linguísticos e comunicacionais no reconhecimento das funcionalidade dos diversos sistemas de ordenamento, da existência de planeamento urbano, das oportunidades de trabalho em contextos rurais e urbanos e do enriquecimento cultural que os fluxos migratórios geram, interpretando-os como factores que reforçam a qualidade de vida.	STC: Identificar, compreender e intervir em questões de relação entre habitação, meios de subsistência, relacionamento social e mobilidade em ambiente rural ou urbano, na perspectiva da contribuição para a harmonização e melhoria da qualidade de vida.	CP Relacionar-se de modo confiante com a complexidade da informação, identificando diferentes ângulos de leitura e diferentes escalas da realidade.
---	---	--

†

D R	CLC – Urbanismo		STC – Urbanismo			CP – Complexidade e Mudança		
	Tema	Competência	DR	Tema	Competências	DR	Tema	Competências
1 2 3 4	Construção e Arquitectura	Participar no processo de planeamento construção de edifícios recorrendo a terminologias próprias e procurando garantir condições para as práticas de lazer	1	Construção e Arquitectura	Associar conceitos de construção e arquitectura à integração social e à melhoria do bem-estar individual	1	ALV	Contextualizar situações e problemas da vida quotidiana e integrar as suas diferentes dimensões
	Ruralidade e Urbanidade	Intervir em contextos profissionais considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolvem e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional	2	Ruralidade e Urbanidade	Promover a qualidade de vida através da harmonização territorial em modelos de desenvolvimento rural ou urbano	2	Processos de Inovação	Exercer iniciativa e criatividade em novos processos de trabalho
	Administração Segurança e Território	Identificar sistemas de administração territorial e respectivos funcionamentos integrados	3	Administração Segurança e Território	Mobilizar informação sobre o papel das diferentes instituições no âmbito da administração, segurança e território	3	Associativismo e movimentos Colectivos	Identificar constrangimentos à construção de dinâmicas associativas e actuar criticamente face a esses obstáculos
	Mobilidades locais e globais	Relacionar mobilidades e fluxos migratórios com a disseminação de patrimónios linguísticos e culturais e seus impactos	4	Mobilidades locais e globais	Reconhecer diferentes formas de mobilidade territorial – local e global – e sua evolução	4	Globalização	Reconhecer factores e dinâmicas de globalização


 ESCOLA EB 2,3/S PEDRO FERREIRO - EFA – SECUNDÁRIO DESENHO CURRICULAR – Turma B NÚCLEO GERADOR: Urbanismo e Mobilidade (CLC e STC) e Complexidade e Mudança (CP)																								
CONTEUDOS/ACTIVIDADES																								
CLC	STC	CP																						
- As funções e funcionalidades da linguagem: - Função informativa; - Função estética; - Função fática; - As diferentes formas do uso da língua. - Os marcadores linguísticos: - Léxico; - Gramática; - Fonologia. - Interpretação de linguagens simbólicas; - O Conto “O Homem”, de Sofia de Mallo Breynar - A Cidade e as Serras, Eça de Queirós: - Contextualização; - Intencionalidade; - Interpretação de texto literário; - Análise de texto literário; - Expressão escrita.	- Conceitos: Urbanismo e arquitectura - Mundo Urbano e Mundo Rural: oposições e complementaridades: - Evolução Urbanística das Cidades: - A cidade Romana; - A Cidade Medieval; - Lisboa a reconstrução após o --Terramoto de 1755; - Diversidade urbanística a nível local e global - As Funções das cidades e os contrastes do mundo Urbano: - Em relação ao desenvolvimento; - Em relação à localização geográfica; - Em relação aos espaços urbanos.	O crescimento das cidades e a melhoria das acessibilidades. A industrialização e terciarização dos sistemas económicos Diferentes modelos de desenvolvimento sustentável e de qualidade de vida, em contexto urbano e em contexto rural Novas tendências na relação espaço-campo e, em particular, novos padrões residenciais, impulsionados pela melhoria das acessibilidades e das telecomunicações As necessidades do Homem no seu habitat (habitação, trabalho, convívio, alimentação, deslocação, etc.) Caracterização dos modelos territoriais de organização do espaço de vivência: formas de medição e análise dos padrões de ocupação de solo e configuração de vias de comunicação de diferentes tipos de transporte As variáveis físicas que limitam o desenvolvimento do espaço urbano Estudo da Construção da Escola	DR1 - A queda do Muro de Berlim como símbolo de abertura a uma economia global; - Visita à Exposição “Comemoração da Queda do Muro de Berlim”, no Centro de Recursos da Escola; - As competências essenciais para o Séc. XXI - O conceito de crise DR2 - Microempresas; - Microcrédito; - Empreendedorismo; - Telecomunicações, novas tecnologias e inovação. DR3 - Contratos de trabalho; - Convenções colectivas de trabalho; - Sindicatos; - Associações empresariais e patronais. DR4 - Conceito de Globalização: - fases de globalização; - Visualização do Filme “Goodbye Lenina”;																					
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Actividade (s) Integradora (s)</th> <th>Data</th> <th>Recursos Grupo</th> <th>Recursos Escola</th> <th>Nota</th> <th>Avaliação do NG</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Visita à Exposição “Comemoração da Queda do Muro de Berlim”, no Centro de Recursos da Escola</td> <td>10 de Novembro</td> <td></td> <td></td> <td rowspan="3">Metas 1,2,3,4,5. Linhas de acção: 2,4,5,11,14,15,16,17,18,20.</td> <td rowspan="3">Formativa; Formadora; Sumativa; Processual.</td> </tr> <tr> <td>Palestra sobre Economia e Finanças</td> <td>A definir</td> <td>A definir</td> <td>A definir</td> </tr> <tr> <td>Apresentação de trabalhos</td> <td>A definir</td> <td>A definir</td> <td>A definir</td> </tr> </tbody> </table>	Actividade (s) Integradora (s)	Data	Recursos Grupo	Recursos Escola	Nota	Avaliação do NG	Visita à Exposição “Comemoração da Queda do Muro de Berlim”, no Centro de Recursos da Escola	10 de Novembro			Metas 1,2,3,4,5. Linhas de acção: 2,4,5,11,14,15,16,17,18,20.	Formativa; Formadora; Sumativa; Processual.	Palestra sobre Economia e Finanças	A definir	A definir	A definir	Apresentação de trabalhos	A definir	A definir	A definir				
Actividade (s) Integradora (s)	Data	Recursos Grupo	Recursos Escola	Nota	Avaliação do NG																			
Visita à Exposição “Comemoração da Queda do Muro de Berlim”, no Centro de Recursos da Escola	10 de Novembro			Metas 1,2,3,4,5. Linhas de acção: 2,4,5,11,14,15,16,17,18,20.	Formativa; Formadora; Sumativa; Processual.																			
Palestra sobre Economia e Finanças	A definir	A definir	A definir																					
Apresentação de trabalhos	A definir	A definir	A definir																					

Figura 44 – Desenho global de Urbanismo e Mobilidade a CLC e STC, e Complexidade e Mudança, a CP

Conteúdos		Critérios de Evidência	Actividades por elementos de complexidade / Avaliação
CLC (P)	CLC (H)		
<ul style="list-style-type: none"> - As funções e funcionalidades da linguagem: <ul style="list-style-type: none"> - função informativa; - função estética; - função fática; - As diferentes formas do uso da língua. - Os marcadores linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> - léxico; - gramática; - fonologia. - Interpretação de linguagens simbólicas; - Interpretação de texto literário; - Análise de texto literário: <ul style="list-style-type: none"> - <i>A Cidade e os Serras, Eça de Queirós</i>: <ul style="list-style-type: none"> - contextualização; - intencionalidade. - <i>O Homem</i>, Sophia de Mello Breyner Andresen: <ul style="list-style-type: none"> - interpretação - Expressão escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos: Urbanismo e arquitectura; - Mundo Urbano e Mundo Rural: <ul style="list-style-type: none"> - oposições e complementaridades: <ul style="list-style-type: none"> - evolução urbanística das cidades: <ul style="list-style-type: none"> - a cidade romana; - a cidade medieval; - Lisboa: a reconstrução após o Terramoto de 1755; - As megacidades na actualidade; - A qualidade de vida no espaço urbano vs espaço rural; - A evolução do espaço local; - Aspectos da arquitectura contemporânea. - As funções das cidades e os contrastes do mundo Urbano: <ul style="list-style-type: none"> - em relação ao desenvolvimento; - em relação à localização geográfica. - Transportes e Mobilidade: 	<p>Critérios a considerar (pressupostos de partida):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percursos individuais / trajectórias de vida; - Condições sociais envolventes - Diferentes recursos e diversos contextos na (re)construção das trajectórias de vida <p>Evidências / Outcomes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aplicação de conceitos; - expressão de opiniões sobre contrastes e complementaridade cidade/campo; - análise de diferentes zonas habitacionais e consequentes contrastes sociais; - avaliação da evolução dos espaços a nível local: <ul style="list-style-type: none"> - a evolução do centro de vila; - evolução da escola: localização e construção. - apropriação de metodologias de pesquisa; - utilização das TIC; - conhecimento dos elementos estruturais de um texto; - conhecimento das características de textos de carácter literário; - correcta utilização da Língua Materna; - conhecimento das diferentes intencionalidades da comunicação e os seus efeitos no receptor; - adequação da linguagem aos diferentes contextos comunicacionais; - reconhecimento da mobilidade, como um factor de expansão da cultura e da língua. 	<p>1 – Identificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - de mensagens implícitas - de linguagens simbólicas; - de imagens <p>2 – Compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> - da mensagem transmitida; - do objectivo do trabalho a realizar. <p>3- Intervenção</p> <ul style="list-style-type: none"> - observação, interpretação e análise de imagens; - discussão de ideias e argumentação; - capacidade de pesquisa e selecção de informação; - elaboração de textos reflexivos sobre o trabalho desenvolvido; - reorganização / reestruturação dos trabalhos elaborados. <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p style="text-align: center;">Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação directa; - Observação indirecta; - (Re)orientação dos trabalhos desenvolvidos;

Figura 45 – Grelha co-docência de Urbanismo e Mobilidade

3.2.2.1 *Da formação à cultura*

Pela análise dos temas, no NG Urbanismo e Mobilidade, a dicotomia cidade/campo surgiu na mente de todos os elementos da equipa pedagógica e dos próprios alunos, bem como as vantagens e desvantagens de uma vida urbana ou rural.

Neste sentido, inserimos neste NG conteúdos literários, ligados exclusivamente ao texto narrativo que, pensamos, se aplicam de forma plena às temáticas referidas anteriormente. Com a finalidade de estabelecer a ponte com o trabalho desenvolvido a nível das outras áreas de formação e, contrapondo a proveniência rural dos nossos alunos, introduzimos o estudo do conto de Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Homem*, cuja temática se centra no contexto urbano, em que a cidade é apresentada pelo ponto de vista de alguém que considera a perda de valores e até de identidade como os aspectos menos positivos. A crítica social está presente, na dimensão dos valores e da condição humana, permitindo e dando azo a que os alunos comparem e reflectam sobre estes aspectos, de um ponto de vista pessoal, na medida em que, apesar de viverem numa zona rural, alguns provêm da cidade, outros já viveram na cidade, outros têm familiares que vivem em zonas urbanas e que visitam regularmente e a maioria desloca-se a cidades próximas, para procurar serviços que não têm no meio em que vivem.

Num segundo momento, proporcionamos o estudo de alguns excertos do romance *A Cidade e as Serras* (cf. Anexo 5), de Eça de Queirós, onde o confronto cidade/campo era óbvio. A escolha desta obra permite não apenas o contacto com o escritor e com a crítica social que lhe está inerente, com o estilo queirosiano, mas ainda com outros aspectos da ideologia do autor, que, particularmente nesta dicotomia cidade/campo, assumem uma postura de equilíbrio ao querer fundir o melhor dos dois mundos – aspecto cada vez mais em voga na actualidade –, em que se começa a vivenciar uma espécie de ‘êxodo urbano’ pela qualidade de vida que se reconhece cada vez mais na vida rural.

Para além disso, esta perspectiva queirosiana de apresentar a tese, a antítese e finalmente a síntese, face à cidade e ao campo, vai também ao encontro das temáticas em estudo nas outras duas áreas de formação, particularmente na problemática que se foi gerando entre o ‘local’ e o ‘global’, chegando mesmo a ser abordado conceito de ‘glocalização’, apresentado por Robertson, nos anos ’90, como a necessidade de ‘pensar global e agir local’, baseado num conceito de práticas de negócio japonês. Apesar de ser um termo que

surge essencialmente ligado à economia e ao marketing, podemos alargá-lo à postura do cidadão no mundo. Robertson (1994:36-37) afirma que

(...) in the world of capitalistic production for increasingly global markets the adaptation to local and other particular conditions is not simply a case of business responses to pre-existing global variety - to civilisational, regional, societal, ethnic, gendered and still other sets of consumers, as if such variety or heterogeneity existed simply "in itself".

Atendendo às particularidades de alunos adultos e dos seus interesses e necessidades, em termos de aprendizagem, temos de admitir que questões técnicas de análise textual não são de todo a nossa preocupação central. Todavia, sempre que, a propósito, vamos introduzindo conceitos e alertando para a necessidade do rigor científico que, apesar de não ser o aspecto central da aprendizagem, faz parte dela. Desta forma, e para que a abordagem do texto narrativo fosse o mais completa possível, para que a análise literária deste modo textual se efectuasse de forma correcta, para que o *saber* fosse promovido de forma mais específica, procedemos a uma aproximação, ainda que de forma pouco aprofundada, a conceitos relacionados com as categorias da narrativa, nos seus diferentes domínios, nomeadamente:

- (i) o narrador – sua classificação quanto à presença e ciência e focalização;
- (ii) a diferença entre narrador e autor;
- (iii) o tempo cronológico, psicológico;
- (iv) o espaço físico, psicológico, social;
- (v) as personagens – principal, secundária e figurante;
- (vi) a acção – principal e secundária.

Paralelamente, relembremos alguns aspectos relacionados com a linguagem literária e não literária; com as linguagens simbólicas; com os recursos estilísticos ao serviço dessas simbologias e a intencionalidade associada. Estes aspectos foram, como afirmamos, lembrados, pois têm vindo a ser abordados noutros NG trabalhados. No entanto, temos consciência da dificuldade que os alunos têm, particularmente em termos de memorização destes conceitos. Na verdade, de forma intuitiva, eles apreendem o sentido e captam as mensagens com alguma facilidade; todavia, associar essas mensagens com a nomenclatura mais específica da análise literária torna-se algo mais complexo e menos atractivo para eles. Este obstáculo, para nós, é mais uma prova de que as aprendizagens têm se ser

significativas. Várias vezes somos confrontada com opiniões dos alunos que afirmam compreender os textos, gostar de os discutir connosco e em grupo-turma, mas não acham necessário saber “aqueles nomes todos” – referindo-se às figuras de estilo, por exemplo.

Impõe-se também um breve esclarecimento metodológico que distinga a abordagem dos dois textos em estudo. No que diz respeito ao conto *O Homem*, para além do debate que a leitura proporciona, procedemos também à realização de um guião de actividade escrita de interpretação, que visa particularmente facilitar a transposição e a passagem dos pensamentos e opiniões à escrita. Esta é uma lacuna que os alunos sempre manifestam e que sempre querem combater – a dificuldade de expressão escrita.



Escola E B 2, 3 / S Pedro Ferreira

**Curso Educação e Formação de Adultos – EFA NS
Cultura, Linguagem e Comunicação, 2008/2009
NG Urbanismo e Mobilidade**

O Homem - Sophia de Mello Breyner Andresen

Era uma tarde do fim de Novembro, já sem nenhum Outono.

A cidade erguia as suas paredes de pedras escuras. O céu estava alto, desolado, cor de frio. Os homens caminhavam empurrando-se uns aos outros nos passeios. Os carros passavam depressa. Deviam ser quatro horas da tarde de um dia sem sol nem chuva.

Havia muita gente na rua naquele dia. Eu caminhava no passeio, depressa. A certa altura encontrei-me atrás de um homem muito pobremente vestido que levava ao colo uma criança loira, uma daquelas crianças cuja beleza quase não se pode descrever. É a beleza de uma madrugada de Verão, a beleza de uma rosa, a beleza do orvalho, unidas à incrível beleza de uma inocência humana.

Instintivamente o meu olhar ficou um momento preso na cara da criança. Mas o homem caminhava muito devagar e eu, levada pelo movimento da cidade, passei à sua frente. Mas ao passar voltei a cabeça para trás para ver mais uma vez a criança.

Foi então que vi o homem. Imediatamente parei. Era um homem extraordinariamente belo, que devia ter trinta anos e em cujo rosto estavam inscritos a miséria, o abandono, a solidão. O seu fato, que tendo perdido a cor tinha ficado verde, deixava adivinhar um corpo comido pela fome. O cabelo era castanho-claro, apartado ao meio, ligeiramente comprido. A barba por cortar há muitos dias crescia em ponta. Estreitamente esculpida pela pobreza, a cara mostrava o belo desenho dos ossos. Mas mais belos do que tudo eram os olhos, os olhos claros, luminosos de solidão e de doçura. No próprio instante em que eu o vi, o homem levantou a cabeça para o céu.

Como contar o seu gesto?

Era um céu alto, sem resposta, cor de frio. O homem levantou a cabeça no gesto de alguém que, tendo ultrapassado um limite, já nada tem para dar e se volta para fora procurando uma resposta:

A sua cara escorria sofrimento. A sua expressão era simultaneamente resignação, espanto e pergunta. Caminhava lentamente, muito lentamente, do lado de dentro do passeio, rente ao muro. Caminhava muito direito, como se todo o corpo estivesse erguido na pergunta. Com a cabeça levantada, olhava o céu. Mas o céu eram planícies e planícies de silêncio.

Tudo isto se passou num momento e, por isso, eu, que me lembro nitidamente do fato do homem, da sua cara, do seu olhar e dos seus gestos, não consigo rever com clareza o que se passou dentro de mim. Foi como se tivesse ficado vazia olhando o homem.

A multidão não parava de passar. Era o centro do centro da cidade. O homem estava sozinho, sozinho. Rios de gente passavam sem o ver.

Só eu tinha parado, mas inutilmente. O homem não me olhava. Quis fazer alguma coisa, mas não sabia o quê. Era como se a sua solidão estivesse para além de todos os meus gestos, como se ela o envolvesse e o separasse de mim e fosse tarde de mais para qualquer palavra e já nada tivesse remédio. Era como se eu tivesse as mãos atadas. Assim às vezes nos sonhos queremos agir e não podemos.

O homem caminhava muito devagar. Eu estava parada no meio do passeio, contra o sentido da multidão.

Sentia a cidade empurrar-me e separar-me do homem. Ninguém o via caminhando lentamente, tão lentamente, com a cabeça erguida e com uma criança nos braços rente ao muro de pedra fria.

Agora eu penso no que podia ter feito. Era preciso ter decidido depressa. Mas eu tinha a alma e as mãos pesadas de indecisão. Não via bem. Só sabia hesitar e duvidar. Por isso estava ali parada, impotente, no meio do passeio. A cidade empurrava-me e um relógio bateu horas.

Lembrei-me de que tinha alguém à minha espera e que estava atrasada. As pessoas que não viam o homem começavam a ver-me a mim. Era impossível continuar parada.

Então, como o nadador que é apanhado numa corrente desiste de lutar e se deixa ir com a água, assim eu deixei de me opor ao movimento da cidade e me deixei levar pela onda de gente para longe do homem.

Mas enquanto seguia no passeio rodeada de ombros e cabeças, a imagem do homem continuava suspensa nos meus olhos. E nasceu em mim a sensação confusa de que nele havia alguma coisa ou alguém que eu reconhecia.

Rapidamente evoquei todos os lugares onde eu tinha vivido. Desenrolei para trás o filme do tempo. As imagens passaram oscilantes, um pouco trémulas e rápidas. Mas não encontrei nada. E tentei reunir e rever todas as memórias de quadros, de livros, de fotografias. Mas a imagem do homem continuava sozinha: a cabeça levantada que olhava o céu com uma expressão de infinita solidão, de abandono e de pergunta.

E do fundo da memória, trazidas pela imagem, muito devagar, uma por uma, inconfundíveis, apareceram as palavras:

- Pai, Pai, por que me abandonaste?

Então compreendi por que é que o homem que eu deixara para trás não era um estranho. A sua imagem era exactamente igual à outra imagem que se formara no meu espírito quando eu li:

- Pai, Pai, por que me abandonaste?

Era aquela a posição da cabeça, era aquele o olhar, era aquele o sofrimento, era aquele o abandono, aquela a solidão.

Para além da dureza e das traições dos homens, para além da agonia da carne, começa a prova do último suplício: o silêncio de Deus.

E os céus parecem desertos e vazios sobre as cidades escuras.

Voltei para trás. Subi contra a corrente o rio da multidão. Temi tê-lo perdido. Havia gente, gente, ombros, cabeças, ombros. Mas de repente vi-o.

Tinha parado, mas continuava a segurar a criança e a olhar o céu.

Corri, empurrando quase as pessoas. Estava já a dois passos dele. Mas nesse momento, exactamente, o homem caiu no chão. Da sua boca corria um rio de sangue e nos seus olhos havia ainda a mesma expressão de infinita paciência.

A criança caíra com ele e chorava no meio do passeio, escondendo a cara na saia do seu vestido manchado de sangue.

Então a multidão parou e formou um círculo à volta do homem. Ombros mais fortes do que os meus empurram-me para trás. Eu estava do lado de fora do círculo. Tentei atravessá-lo, mas não consegui. As pessoas apertadas umas contra as outras eram como um único corpo fechado. À minha frente estavam homens mais altos do que eu que me impediam de ver. Quis espreitar, pedi licença, tentei empurrar, mas ninguém me deixou passar. Ouvi lamentações, ordens, apitos. Depois veio uma ambulância. Quando o círculo se abriu, o homem e a criança tinham desaparecido.

Então a multidão dispersou-se e eu fiquei no meio do passeio, caminhando para a frente, levada pelo movimento da cidade.

**

Muitos anos passaram. O homem certamente morreu. Mas continua ao nosso lado. Pelas ruas.

(Sophia de Mello Breyner Andresen, *in Contos Exemplares*)

Questionário de Interpretação do Conto “O Homem” de Sophia de Mello Breyner Andresen

- 1 Divida o texto nas suas partes lógicas.
- 2 Descreva o tempo e o espaço onde decorre a acção, dando exemplos concretos do texto.
- 3 Classifique o narrador, quanto à sua presença e quanto à sua ciência.
- 4 Faça a descrição física e psicológica do “Homem” referido no texto.
 - 4.1 Indique os processos de caracterização aqui utilizados.
 - 4.2 Classifique-o quanto ao seu relevo.
- 5 Esta personagem, na perspectiva do narrador, faz lembrar alguém. Indique de quem se trata justificando a sua resposta. Quem/ o quê poderá representar este Homem? Justifique.
- 6 De acordo com a sua própria opinião, qual a lição a retirar deste conto? Justifique.
- 7 Faça o levantamento de alguns recursos estilísticos mais relevantes no texto e explique a sua expressividade.

Figura 46 – Sugestão de actividade sobre o conto *O Homem*, de Sophia de Mello Breyner Andresen

Com este trabalho, observamos, avaliamos e corrigimos a leitura expressiva, como testemunha a grelha de registo apresentada. (cf. Figura 47)

	Alunos	Leitura				Compreensão oral
		Fluência fonológica	Respeito pela pontuação	Pronúncia	Entonação	
	Ana C.	S	S	B	S	S
	Carlos I.	S	B	S	S	B
	Carlos S.	I	S	S	S	S
	Fernando S.	I	S	S	I	S
	Filomena P.	S	B	S	I	S
	Cidalina	B	B	S	B	S
	Luis L.	B	B	B	B	B
	Fátima M.	B	B	B	B	B
	Flor G.	B	B	B	B	B
	Isabel C.	S	B	B	B	B
	Vitória R.	S	B	S	S	S
	Salvador I.	S	S	S	S	S
	Suse A.	S	B	B	S	B

Figura 47 – Grelha de observação de leitura expressiva de *O Homem*, de Sophia de Mello Breyner Adresen

Esta não é de todo uma estratégia nova, já que a implementamos, desde o início do ano lectivo. É pertinente um estudo comparativo para aferir a evolução dos alunos no domínio desta competência. Com efeito, procedemos a um registo dos diferentes momentos de observação de leitura, tal como o apresentado, e a partir deles elaborámos grelhas globais que nos permitem ver a evolução dos alunos. No entanto, há um aspecto que temos de ressaltar. A leitura expressiva não foi efectuada sempre na mesma tipologia textual, o que é um constrangimento, em termos de análise. Porém, e uma vez que a nossa intenção principal não é estimular a leitura expressiva *per se*, mas sim promover a leitura e a cultura, promovendo o debate e a troca de ideias, apresentamos as grelhas de registos que criámos e onde incluímos o domínios como a expressão oral. (cf. Fig. 59)

Neste momento, no entanto, podemos registar que a desenvoltura e o à-vontade perante os textos foram evoluindo de forma bastante satisfatória, ao longo do ano, sendo evidente que a relutância que os alunos revelam em ler em voz alta, diminuiu consideravelmente.

Como resultado deste trabalho, realçamos que ainda sentimos algumas dificuldades por parte dos alunos na interpretação de linguagens simbólicas, na distinção entre narrador e

autor, bem como na utilização de termos técnicos. Por outro lado, e apesar destas dificuldades, que levam a várias reformulações dos trabalhos, notamos uma melhoria substancial em termos de expressão escrita, estruturação de ideias e construção frásica, como podemos observar pelos exemplos que se seguem.

Interpretação das perguntas do Resposta ao questionário sobre o poema Conto – O Homem

O homem, na perspectiva da narradora, era uma pessoa pobre e solitária, com o aspecto de abandono onade. Fazia transparecer a figura de Jesus Cristo, que também sofreu.

Na minha perspectiva, este conto tem como moral, a tentativa de alertar para a pobreza que se via naquele homem. Assim, a narradora lembrou-se daquela frase, como uma espécie desabafo "Pai, Pai porque me abandonaste", a mesma que Cristo disse antes de morrer.

Quanto a mim, estas palavras são uma espécie-tentativa de acordar as consciências dos Homens sm para a sua postura no mundo actual.

A minha opinião é que a sociedade está cada vez mais ocupada com a vida, assim passam o tempo a correr de um lado para o outro. As pessoas tomam-se mais egoístas, p Pois não reparam na pobreza que existe à sua volta.

Esta sociedade está demasiada ca ocupada que não consegue ver a pobreza e o abandono de ninguém, mesmo que seja em seu redor, r está de uma maneira que não sabe ajudar quando as pessoas mais precisam de ajuda, p Pois só se lembram dessas crenças-valores nas alturas festivas como no Natal e Páscoa, para ficarem bem vistas, e Qo resto do ano, os mais pobres, até podem dormir no pior buraco que ninguém lhes liga.

Bom trabalho Filomena! Quem viu a sua escrita e quem a vê! Apesar de ainda revelar algumas lacunas, notam-se grandes progressos. Parabéns. Continue!

"Ο Άνθρωπος"
Sophia de Mello Breyner Andresen

1- O texto divide-se em 3 partes:
Introdução – "Era uma tarde ... uma inocência humana"
Desenvolvimento – "Instintivamente ... desaparecido (ou cidade)"
Conclusão – "Muitos anos passaram ..."

2 – A ação decorre nas ruas da cidade; quanto ao cenário, as paredes são de pedra escura; homens empurrando-se uns aos outros; havia muita gente na rua; os carros passavam muito depressa.

3 – Q-A narradora era uma mulher; quanto à sua ciência era não omnisciente; quanto à sua presença era participante, personagem secundária (homodiegética).

4 - Era um homem belo; cerca de 30 anos; rosto triste e revelador de miséria, abandono e solidão; faminto; cabelo comprido; com barba comprida; com ar triste mas com uns olhos claros e luminosos e muito belos.

5 – Quanto ao relevo, esta é a personagem principal.

Resposta às perguntas 6 e 7 do questionário:

Na perspectiva de narradora, o homem poderia ser um pobre que estava a viver na miséria. No entanto, era visto à semelhança de Jesus Cristo, pelo facto de levantar a cabeça e o olhar para o céu, porque Jesus Cristo também sofreu até à morte.

Na minha opinião, este conto alerta-nos para a forma como a sociedade vive entre as classes sociais. Devido à ansiedade e ao egoísmo da sociedade, as pessoas viram a cara ao lado e viram as costas à solidariedade, deixando chegar alguns seres humanos à miséria, ao abandono e à solidão.

A grande lição a tirar deste conto é, por isso, a de que se todos nós dermos atenção a este tipo de situações, conseguimos evitar que os seres humanos se tornem como bichos e passem a viver de forma humana e não desumana, porque ninguém deve ser discriminado e todos têm direito à igualdade.

8 – Esta história pode representar um pouco a nova sociedade do conhecimento em que vivemos, porque: cada vez mais, as novas tecnologias se tornam apelativas, fazendo com que nos esqueçamos das relações humanas e do seu calor.

Parabéns, Sr. Salvador, por vários motivos: primeiro pela forma bonita e humana com que está na vida. Se todos fôssemos assim, o mundo seria um local bem mais agradável para viver; em segundo lugar, pela sua expressão escrita. Se comparar com os primeiros trabalhos, encontrará grandes progressos. Como vê, é tudo uma questão de treino e depois já sai naturalmente.

Continua!
Margarida Gomes 14 de Maio de 2009

Salvador Inácio

Evidência 11 – Exemplos de sugestão de correcção de trabalho

Note-se, a título de exemplo, que as nossas sugestões de correcção são muito menores, face a trabalhos anteriores, já por nós apresentados, limitando-se estas a questões de pormenor. Quanto a expressão escrita, notamos frases mais elaboradas e estruturadas, e com menos erros quer de natureza sintáctica ou ortográfica.

Quanto aos excertos de *A Cidade e as Serras*, eles servem essencialmente para abrir caminhos, para facultar argumentos para a discussão de opiniões que vão sendo debatidas de forma oral em grupo-turma, a propósito das temáticas já mencionadas – a dicotomia urbanismo/ ruralidade: vantagens e desvantagens. Dada a extensão deste documento, ele será apresentado em anexo (cf. Anexo 3).

Reconhecemos que, em termos de resultados finais, este NG não é o que evidencia mais trabalho, na medida em que o produto final não teve a visibilidade do anterior. A actividade integradora resultou na apresentação de trabalhos individuais ou de pares à turma. Nas temáticas propostas, para além das temáticas literárias já mencionadas, os alunos trabalharam questões relacionadas com o desenvolvimento das grandes cidades – contrastes arquitectónicos no Rio de Janeiro; a reconstrução de Lisboa, após o terramoto de 1755; a evolução da Vila de Ferreira do Zêzere e da escola. Assumimos que este trabalho serviu de preparação para a actividade mais vasta, que se veio a realizar mais tarde – a visita de estudo a Paris. Tal como apresentamos anteriormente, pretendemos, com a apresentação das questões abordadas nos textos literários, quer pelo desenvolvimentos das temáticas seguinte, atrás elencadas, alertar os nossos alunos para a importância de conhecer e valorizar o local, face ao global, tal como já defendemos e apresentámos antes.

Em termos de actividade integradora, pensamos ainda na possibilidade de visitar a Fundação Eça de Queirós, que está sediada na Casa de Tormes, descrita na obra em estudo. Os alunos manifestam grande curiosidade e vontade; porém, por questões profissionais e de gestão de tempo, não foi possível. Sentimos, apesar de tudo, que este não é o NG que melhor resultou. Com efeito, e sem tentar desculpabilizar a nossa performance e opções de trabalho com os alunos, reiteramos a ideia supra referida de que este decorre durante os ensaios de uma actividade que os entusiasma bastante e que lhes absorve muito tempo.

Apesar desse facto, reconhecemos que, ao mesmo tempo, Urbanismo e Mobilidade é a rampa de lançamento para algumas actividades, que apresentaremos mais tarde e que vêm a ser de extrema importância para o grupo. Na verdade, ainda que de forma indirecta, os conteúdos abordados nestas horas de formação, funcionam como um abrir de pistas e de horizontes para “voos mais altos”. Ao trabalharmos questões de urbanismo e de ruralidade, contribuímos para uma tomada de consciência da posição que cada um ocupa em cada um destes espaços, para um despertar de vontade de conhecer realidades diferentes, mas, ao mesmo tempo, começa a surgir a vontade de propiciar o melhoramento do espaço que os

envolve, ajudando-os, assim, a uma maior consciencialização das suas possibilidades de operarem mudanças no meio em que vivem.

Efectivamente, abrimos pistas para o reconhecimento da importância da globalização e despertamos a vontade de conhecer o mundo, mas, ao mesmo tempo, reavivamos o gosto pelo local e a vontade de intervir a esse nível. Compete-nos aqui referir o trabalho que está a ser realizado pela docente de História – co-docente também nesta AF – e que se relaciona, pelo menos alguns trabalhos, com a região em que os alunos vivem. A focalização das temáticas contribui para os projectos de trabalho sobre a região que os alunos desenvolvem – a evolução da escola na Vila, em termos urbanísticos, e a reflexão sobre o seu próprio percurso escolar, nas diferentes transformações que a nossa instituição já sofreu.

Daí decorrente, consideramos que este trabalho está também ao serviço da perspectiva comunitária da educação, pois ao consciencializar os alunos da realidade que os envolve, despertamos neles uma maior vontade de agir e intervir, atitude que se materializa na última actividade integradora do curso, que abordaremos mais tarde.

Em suma, e referindo-nos particularmente ao trabalho que desenvolvemos, reconhecemos que, apesar dos constrangimentos apontados anteriormente, conseguimos dar mais um passo na desmistificação da dificuldade de interpretar, compreender e fruir textos literários. Temos tido a preocupação, desde o início do ano lectivo, de apresentar aos alunos, dentro das temáticas a abordar, diferentes tipologias textuais, literárias e não literárias, para podermos, assim, levar a tomada de posição, face à literatura e à língua portuguesa, pelo menos, de uma forma mais consciente. Aos poucos, cremos que estamos a ‘conquistar esta batalha’.

Este é um trabalho desenvolvido em quarenta e cinco horas de formação, tempo a dividir pelas duas docentes, com a consciência de que muito fica por abordar, mas com a certeza de que, apesar de tudo, despertamos a curiosidade nos alunos que, posteriormente visitam a Fundação Eça de Queirós, em Tormes – cenário por excelência da obra estudada, pois está sediada na “Casa de Jacinto” – e no ano seguinte, vão a Paris, realizando a ‘Visita de Estudo de Final de Curso’.

Salientamos que este núcleo gerador nos permite observar que os alunos, ao tomarem contacto com diferentes realidades (urbanas), tomam maior consciência do seu próprio ambiente, com as suas vantagens e desvantagens. Por outro lado, da noção do local, tomam também consciência do global e da mais-valia que advém do facto de as encararem em conjunto e não como pólos opostos. Pensamos ter contribuído, recorrendo à literatura, às técnicas de expressão oral e escrita e à pesquisa histórica, para a temática abordada nas outras áreas de formação, e que se foram desenrolando em paralelo com a nossa actividade.

As dificuldades supra mencionadas de os alunos não compreenderem os aspectos mais técnicos de análise literária vêm, quanto a nós, realçar a importância não só das aprendizagens significativas – como já anteriormente defendemos – mas também da aprendizagem ‘experencial’, ou seja, e de acordo com Kolb (1984:20), apostamos numa aprendizagem que tem como centro a experiência do aprendente, como ponto de partida para a construção do conhecimento e integrado e significativo:

(...) experiential learning offers (...) a different view of the learning process (...). From this different perspective emerge some very different prescriptions for the conduct of education, the proper relationship among learning, work and other life activities, and the creation of knowledge itself.

Temos consciência de que a linguagem técnica de análise literária está distante da realidade diária dos nossos alunos, no entanto, assumidamente, queremos contribuir para um alargamento de horizontes e conhecimentos, pois só assim cremos que faça sentido a aprendizagem, mesmo que primordialmente ‘experencial’.

Por último, retomamos uma outra ideia já apresentada anteriormente – o facto deste NG ser uma rampa de lançamento para o implementar de outras actividades, algumas delas realizadas no ano lectivo seguinte. Na verdade, em consenso com alunos e colegas da equipa pedagógica, ao analisarmos os temas dos NG seguintes – Economia e Gestão [EG], a CLC e a STC e Programação, a CP – verificamos que poderíamos articular estes NG entre si e sequenciá-los com o anterior, deixando a questão do “local” para o NG Urbanismo e Mobilidade e o “global” para o NG seguinte. No fundo, podemos afirmar que sensivelmente a meio do decorrer deste curso, passamos a articular não apenas os diferentes temas das diferentes áreas de formação, em cada NG, mas também os diferentes NG entre si, fazendo com que o percurso de aprendizagem fosse verdadeiramente contínuo e ‘engrenado’.

Importa mencionar que, em termos da avaliação do desempenho dos alunos, neste NG, nos prendemos essencialmente com a capacidade de interpretação da mensagem literária, tal como fomos mencionando anteriormente; com a capacidade de articulação de conteúdos e a de relacionamento entre as temáticas abordadas e os contextos e experiências vivenciadas por eles; ao mesmo tempo, mantivemos a dimensão comunicativa como uma abordagem constante ao longo do curso. Daí que a expressão oral e escrita continuam a ser nossa preocupação, em termos de desenvolvimento. Tais aspectos podem ser observados pela grelha de registo da apreciação dos trabalhos, que a seguir apresentamos.



CLC Ano lectivo 2008/09		ESCOLA EB 2,3/S PEDRO FERREIRO Educação e Formação de Adultos – EFA, NS						Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade										
Nomes	Conteúdos - UM						Processo de trabalho				Realização							
	Temáticas abordadas						Elaboração				Competências desenvolvidas							
	J. Cidadã em Espaço, Esp. de Qualidade	O Espaço, Espaço de Trabalho, Espaço de Qualidade	Temáticas e necessidades da cidade em 1792	Evolução de urbanismo de Vila e da cidade	Conteúdos abordados	Conteúdos urbanos: Arquitetura e Mobilidade	Realização: Estratégias	Trabalho em grupo	Participação e interação	Colaboração	Tipo de trabalho realizado	Aprendizagem	Autonomia	Segurança Social e Participação cívica	Comunicação	Criatividade	Socialização	
Ana C.	✓	✓	NO	NO	NO	CF	✓	✓	CF	✓	PTT	✓	CF	✓	CF	CF	CF	
Cátia I.	✓	✓	NO	CF	NO	NO	✓	✓	CF	✓	PTT	✓	CF	✓	CF	CF	CF	
Cátia S.	CD	CD	NO	NO	CF	NO	✓	NO	NO	✓	Clipa	✓	CF	✓	✓	CF	CF	
Edmundo A.	CD	CD	CF	NO	NO	NO	✓	✓	CF	✓	PTT	✓	CD	✓	✓	CF	CF	
Fernando S.	CD	CD	NO	CD	NO	NO	✓	✓	CD	✓	Exercícios	✓	CD	✓	CD	CF	✓	
Filomena P.	✓	✓	NO	CF	NO	NO	✓	✓	CF	✓	Trab. escrito	✓	CF	✓	✓	CF	CF	
Márcia	CF	✓	NO	NO	CF	NO	✓	CF	CD	✓	Trab. escrito	✓	CD	✓	CD	CF	CF	
Lúcia L.	CF	CF	NO	NO	NO	CF	✓	CF	CF	✓	Trab. escrito	✓	CF	✓	CF	CF	CF	
Fátima M.	✓	CF	NO	CF	NO	NO	✓	CF	CF	✓	Trab. escrito	✓	CF	✓	CF	CF	CF	
Fátia G.	✓	✓	NO	CF	NO	NO	✓	CF	CF	✓	Trab. escrito	✓	CF	✓	CF	CF	CF	
Isabel C.	CD	✓	NO	CD	NO	NO	✓	✓	CD	✓	Exercícios	✓	CD	✓	✓	CF	✓	
Pedro F.	CD	CD	CF	NO	NO	NO	✓	✓	CF	✓	PTT	✓	CF	✓	✓	CF	CF	
Violada F.	✓	✓	NO	CD	NO	NO	✓	✓	CD	✓	PTT	✓	CF	✓	CF	CF	CF	
Sérgio L.	✓	✓	NO	CF	NO	NO	✓	✓	CF	✓	PTT	✓	CF	✓	CF	CF	CF	
Suzi A.	✓	✓	NO	NO	NO	CF	✓	✓	CF	✓	PTT	✓	CF	✓	CF	CF	CF	

Legenda: no – não observado; cf – com facilidade; cd – com dificuldade;

Figura 48 – Grelha de observação de trabalhos, NG UM

3.2.3 NG: Equipamentos e Sistemas Técnicos – Planificação e implementação:

Tendo em mente a ideia supra referida de que, sensivelmente em meados do primeiro ano de formação destes alunos, a equipa pedagógica inicia um processo de articulação curricular não apenas entre as Áreas de Formação mas também entre os diferentes NG, optamos por dar conta do desenvolvimento do NG Equipamentos e Sistemas Técnicos, pois, na verdade, ele é a continuação das ideias explanadas anteriormente quando apresentámos o NG Urbanismo e Mobilidade. Como então referimos, este serve de rampa de lançamento para as actividades que se realizam em EST, a saber, uma visita de estudo a Paris, o restauro da sala de educação musical da escola e o jantar com letras.

Entre o NG Urbanismo e Mobilidade e o NG Equipamentos e Sistemas Técnicos permeiam dois outros – Saúde e Economia e Gestão. Efectivamente, e como temos vindo a referir nos subcapítulos anteriores, a flexibilização quer de conteúdos, quer de temáticas, quer de actividades a desenvolver, nesta modalidade de ensino, traz como constrangimento, uma acrescida dificuldade de gestão de tempo. Talvez os nossos alunos sejam demasiado criativos, talvez nós sejamos demasiado ambiciosos; efectivamente as cinquenta horas, previstas para cada NG, não são de todo suficientes. Realmente, e considerando apenas as indicações, previstas no *Referencial de Competências-Chave*, que atribui 50 hora a cada NG, poderíamos ser mais inflexíveis na gestão do tempo. No entanto, consideramos que, para que o envolvimento dos alunos seja real, temos de aceitar as suas sugestões e geri-las com os temas a abordar, flexibilizando, dentro do quadro legal, por exemplo, a duração de cada NG, o que torna essa gestão mais difícil.

O primeiro ano do curso culminou com a representação da peça de teatro de que já demos conta, tornando-se, quase de forma simbólica, num fechar com “chave de ouro” um ano lectivo que serviu de adaptação para todos – equipa pedagógica e alunos. Referimos adaptação, pois não podemos deixar de mencionar que, para os professores, este é um modelo de ensino-aprendizagem novo, em termos conceptuais e consequentemente em termos de desempenho profissional; para os alunos, por seu turno, foi também uma adaptação a um novo modelo; adaptação a regras metodológicas inerentes; adaptação a uma nova rotina que os trazia à escola quatro horas por noite, após um dia de trabalho.

Quanto a nós, o sucesso da peça de teatro foi uma boa recompensa de todo esse esforço, mas resultou, particularmente, do esforço, do empenho, e do entusiasmo que todos eles dedicaram à actividade.

Assim, o início do segundo ano do curso tem, por um lado, como ponto de partida o rescaldo da actividade e, por outro, o relançar de algumas ideias que surgiram no decorrer do NG Urbanismo e Mobilidade. Assim, de acordo com o desenho global elaborado, para os NG seguintes, mantivemos a nossa postura de facultar aos alunos um contacto o mais vasto possível com a literatura. Tendo em conta o NG Saúde – o primeiro a trabalhar no segundo ano do curso – optamos por literatura estrangeira que nos pareceu, não só dentro da temática a abordar, mas também dentro do estilo literário que os alunos tinham trabalhado, no NG anterior e que tanto prazer lhes deu – o texto dramático. Então, trabalhamos excertos de *Le Malade Imaginaire*, versão portuguesa *O Doente de Cisma* de Molière, onde a crítica social está presente, particularmente na falta de rigor a que a Medicina estava sujeita, no século XVII, funcionando maioritariamente em função do poder económico do doente. Optamos por usar uma versão brasileira – *O Doente Imaginário* – pois pretendemos que os alunos reforcem a sua consciência das particularidades da língua materna. Para além dos exercícios de interpretação e compreensão dos excertos e da sua intencionalidade, procedemos também à reescrita do texto em língua portuguesa, de Portugal, alertando e sensibilizando para as diferenças relativamente ao português de Portugal e ao português do Brasil.

De seguida, passamos a um outro género literário – a epopeia – no sentido de dar a conhecer aos alunos, ainda que de forma breve, *Os Lusíadas* de Luís de Camões. A nossa intenção, considerando a temática, é proporcionar-lhes a análise do episódio “O Escorbuto”. Todavia, não o fazemos sem antes os contextualizar, quer na época do autor, que na própria origem da epopeia, a sua intencionalidade primeira e as suas características fundamentais. Mais uma vez, destacamos o trabalho de co-docência, uma vez que todas as questões de contextualização se tornam bastante mais ricas pelo *know how* da docente de História que conosco partilha CLC.

A par deste trabalho, continuamos a assumir o nosso papel de co-docente de uma AF importante para o desenvolvimento de competências transversais. Assim, damos apoio aos trabalhos que os alunos realizam, desta feita mais centrados em STC e que conduzem à actividade integradora – a construção de um Herbário e de uma Mostra de Chás. Desta

forma, neste NG, o nosso papel assenta fundamentalmente, para além da análise literária dos excertos referidos, na reescrita e na consciencialização das diferentes intencionalidades comunicativas, bem como nos diferentes registos de língua a utilizar de acordo com essas intencionalidades.

Como referimos anteriormente, no decorrer das quarenta e cinco horas do NG Urbanismo e Mobilidade, os alunos manifestaram vontade de realizar uma visita de estudo ao estrangeiro, que funcionará, segundo eles, como ‘viagem de finalistas’. Tendo em mente este aspecto e articulando com o NG que CP está agora a desenvolver – Programação – optamos por aprofundar a análise literária que tínhamos iniciado anteriormente de *A Cidade e as Serras* de Eça de Queirós, pois, para além de ser uma obra que os alunos apreciaram, ela enquadra-se perfeitamente na temática de EST. Apesar de abordarmos a mesma obra, fazemo-lo na perspectiva da evolução da ciência e da tecnologia. O apartamento do 202 dos *Champs Élysées* é um exemplo emblemático da tecnologia de topo ao dispor do ‘homem civilizado’. Mais uma vez, destacamos o trabalho colegial pois, podemos afirmar que as questões mais ligadas à ciência e à tecnologia, propriamente ditas, ficam a cargo dos nossos colegas de STC e a contextualização histórico-cultural do seu desenvolvimento no séc. XIX e as suas implicações artísticas, são abordadas por nós e pela docente de história que conosco partilha a co-docência de CLC. Para melhor estruturação das ideias que se seguem, pomos em destaque os temas a abordar em cada uma das áreas de formação, nestes novos NG, bem como os *outcomes* esperados.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas

Unidade de Competência 1: Identificar e explorar as diversas funcionalidades dos equipamentos e sistemas técnicos, mobilizando competências linguísticas e culturais, com vista ao seu máximo aproveitamento e a obtenção de desempenhos mais eficazes e participativos.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)		
Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos equipamentos e sistemas técnicos usados em contexto doméstico, identificando o seu potencial criativo e favoreendo o cruzamento entre arte, cultura e quotidiano, criando ainda a possibilidade de uma mais activa participação (práticas e consumos culturais) dos cidadãos. Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto doméstico interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no contexto doméstico face aos equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos, compreendendo o seu papel e reconhecendo as suas diferentes funções (telefones, telemóveis, intercomunicadores, televisores, rádios, computadores, (entre outros). 	Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência CLC 1
Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante equipamentos do contexto profissional de modo a dominar o seu funcionamento e a conseguir articular competências próprias com as de outros profissionais especializados. Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto profissional interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no contexto profissional face aos diferentes equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos compreendendo o seu funcionamento (telefones, telemóveis, redes internas e externas, extensões, microfones, entre outros). 	Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência CLC 2
Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no sentido de estar apto a lidar com alguns aspectos mais inovadores no funcionamento de equipamentos culturais e percebendo as suas virtualidades. Actuar numa situação de relação institucional redigindo/apresentando oralmente ou por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, uma reclamação e/ou sugestão, elaborada de forma argumentativa. Actuar em situações de relacionamento com instituições privadas ou públicas compreendendo as mudanças ocorridas nas formas de comunicação pelo desenvolvimento dos equipamentos técnicos e contextualizando a sua intervenção face ao leque de escolhas possíveis (correio electrónico, fax, telefone, Internet, etc.). 	Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência CLC 3
Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento proporcionado também pelos novos suportes tecnológicos de comunicação DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos consumos culturais e artísticos tendo em conta que a incorporação de equipamentos e sistemas técnicos na cultura e nas artes promoveu o acesso mais generalizado aos bens e levou a transformações na relação entre diferentes géneros artísticos. Actuar em contextos sociais alargados através da formulação oral e/ou escrita de uma opinião fundamentada, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, sobre o papel e as consequências das evoluções dos equipamentos técnicos na organização da vida em sociedade e nos usos da língua. Actuar face às evoluções e transformações dos equipamentos técnicos compreendendo a sua relação com as mudanças ocorridas nos diferentes meios de comunicação social (mudanças na TV, na rádio e no cinema). 	Ficha-Exemplo de CrITÉrios de Evidência CLC 4

Figura 49 – Temas e *Outcomes* esperados para o NG EST (Gomes, 2006:71)

3.2.3.1 *Gerir experiências e programar novos caminhos*

Perante estes temas e os *outcomes* esperados, e tendo em conta aquilo que vinha sendo conversado com os alunos, entendemos ser da máxima pertinência, neste momento, em que temos de articular os conteúdos da nossa área de formação com Programação de CP, iniciar a preparação da visita de estudo que os alunos vinham referindo. Salientamos, de novo, que o processo de negociação entre equipa pedagógica e alunos assume uma importância extrema, pois, neste caso, por exemplo, aquilo que os alunos queriam que fosse uma viagem de finalistas, aparentemente associada a descontração e lazer, foi transformada numa visita de estudo, perfeitamente integrada nas temáticas a abordar, o que implicou trabalho de investigação, de pesquisa e de selecção, por parte dos alunos, que se veio a traduzir numa visita inesquecível.

Com efeito, o lazer esteve presente; sem ele o aproveitamento pedagógico, se bem que devidamente enquadrado e integrado nas temáticas em estudo, jamais teria sido possível. Destacamos, assim, o envolvimento de todos – alunos e professores –, quer na programação, quer na execução das tarefas. Todos foram agentes que, participam directa e activamente no processo de uma aprendizagem (re)interpretada quotidianamente no trabalho colegial. Como já mencionámos, devido ao facto do NG, na área de formação CP ser Programação, houve uma colaboração ainda mais estreita entre esta e a nossa AF. No entanto, a escolha de locais a visitar, partiu de sobremaneira de STC, no que diz respeito à parte mais técnica, e de CLC em termos culturais. Apresentamos o esboço inicial, que faz parte dos procedimentos da equipa pedagógica, no sentido de estudar as possíveis articulações entre os diferentes temas. Referimos que neste esboço aparecem duas actividades integradoras.

Na verdade foram três as que se realizaram, fruto da articulação que passámos a fazer dos próprios NG entre si. Como já tivemos oportunidade de referir, a visita de estudo surge em sequência de algo que foi, sendo trabalhado noutra NG. Da mesma forma, outras actividades emergem neste contexto, mas são realizadas posteriormente.

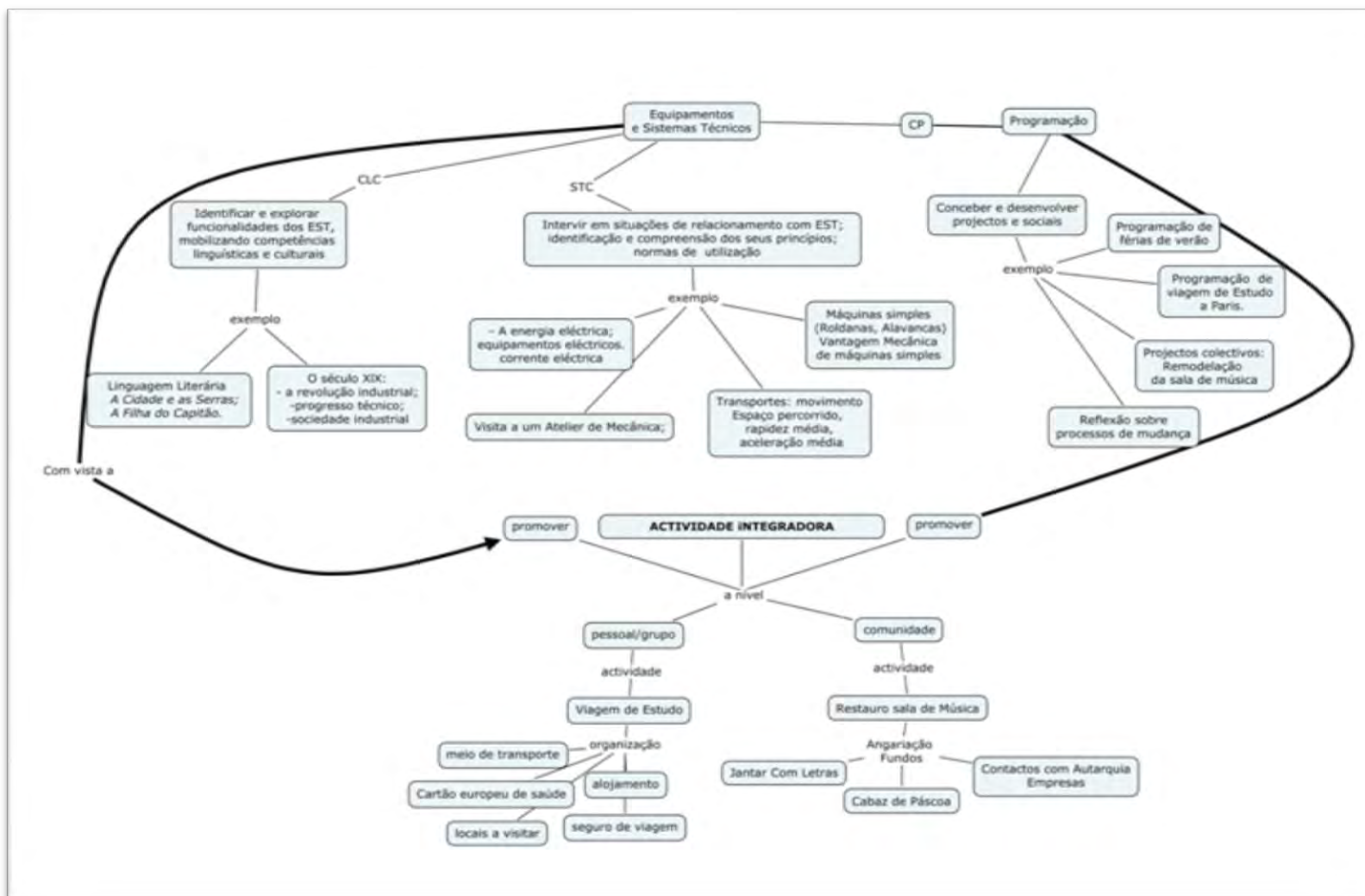


Figura 50 – Esboço de Desenho global para NG Equipamentos e Sistemas Técnicos, a CLC e STC, e Programação, a CP

Sentimo-nos, ainda que de forma indirecta, responsável pela escolha da cidade europeia a visitar. Na verdade, após o primeiro contacto com *A Cidade e as Serras*, os alunos manifestaram vontade de visitar Paris. Esta ideia foi consolidada pelo facto de se tratar de uma cidade europeia relativamente próxima e, principalmente, porque usufruímos da presença, em Portugal, de companhias aéreas *lowcost* com voos directos para Paris, o que facilita de sobremaneira a escolha. Reconhecemos também que, ao escolher esta cidade, o nosso trabalho de organização cultural da visita está facilitado, pois Paris é, por excelência, uma capital cultural. No entanto, temos sempre presente as temáticas a abordar e, uma vez que o NG em estudo é Equipamentos e Sistemas Técnicos, um dos institutos a visitar, decidido logo à partida, foi o *Musée des Arts et Métiers*, pois proporciona uma ampla visão da evolução de instrumentos e tecnologias relacionadas com comunicações, construção, mecânica, energia, transportes, entre outros, havendo aqui uma grande implicação da área de formação STC. Assim, como locais obrigatórios a visitar, as sugestões do grupo foram: a *Tour Eiffel*, o *Molin Rouge*, os *Champs Elysées*, o Musée du Louvre e a Cathédrale de Notre Damme.

Fazemos aqui um breve parêntesis para mencionar o facto de esta não foi sugerida por nós, mas antes por um aluno que perguntou se seria possível, pois tinha curiosidade em visitá-la, por ter ouvido falar dos seus vitrais e por ter visto o filme “O Corcunda de Notre Damme”. A opção pelo Museu do Louvre também ficou sujeita a negociação, pois à primeira vista, para os alunos, era mais um museu. Houve necessidade, de novo, de contextualizar e fazê-los compreender a importância artística do Louvre que é um local obrigatório, quando se vai a Paris.

Após a opção definitiva por esta cidade, até porque, em Programação, em CP, os alunos verificam que em termos orçamentais, esta é uma viagem compatível com as suas possibilidades, inicia-se todo o processo de organização logística, por um lado – a marcação de voos, a procura e reserva de hotel, o planeamento orçamental, a organização de bagagem, entre outros – e de selecção de percursos, por outro, uma vez que era necessário rentabilizar os dois dias que estaríamos em Paris. Reconhecemos que o ânimo da turma estava bastante elevado, pela expectativa, pela excitação, pela curiosidade e pela ânsia que o dia chegasse.

Recordamos o facto de estes alunos serem provenientes de um meio rural e que a maioria deles nunca saiu do país, nem viajou de avião. Mais uma vez, tivemos de lidar com alguns

constrangimentos, relacionados com a gestão do tempo. De novo, registamos uma discrepância entre o tempo, previsto no cronograma e a realização das actividades integradoras. Neste caso concreto, este desfazimento prende-se com a marcação dos voos, na medida em que é necessário encontrar uma data que seja conveniente para todos, em que haja lugares disponíveis para todo o grupo e, por último, mas não menos importante, que as tarifas sejam o mais reduzidas possível.

Esta escolha obedece aos princípios que, para nós, norteiam o trabalho a desenvolver com estes alunos – o papel do professor orientador, que abre pistas e fomenta a autonomia e o espírito crítico; por isso, para que se delineie o plano da viagem, há um trabalho de investigação e de pesquisa intenso, que os leva a fazer opções e escolhas – como mencionámos anteriormente, a opção pela Catedral de Notre Damme resulta da solicitação de um dos alunos, que foi desenvolvendo um trabalho de investigação paralelo e que, *in loco*, defronte da Catedral, apresenta aos colegas os resultados da pesquisa que realizara.

Para além das questões da literatura, não esquecemos a componente utilitária da língua; por isso, foi também nas nossas aulas que os alunos realizaram um panfleto da visita de estudo, em que a linguagem foi sendo corrigida de acordo com a intencionalidade comunicativa ali presente. (cf. Evidência 12)

Objectivos da Viagem

- Reconhece Paris como um pólo da cultura europeia desde finais do século XIX até à segunda metade do século XX.
- Problematisa relação entre o passado e o presente numa perspectiva europeia e mundial.
- Observa espaços relacionados com a evolução técnica e científica.
- Demonstra atitudes positivas relativamente à cidadania europeia.
- Desenvolve hábitos de participação em projectos comuns.
- Aprofunda o relacionamento interpessoal.
- Desenvolve espírito de autonomia.

Nota: o Plano de Viagem pode vir a sofrer alterações, devido a circunstâncias de viagem, nomeadamente condições meteorológicas.



Contactos e informações úteis

Hotel

Modern Hotel
121, rue de Chemin Vert, 11. Bastille - République,
75011 Paris

Metro: Père Lachaise

Professoras
Profª Margarida: 00351964155367
00351912336850
Profª Anabela: 00351914117759

Escola EB2,3/S Pedro Ferreiro



EFA NS
Turma B



Visita de Estudo
a Paris
12 a 14 de Março 2010

Roteiro

Dia 12 Março- Sexta -Feira

01h30 - Saída da Escola
 06h35 - Voo FR9135—Porto/ Paris
 09h30 - Chegada a Paris

Manhã

- Chegada ao Modern Hotel
 - Visita ao *Musée des Arts et Métiers*

Tarde

- Passeio pelo Senna
 - Visita à Catedral de *Notre-Dame*
 - Visita aos *Champs Elysees* e ao *Arc du Triomphe*

Dia 13 Março – Sábado

Manhã

- *Place de la Bastille*
 -Visita ao *Musée du Louvre*

Tarde

- Visita a *Tour Eiffel*
 - *Monmartre—Moulin Rouge*

Dia 14 Março - Domingo

- 13h25—Voo Fr 9134—Paris/ Porto

LOCAIS A VISITAR

Notre-Dame



A catedral é uma obra prima do Gótica erguida sobre um antigo templo romano. Foi concluída no século XIV.

Champs-Élysées

Duas grandes vias dominam esta área: a Avenue des Champs Elysées e a Rue St. Honoré.



A primeira é a avenida mais famosa de Paris. A sua largura é incrível. As faixas são amplas e os cafés, cinemas e lojas atraem multidões.

Torre Eiffel



Construída para impressionar os visitantes da exposição universal de 1889, a Torre Eiffel deveria ter sido uma adenda temporária a Paris. Projectada pelo engenheiro Gustave Eiffel, foi muito criticada na época. Foi a edificação mais alta do mundo até 1931; a torre é hoje um símbolo de Paris. O restauro recente e um novo sistema de iluminação fizeram com que se destacasse ainda mais.

Musée du Louvre



Construído em 1190 para ser a fortaleza do rei Filipe Augusto e proteger Paris dos ataques dos Vikings, perdeu a sua torre de menagem e a sua função de protecção durante o reinado de Francisco I, que ergueu no lugar um edifício renascentista. Foi residência real até à construção do Palácio de Versailles. Musée du Louvre, além de possuir uma das mais importantes colecções de arte do mundo, tem uma história que remonta aos tempos medievais.

Arc de Triomphe



Depois da sua maior vitória, na batalha de Austerlitz, em 1805, Napoleão prometeu aos seus soldados: “ Vocês voltarão sobre arcos triunfais”. A primeira pedra do que viria ser o mais famoso arco triunfal do mundo foi lançada no ano seguinte. Com 50 m de altura o arco é actualmente o ponto de partida para a maioria das celebrações de desfiles de vitória.

Evidência 12 – Panfleto informativo, sobre a Visita de Estudo a Paris, elaborado pelos alunos

Tendo em mente também os conteúdos previstos em STC – mais técnicos, definidos em desenho global, que apresentaremos de seguida, consideramos ser importante dar a conhecer aos alunos um texto literário bastante actual, de um autor português assaz conhecido, não pela sua carreira de escritor, mas antes pela sua profissão de jornalista. Optamos, então, por apresentar excertos de *A Filha do Capitão*, de José Rodrigues dos Santos, (cf. Anexo 6) que retrata precisamente a construção da Torre Eiffel, edificada como arco de entrada para a Exposição Universal de 1889. A introdução de um texto narrativo literário de um autor contemporâneo, surge também como forma a mostrar aos alunos que a literatura não tem de ser algo distante no tempo, pelo contrário é uma arte que acompanha a evolução da própria sociedade.

Antes de avançarmos com a explanação do trabalho desenvolvido, apresentamos a grelha de co-docência, bem como o desenho global, elaborado em equipa pedagógica (cf. Fig. 51 e 52), segundo as quais pautamos o nosso trabalho, no decorrer destas quarenta e cinco horas. Para nós, este é o desenho global que melhor reflecte a plasticidade de que este modelo de ensino se reveste. A versão de que, aqui, damos conta – a final –, é a sexta e que só está efectivamente pronta no final do NG.



Educação e Formação de Adultos - Secundário - 2009-2010
CLC - Planificação de Co-docência

Núcleo Gerador (Total de 50 Horas)		CLC – Equipamentos e Sistemas Técnicos	
Unidade de competência		Acção em contextos diversificados: - Identificação e explorar as diversas funcionalidades dos equipamentos e sistemas técnicos; - Mobilização de competências linguísticas e culturais, com vista ao seu máximo aproveitamento; - Promoção de desempenhos mais eficazes e participativos.	
DR1 - Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa; DR2 - Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos; DR3 - Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais; DR4 - Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento proporcionado também pelos novos suportes tecnológicos de comunicação.		Temas: Equipamentos domésticos; Equipamentos profissionais; Utilizadores Consumidores e Reclamações; Transformações e Evoluções Técnicas	
Conteúdos		Critérios de Evidência	Actividades por elementos de complexidade / Avaliação
CLC (P)	CLC (H)		
Funcionamento da Língua: - técnicas de apropriação de modelos de escrita: - a coerência textual; - a sequencialização e estruturação de ideias; - ortografia; acentuação; pontuação; - regras e técnicas de pesquisa: - a estruturação e configuração de trabalhos; - a importância das fontes e da triangulação de dados; - como elaborar uma bibliografia; - expressão escrita: - os diferentes tipos de textos: - a carta formal; - a carta informal; - a análise; - o comentário. - produção de textos escritos	Da Primeira Guerra Mundial à Cultura de massas - A massificação da oferta cultural; - Equipamentos de comunicação: - do telégrafo ao telefone; - da rádio à televisão; - da gramofona ao gira-discos; - da fotografia ao cinema; - As Bandas Filarmónicas como veículo de aprendizagem de música e apresentação pública. As Novas tecnologias de comunicação e os novos suportes de divulgação cultural: - da cassette ao DVD; - iPod e Mp3.	Critérios a considerar (pressupostos de partida): - Percursos individuais / trajetórias de vida; - Condições sociais envolventes - Diferentes recursos e diversos contextos na (re)construção das trajetórias de vida Evidências / Outcomes: - consciencialização de diferentes formas de comunicação; - apropriação de metodologias de pesquisa; - utilização das TIC; - conhecimento dos elementos estruturais de um texto; - conhecimento das características de textos de carácter autobiográfico; - correcta utilização da Língua Materna; - conhecimento das diferentes intencionalidades da Comunicação e os seus efeitos no receptor.	1 – Identificação - de aspectos da evolução da cultura de massas; - da evolução dos equipamentos de comunicação - da música forma de comunicação; 2 – Compreensão - da mensagem transmitida; - do objectivo do trabalho a realizar. 3- Intervenção - observação, análise e interpretação das imagens; - pesquisa sobre a evolução dos equipamentos de divulgação cultural; - produção de Movie-Maker; - apresentação, em grande grupo, do trabalho realizado; - elaboração um texto reflexivo; - reorganização / reestruturação dos trabalhos elaborados ----- Avaliação - Observação directa; - Observação indirecta; - (Re)orientação dos trabalhos desenvolvidos;

Figura 51 – Desenho de co-docência NG Equipamentos e Sistemas Técnicos



ESCOLA EB 2,3/S PEDRO FERREIRO - EFA – SECUNDÁRIO

DESENHO CURRICULAR – Turma B

NÚCLEO GERADOR: Equipamentos e Sistemas Técnicos (CLC e STC) e (CP)

DURAÇÃO: 45 horas

Unidades de Competência:

CLC - Identificar e explorar as diversas funcionalidades dos equipamentos e sistemas técnicos, mobilizando competências linguísticas e culturais, com vista ao seu máximo aproveitamento e à obtenção de desempenhos mais eficazes e participativos.	STC - Intervir em situações de relacionamento com equipamentos e sistemas técnicos, tendo como base a identificação e compreensão dos seus princípios e o conhecimento das normas de boa utilização, conducentes ao reforço de eficiência e de capacidade de entendimento das relações sociais.	CP Conceber e desenvolver projectos e sociais
--	---	--

CLC – Equipamentos e Sistemas Técnicos			STC – Equipamentos e Sistemas Técnicos			CP – 50 h		
DR	Tema	Competência	DR	Tema	Competências	DR	Tema	Competências
1	Equipamentos domésticos	Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa	1	Equipamentos domésticos	Operar com equipamentos e sistemas técnicos em contextos domésticos, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e os seus diferentes utilizadores	1	Projectos pessoais e familiares	Pensar prospectivamente a vida pessoal
2	Equipamentos Profissionais	Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos	2	Equipamentos Profissionais	Operar equipamentos e sistemas técnicos em contextos profissionais, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e seus impactos nas organizações	2	Gestão do trabalho	Mobilizar vários saberes para resolução de problemas profissionais complexos
3	Utilizadores Consumidores e Reclamações	Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais	3	Utilizadores Consumidores e Reclamações	Interagir com instituições, em situações diversificadas com base nos direitos e deveres de utilizadores e consumidores de equipamentos e sistemas técnicos	3	Projectos colectivos	Conceber, desenvolver e cooperar em projectos colectivos
4	Transformações e Evoluções Técnicas	Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento proporcionado também pelos novos suportes tecnológicos de comunicação	4	Transformações e Evoluções Técnicas	Mobilizar conhecimentos e práticas para a compreensão e apropriação das transformações e evoluções técnicas e sociais	4	Capacidade prospectiva	Posicionar-se prospectivamente em contextos macro-sociais de incerteza e ambiguidade

CONTEÚDOS/ACTIVIDADES		
CLC	STC	CP – Programação
<p>- Observação de Cartoons</p> <p>- O Realismo: - contextualização da 2ª meta de do séc. XIX - Eça de Queirós: - dados biográficos e sua projecção literária; - análise de alguns excertos de <i>As Farpas e Uma Campanha Alegre</i> - a Linguagem Literária e não Literária - A linguagem simbólica - a actualidade Eça de Queirós. - interpretação de alguns excertos de <i>A Cidade e as Serras</i> - Leitura e interpretação de alguns excertos de <i>A Filha do Capitão</i>, José Rodrigues dos Santos</p>	<p>Visita à Representação da Stihl em Ferreira do Zêzere – Atelier de Mecânica;</p> <p>- Máquinas simples (Roldanas, Alavancas, Rampas) Vantagem Mecânica de máquinas simples Utilização de máquinas simples em diferentes equipamentos e sistemas técnicos.</p> <p>- A energia eléctrica em nossas casas: Cuidados a ter no manuseamento de equipamentos eléctricos. A corrente eléctrica e o funcionamento dos aparelhos: Corrente eléctrica e energia eléctrica</p> <p>Os electrodomésticos e o impacto nas sociedades actuais: Saúde; “Igualdade” entre sexos; Conforto; Tempo; ...</p> <p>Características a ter em conta na escolha de electrodomésticos: Objectivo; Potência eléctrica; Eficiência; Rendimento.</p> <p>A factura da EDP Tipos de tarifas; Potência contratada; Preço por kWh; Estimativa de gastos de energia eléctrica nas nossas casas com recurso a uma folha de cálculo (Excel).</p> <p>Transportes O conceito de movimento Espaço percorrido, rapidez média, aceleração média. Utilização de sensores com vista a distinguir alguns tipos de movimentos.</p> <p>Os automóveis Principais características a ter em conta nos automóveis Características de conforto e estética; Características de segurança (ABS, Airbag, cintos de segurança, etc); Características de motorização (Tamanho do motor -cm³-, Binário, Potência, etc)</p> <p>Segurança rodoviária: Distância de segurança e distância de travagem; Factores que influenciam a distância de segurança: Estado do condutor; Estado do automóvel; Estado da estrada; Estado do tempo.</p>	<p>DR1</p> <p>Exercício de Programação a nível pessoal/familiar – Programação de férias de verão: - Localidade de nascimento de Miguel Cervantes – Espanha Alcalá de Henares - Programação de um fim-de-semana; - Localidade de nascimento de Afonso Costa: -Seia – Santa Maria – enquadrado no âmbito das comemorações do Centenário da República 1910-2010</p> <p>DR2</p> <p>Planificação de viagem de Estudo a Paris.</p> <p>DR3</p> <p>Projectos Colectivos: Remodelação da sala de 25.</p> <p>DR4</p> <p>Reflexão sobre situações de mudança - Debate</p>

Actividade(s) Integradora(s)	Data	Recursos Grupo	Recursos Escola	Nota	Avaliação do NG
Exposição sobre as profissões tradicionais do Concelho	Final do ano lectivo		Material de desgaste, contacto com Autarquia para cedência do centro cultural	<p>Metas: 1,2,3,4,5. Linhas de acção: 2,4,5,11,14,15, 16,17,18,20.</p>	<p>Formativa; Formadora; Sumativa; Processual.</p>
Organização de viagem a Paris	12-14 de Março	Pagamento de viagem, alojamento, seguro, alimentação	Ofício Museus e locais a visitar		
Organização de um Cabaz de Páscoa	Março/Abril	Bens para o Cabaz; criação de documento numerado	Impressão dos documentos		
Jantar/Tertúlia Literária de angariação de fundos	7 de Maio	Alimentos; selecção de poemas; decoração sala; convites.	Refeitório; loiça; Toalhas, impressão e envio de convites.		
Restauro da sala de música	Entre 20 de Abril e 7 de Maio	Tintas e outros materiais de acordo com solicitação de patrocínios.	Envio de ofícios; Outros a designar		

Figura 52 – Desenho Global do NG Equipamentos e Sistemas Técnicos, a CLC e STC, e Programação, a CP

Tal como em todos os outros desenhos globais expostos, este também se reveste de duas vertentes – por um lado, as relacionadas com os conteúdos; por outro, o aperfeiçoamento de competências práticas e sociais. Efectivamente, estão envolvidos neste NG, competências relacionadas com o *saber fazer* que implicam, nomeadamente, o planeamento e a construção de projectos, a investigação, a utilização das TIC, a utilização de técnicas de modelos de comunicação oral e escrita, de acordo com as necessidades e os contextos, a execução de projectos. Convergem, ainda, para o desenvolvimento destas temáticas, competências ligadas ao *saber ser* e *saber estar*, que se evidenciam fortemente a nível afectivo-emocional. Referimo-nos particularmente à capacidade de liderança, ao superar ansiedades, ao gerir contratempos, ao gerir entusiasmos e medos, ao gerir satisfação e orgulho, à reflexão. Em termos do *saber*, destacamos particularmente a aplicação de conhecimentos aprendidos em situação formal, informal e não formal que são convocados para o desenvolvimento das actividades, como surgirá, mais à frente.

Relembramos, nesta fase de explanação, diferentes componentes dos saberes, uma vez que consideramos importante destacar o facto de que, neste modelo de ensino e aprendizagem, por competências, a construção do conhecimento, dito académico, não é descurado; no entanto, há também lugar para recuperar e para reconstruir outros saberes provenientes de contextos não formais ou informais. Toda esta engrenagem de saberes, de diferentes fontes, e do envolvimento de cada um dos docentes, de todos em conjunto, enquanto equipa, e ainda enquanto grupo composto também pelos alunos, é para nós a grande mais-valia dos cursos EFA, muitas vezes desvalorizada ou, mal interpretada. Vários foram os saberes mobilizados, não apenas para a visita de estudo a Paris, mas para todo o trabalho desenvolvido neste NG, como podemos comprovar de forma esquemática:

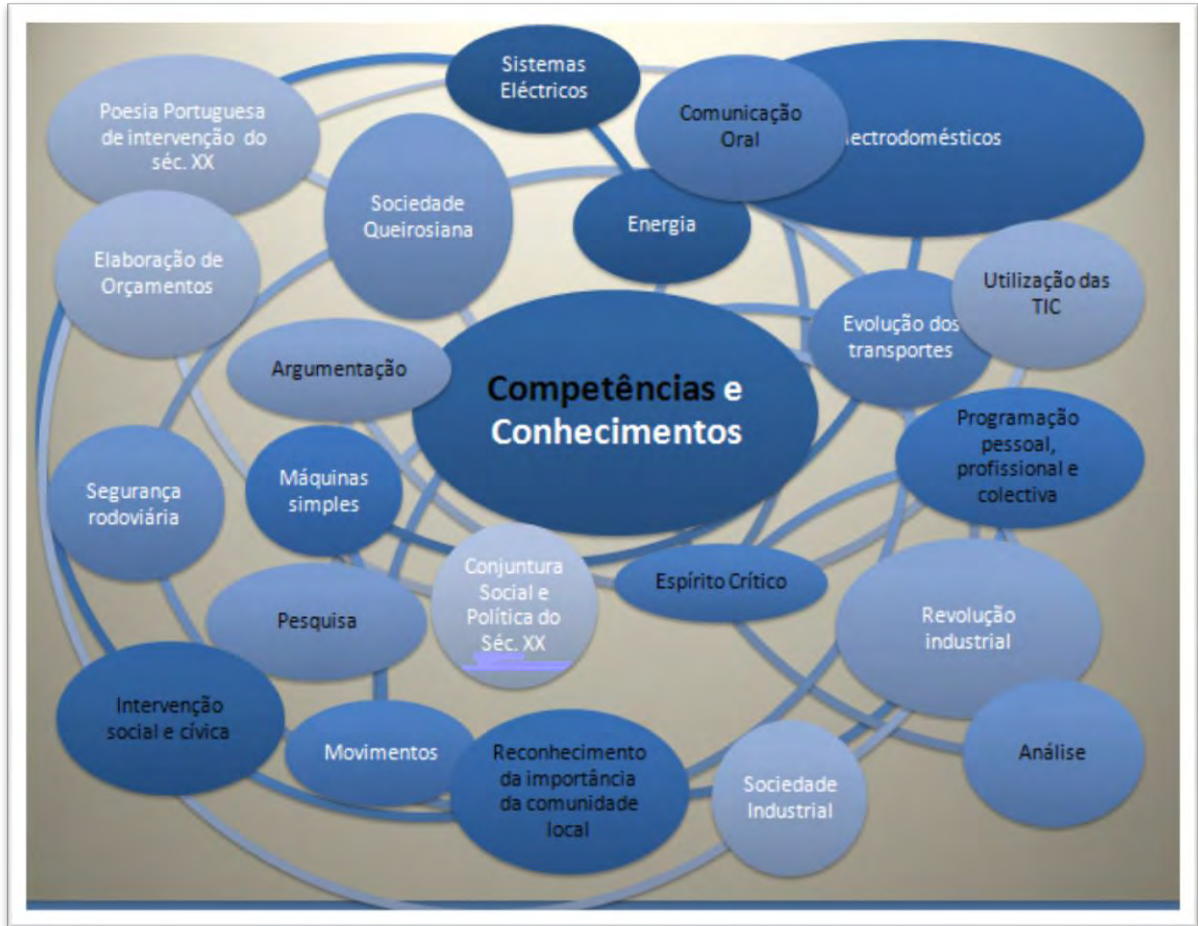


Figura 53 – Esquema de competências e conteúdos abordados na articulação dos NG Equipamentos e Sistemas Técnicos e Programação

Fazendo ainda referência ao trabalho de co-docência, é importante reforçar a cumplicidade que se estabeleceu entre a história, a língua, a literatura e cultura, pois de facto, mais uma vez afirmamos que a literatura é reflexo de uma sociedade e a língua uma das mais importantes formas de afirmação de um povo. Assim, deixamos aqui um exemplo esquemático dessa articulação que, em nosso entender, facilita a contextualização da visita a Paris.

Pelo esquema, podemos observar que, a par da contextualização histórico-cultural, a literatura emerge como seu complemento. Para além da análise mais exaustiva as obras mencionadas, sentimos necessidade de aludir e apresentar outras, que consideramos emblemáticas das respectivas épocas. Falamos, por exemplo, de *Os Maias*, no séc. XIX, particularmente devido às referências a Paris, ou o *Código da Vinci*, pelo destaque dado à pirâmide do Louvre.

Não podemos deixar de convocar Morin (2003:17), mais uma vez, a propósito da cultura humanística que o autor refere com sendo “(...) uma cultura genérica, que, pela *via* da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o *saber* e favorece a integração pessoal dos conhecimentos.”. De facto, temos sempre em mente apresentar aos nossos alunos a possibilidade de contactarem com outras realidades culturais e artísticas, despertando neles a curiosidade para conhecerem mais sobre a arte e a cultura.

Reiteramos a nossa convicção de que a arte alimenta o espírito humano, enriquecendo-o e proporcionando-lhe uma visão do mundo mais atenta, perspicaz, justa e correcta, contribuindo, assim também, para uma cidadania mais autêntica e activa. Na verdade, sabemos estar a cumprir a nossa parte na tarefa docente de contribuir, através da arte, para o desenvolvimento integral do ser humano. É também Morin (*op.cit.*:11) que alerta para o papel do ensino e da educação, afirmando que “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre.”, o que, quanto a nós se consegue de forma exemplar, pelo recurso à literatura e à cultura; acrescemos ainda o seu contributo para o desenvolvimento de competências comunicativas e linguísticas.

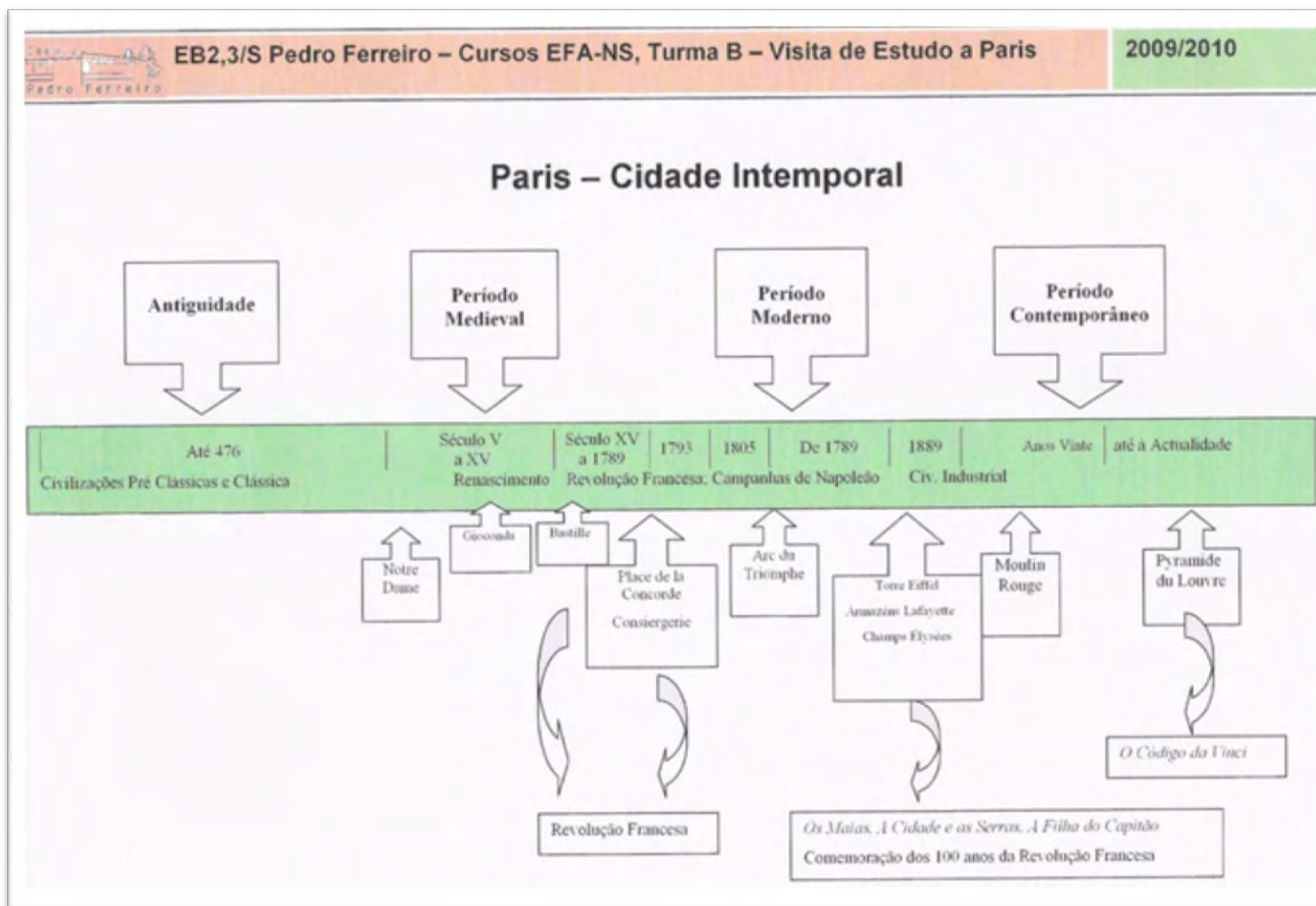
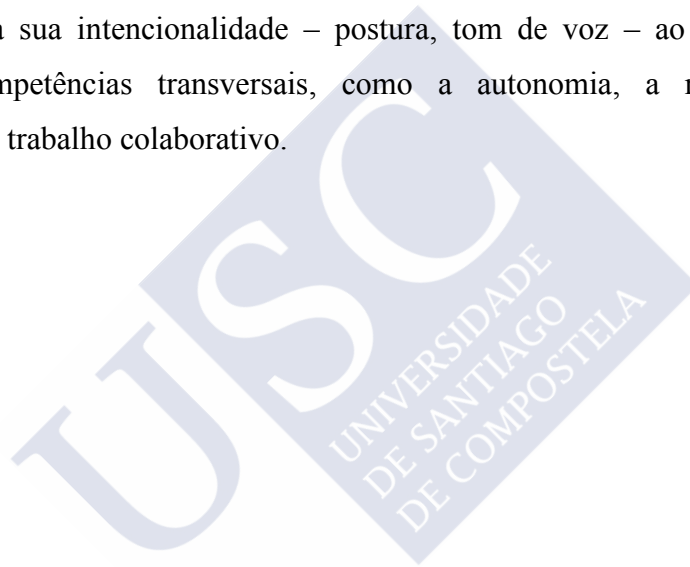


Figura 54 – Tabela Cronológica de trabalho de co-docência

Referimos também que os trabalhos implementados, ao longo das aulas, são fruto de uma avaliação reflexiva, participada, construtiva, processual, que assenta muitas vezes em observação directa, para a qual são elaboradas grelhas de registo; a título de exemplo, transcrevemos a tabela utilizamos para inscrever os resultados alcançados pelos alunos. Evidenciamos que se trata de uma grelha de registo qualitativo e que funciona pelo seu carácter informativo, na medida em que a avaliação é constante e acompanha o processo de elaboração dos trabalhos dos alunos, através dos comentários e sugestões de reformulação, que fazemos, várias vezes em cada trabalho. Assim, este registo é pessoal e pretende dar-nos uma perspectiva evolutiva do desenvolvimento de competências, por parte dos alunos. Neste caso concreto, destacamos o registo respeitante a competências relacionadas com a comunicação e a sua intencionalidade – postura, tom de voz – ao mesmo tempo que valorizamos competências transversais, como a autonomia, a responsabilidade, o envolvimento e o trabalho colaborativo.



CLC Ano lectivo 2009/10	ESCOLA EB 2,3/S PEDRO FERREIRO Educação e Formação de Adultos – EFA, NS						Núcleo Gerador: EST								
	Conteúdos						Trabalho de campo:								
	Da Economia pré-Industrial à Revolução Industrial: Paris como pólo cultural Europeu Programação de Projectos individuais e colectivos						Processo Comum de trabalho: Recuperação da Sala de Música e Jantar com Letras Realização/ Apresentação								
	Debate	Análise literária	Inferências: Actualidade de Era de Queros	Contextualização e Características de O Realismo	Categorias da narrativa	Produção escrita	Pesquisa Seleção de Informação	Aprendizagens Não formais	Autonomia	Estruturação de Discurso	Postura/ Tom de voz	Envolvimento na Actividade	Criatividade	Responsabilidade/ cumprimento de prazos	
Ana Catarina	✓	CD	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Carlos Ideias	✓	✓	CF	✓	✓	✓	✓	CF	CF	✓	CD	CF	CF	CF	
Carlos Silva	✓	CD	CF	✓	CD	✓	CF	CF	CF	✓	✓	CF	CF	CF	
Fernando Silva	CD	CD	✓	CD	CD	✓	✓	CF	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Filomena Pinheiro	CF	✓	✓	✓	CF	✓	CF	CF	CF	✓	✓	CF	CF	CF	
Idalina Lopes	CD	✓	✓	CD	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Luís Lopes	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	
M.ª Pátima Mendes	✓	✓	CF	✓	✓	CF	CF	CF	CF	✓	✓	CF	CF	CF	
M.ª Flog Godinho	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	
Maria Isabel Cruz	✓	✓	✓	CD	CF	CF	CF	CF	CF	✓	✓	CF	CF	CF	
M.ª Vitória Ribeiro	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	
Salvador Inácio	CF	CF	CF	CF	✓	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	CF	
Suse Antunes	✓	CD	✓	CD	✓	✓	✓	✓	CF	✓	CF	✓	✓	CF	

Legenda: NO – não observado; CD – Com dificuldade; CF – Com Facilidade

Figura 55 – Grelha de registo de observação directa dos trabalhos realizados pelos alunos, NG EST

Até ao momento, mostramos uma das diversas actividades previstas neste desenho global. A visita de estudo a Paris é, realmente, algo marcante para todos os envolvidos e foram dois dias inesquecíveis para estes alunos, como podemos observar por algumas fotografias que partilhamos, mas também pelo facto de todos eles seleccionarem esta actividade para o seu portefólio de aprendizagem e de sobre ela reflectirem, como se pode constatar nas reflexões que se seguem.

Andava super ansiosa com a viagem, por todos os motivos: por não conhecer Paris, por ser uma viagem de visita de estudo, e por deixar cá os meus homens (marido e filho).

Para mim, foi muito importante, emocionante, divertida, espectacular, foi mesmo inesquecível. É engraçado que há algo dentro de mim que não consigo descrever, mas...foi muito importante porque jamais pensaria que aos quarenta anos, iria fazer uma visita de estudo e, ao ser importante pessoalmente, tornou-se emocionante. (...) Espectacular, nunca vou esquecer o que vivi naquele fim-de-semana.

A torre Eiffel... Confesso que quando cheguei lá, senti-me um pouco desiludida, mas ao olhar a torre iluminada, subir e olhar a cidade foi espectacular, (senti-me de novo uma criança feliz)... (Flor)

Eu, sinceramente, tinha um receio muito grande de andar de avião, ia ser o meu baptismo de voo e eu não sabia como iria ser a sensação. Depois de estar dentro do avião, parecia que nem era nada comigo, estava super descontraída e gostei muito – é uma sensação muito boa, dá umas cócegas na barriga. Quando chegámos ao aeroporto, tivemos de apanhar o autocarro para Paris e fomos logo de seguida visitar o Musée des Arts et Métiers. Eu, muito sinceramente, nem gostei muito daquele museu, (...)De seguida, fomos à Torre Eiffel.

Não há palavras para descrever o quão de linda e maravilhosa é a vista do cimo da Torre Eiffel!!! Só quem vai lá é que sabe, é muito difícil e impossível dizer a riqueza que se vê. É lindo, lindo, lindo, lindo sem palavras, magnífico. Aconselho todas as pessoas a visitarem. Eu tive um bocadinho de medo quando nós íamos para o último andar e víamos tudo a ficar muito mais longe, e o elevador a fazer uns barulhos... (...) Gostei muito desta viagem era tudo muito bonito. Sem palavras... Fiquei com muitas recordações e espero um dia que possa voltar a Paris. Ana A.

Paris é uma cidade mágica! Aos meus olhos, tudo o que visitava era maravilhoso. É uma cidade muito agitada, onde existe muito movimento, misturas de raças e de cores, Paris é uma cidade que se deve descobrir ou redescobrir! (...)

O Musée des Arts et Métiers tem em exposição mais de 40.000 objectos.

Gostei muito de visitar este Museu, não só pela sua diversidade de objectos, mas porque aqui temos mais a noção de como se tem evoluído tanto em tão curto espaço de tempo. De todos os objectos o que mais me despertou a curiosidade e admiração foi o início do computador, a sua grandiosidade, comparado com os nossos Computadores de hoje.

Evoluiu muito em pouco espaço de tempo! (...)

A Visita à Torre Eiffel foi linda! Embora se ouça falar, só visitando se consegue ver sua grandiosidade. (...)

Em termos metodológicos, recuperamos o Instructional System Design já abordado no ponto 2, da primeira parte, deste trabalho doutoral, e salientamos a metodologia a ele implicada como o mais adequado ao tipo de trabalho desenvolvido e ao perfil dos alunos adultos com quem trabalhamos. De acordo com Broderick (2001:1), o ISD é “The art and science of creating an instructional environment and materials that will bring the learner from the state of not being able to accomplish certain tasks”; efectivamente, o recurso à metodologia que sustenta o ISD, ao longo deste processo, proporcionou, aos nossos alunos, condições para evoluírem, para potencializarem seus saberes e para desenvolverem as suas competências, tornando-se confiantes no seu *saber fazer*, *saber estar* e, diríamos ainda saber escolher.

Este NG desenrola-se, logo desde o início, com grande naturalidade, pois ele surge em sequência dos NG Economia e Gestão, para as áreas de CLC e STC e Complexidade e Mudança a CP. Apesar destes não serem NG seleccionados nesta tese, a sua importância é igual à dos demais. Na verdade, e já tendo em vista a actividade de saída para o estrangeiro, anteriormente mencionada, aqui os alunos desenvolvem competências em termos de organização pessoal, particularmente pela elaboração dos seus orçamentos pessoais. Para tal, em simultâneo, uma outra competência, que vêm há algum tempo a solicitar – saber trabalhar com Excel, é trabalhada sob a orientação do par pedagógico de STC. Em CLC, os alunos organizam um orçamento cultural, de acordo com os seus interesses e possibilidades.

Fruto das pesquisas necessárias para esta actividade, têm conhecimento da programação cultural de uma cidade próxima, que conta com um concerto de Luís Represas para o fim-de-semana. Assim, uma vez que alguns deles nunca tinham assistido a um concerto ao vivo, e que o custo dos bilhetes está dentro dos seus orçamentos, procedem ao agendamento da actividade e marcação de bilhetes; no fim-de-semana seguinte, participamos os nossos alunos ao referido concerto.

Focalizando a perspectiva cultural, em termos de Economia e Gestão, trabalhamos alguns excertos de *As Vinhas da Ira*, de John Steinback e promovemos a leitura e análise de imagens, nomeadamente a fotografia *The Migrant Mother*, de Dorothea Lange e a sua associação à obra estudada. Apesar de reconhecermos a importância destas actividades para o NG seguinte, EST– alvo de estudo aqui – o tempo de investigação foi mais

reduzido. A gestão do tempo é para nós a maior dificuldade em todo o processo, uma vez que despendemos horas a mais, particularmente nos NG Urbanismo e Mobilidade e Equipamentos e Sistemas Técnicos, principalmente devido à dimensão das actividades integradoras realizadas, os NG Economia e Gestão assim como o Ambiente e Sustentabilidade foram os mais lesados em termos de distribuição da carga horária. Convém, no entanto, reiterar a ideia que nenhum deles foi descurado. Demos já conta, ainda que sumariamente do trabalho desenvolvido em EG e referimos que, em Ambiente e Sustentabilidade, após o visionamento do documentário da National Geographic, denominado “6 Graus que Podem Mudar o Mundo”, propusemos um exercício de expressão escrita – a produção de um texto argumentativo –, em que os alunos são convidados a assumir uma posição crítica, face às questões ambientais e que mencionam as medidas que cada um é chamado a tomar no sentido de minorar os problemas ambientais. No fundo, pretendemos alertar e fazer reflectir sobre atitudes cívicas cada vez mais necessárias no mundo em que vivemos, *saber estar e saber(com)viver*.

Tendo abordado de uma forma breve o trabalho realizado noutros NG, retomamos a descrição dos trabalhos desenrolado no NG – Equipamentos e Sistemas Técnicos, em CLC e STC, e Programação em CP. Destacamos, mais uma vez, não só a articulação de conteúdos e do trabalho colegial, que tem vindo a ser uma constante, mas particularmente destacamos a articulação entre os diferentes NG. De facto, Urbanismo e Mobilidade, EG e EST acabam por ser uma continuação uns dos outros, surgindo em sequência entre si, permitindo assim, uma maior consolidação das aprendizagens e do trabalho final, que resultou em várias actividades integradoras, que, em parte se complementam e inter-relacionam entre si.

Na sequência deste trabalho, queremos enfatizar uma outra actividade integradora que já vinha sendo planeada desde o momento em que se desenvolveu o trabalho, em UM, e que, depois, foi consolidada em EST, desdobrando-se em duas etapas, que constavam já da grelha de desenho global apresentada. (cf. Fig.52). Referimo-nos

- ao restauro da sala de educação musical;
- ao Jantar com Letras – organizado com o objectivo de angariação de fundos para o restauro da sala.

A maioria dos alunos que constituem a turma já estão inscritos na escola há três anos, uma vez que iniciaram este processo frequentando o curso EFA B3, ou seja, o que corresponde ao 3º Ciclo de ensino, avançando depois para o EFA-NS. Deste modo, foram desenvolvendo uma relação de pertença salutar com a escola, particularmente com a sala 25 – sala onde tiveram sempre aulas nestes três anos. A sala 25 é considerada a sala de educação musical da escola pois é a eleita para as aulas de educação musical. Esta escolha prende-se quase em exclusivo com o facto de ser aí que são guardados os instrumentos musicais e não porque tenha características específicas para o efeito.

Assim, os alunos, vendo a aproximação do final do ano lectivo e, conseqüentemente, do curso, sentem que devem deixar uma marca da sua passagem pela escola, que, ao mesmo tempo, se traduza numa mais-valia para a mesma. Enquanto esta ideia germina nas suas mentes, vamos desenvolvendo o projecto de trabalho do NG Equipamentos e Sistemas Técnicos. Várias vezes referem que, atendendo as aprendizagens em que se estão a empenhar, entendem que aquela sala não tinha condições de ser uma “verdadeira sala de música”. Então, decidem que o seu contributo para a escola seria o de restaurar a sala a que se sentiram ligados, durante três anos.

Podemos afirmar que, de forma espontânea, os alunos começam a manifestar uma vontade intervenção comunitária, algo que tem sido um apelo constante, por parte da equipa pedagógica, sempre que a propósito, pois todos cremos na importância do desenvolvimento e consolidação de valores através da escola. Como resultado desta ideia, os alunos começam a delinear o projecto de pintar a sala 25. De facto, tal como afirmámos anteriormente, o NG Urbanismo e Mobilidade tornou-se uma catapulta para uma série de conteúdos, de actividades e de atitudes que viriam a marcar a postura destes alunos e a sua passagem pela escola. Nesse NG, tivemos a oportunidade de discutir temáticas como a globalização e a necessidade de pensar global e agir local, algo que se veio a verificar da melhor forma nesta actividade.

Apesar de todo o exposto, relatado e comentado, queremos ainda enfatizar a importância que as aprendizagens não formais e informais assumiram para a consecução dos trabalhos. Na verdade, para além de todo o conhecimento necessário à resolução de aspectos logísticos, relacionados com pedido de autorização à direcção da escola, pedidos de patrocínios e orçamentos, é necessário recorrer a uma série de conhecimentos que os

diversos alunos dominam e que lhes permite ir para além da pintura da sala – algo que desde logo assumem como “muito pouco para deixar como testemunho”.

Efectivamente, esta actividade é grandemente favorecida por todo um *know how* que os alunos trazem de vivências em contextos exteriores à escola – profissionais e não só. Destacamos que a possibilidade, que lhes é dada de mostrarem as suas capacidades – que não tinham sido ensinadas por nós –, os envolve muito na realização da actividade, bem como desperta um sentimento de orgulho, face aos saberes demonstrados, ao produzido, o que ultrapassa qualquer expectativa da nossa parte. Em termos esquemáticos, reproduzimos, as ideias que foram surgindo em contexto de aula e em grupo:



Figura 57 – Esquemática do esboço de trabalho para início da actividade

Perante estas questões, as tarefas vão naturalmente sendo repartidas por todos, sem que a nossa intervenção seja necessária. Na verdade, a sintonia que se verifica entre os vários elementos é de tal ordem que até mesmo aqueles com menos conhecimentos técnicos – o caso das duas alunas mais jovens – se integram e arranjam uma forma de colaborar, por

exemplo com algumas tarefas de bastidores, essenciais para o sucesso da actividade, nomeadamente a elaboração de rifas para angariar fundos, a elaboração de cartas para pedir patrocínios, a elaboração de um cabaz de Páscoa para posteriormente ser leiloado e, mais tarde, com actividades de limpeza da sala. Importa realçar que esta actividade permite, sem sombra de dúvida, destacar a capacidade de interacção e de entreatura que este grupo revela. Efectivamente, o *saber estar* e o *saber ser* estiveram em paralelo com o *saber fazer* e com o *saber*, evidenciando como, através de uma actividade menos académica, se podem articular todos os elementos invocados por Delors (1998) e que são os pilares da educação.

De tal ordem o “sonho” vai crescendo que há necessidade de alargar a forma de angariação de fundos supra mencionada. Assim, os alunos pensam em organizar um Jantar com Letras, aberto à comunidade, no sentido de recolherem mais fundos para que o projecto de restauro seja completo – nomeadamente com a colocação de um tecto apropriado para melhorar a acústica da sala, o forrar as paredes com alcatifa preta e madeira para o mesmo efeito. Por outro lado, querem ainda comprar uma aparelhagem de som “ao nível do que uma verdadeira sala de educação musical merecia”, como diz o Luís L., e a escola não tinha condições de oferecer. (cl. Anexo 7)

No seguimento desta ideia, e porque têm a noção de que também eles podem “dar de si algo mais que um jantar”, pensam em oferecer aos convidados uma sessão de poesia – o que dá o nome ao jantar. É para nós um orgulho sentir esta preocupação dos alunos, particularmente ver que escolhem a poesia como uma mais-valia para o convívio que o jantar proporciona. Na sequência desta ideia, surge mais uma tarefa – seleccionar os poemas e trabalhá-los para que a sua leitura fosse expressiva e sentida como a poesia tem de ser.

No decorrer desta actividade, um dos alunos tem a ideia de convidar um músico cantor, com vasto currículo nacional, para participar no jantar, contribuindo assim para uma melhor publicidade do mesmo. A escolha deste músico prende-se particularmente com o facto de ele viver próximo de Ferreira do Zêzere. De forma imediata, a sugestão é aceite e, portanto, mais uma actividade a realizar – contactar o convidado. De novo, os conhecimentos da língua estão em uso, pois é necessário redigir cartas formais, ofícios, convites, cartazes publicitários, entre outros que convocam, para a sua execução, uma série de conteúdos linguísticos já trabalhados.

É ainda necessário estudar o currículo deste músico, compositor e cantor, pois a própria temática das poesias a escolher para o jantar tem de ser adaptada, de acordo com as características do músico. Pedro Barroso é um cantor de intervenção, o que nos leva optar por este tipo de poesia para acompanhar o jantar. É uma tarefa que está, à partida, facilitada pelo facto de, aquando da peça de teatro apresentada no final do primeiro ano, ter sido abordado este conteúdo.

Podemos, assim, afirmar que temos duas grandes actividades a decorrer ao mesmo tempo – o restauro da sala e a organização do jantar, com todos os preparativos que, actividades desta envergadura envolvem. Destacamos o facto de que todos os pormenores serem pensados e executados pelos alunos, inclusivamente a selecção da ementa – desde as entradas à sobremesa –, o pedir auxílio a uma instituição local para a confecção da mesma; a própria decoração da sala e a organização do espaço serem também da responsabilidade dos discentes.

É um trabalho árduo que só uma entrega muito grande e um espírito de equipa muito forte podem levar a bom porto e, na verdade, assim é. O jantar envolve, para além dos alunos e professores, cento e cinquenta pessoas da comunidade educativa, o que, para uma Vila como Ferreira do Zêzere, é considerável.

Em termos pedagógico-didáticos, afirmamos que, mais uma vez, conseguimos uma perfeita articulação entre os NG. Esta sintonia entre os elementos da equipa pedagógica e com os alunos leva-nos a sentir que vale a pena apostar na educação como forma de desenvolvimento pessoal quer dos nossos alunos quer de nós própria. Reconhecemos o esforço que tal trabalho implica, mas, ao mesmo tempo, reconhecemos o prazer que nos dá contribuir para o crescimento intelectual e a maturidade de cada um dos alunos e de nós própria, enquanto professora.


Seguem-se algumas evidências das várias tarefas realizadas – cartazes, marcadores de livros para oferta, convite e ementa.



Jantar com Letras

Convite

Angariação de fundos para restauração da sala 25



No sentido de angariar fundos para a restauração da sala de Música da Escola, a Turma B, dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, nível Secundário, vai dinamizar um Jantar com Letras, no próximo dia 07 de Maio, pelas 20h30, no refeitório da nossa Escola e gostaria de contar com a sua presença e colaboração. Cada participante é convidado a contribuir com 12.00€.

Para além do menu, poderá usufruir de uma sessão cultural com a presença do músico cantor Pedro Barroso.


Gostaríamos da sua confirmação até ao próximo dia 30 de Abril, para o nº 249 362139

Deus quer, o Homem sonha, a obra nasce, Fernando Pessoa

A Directora da Escola

Jantar com Letras

Ementa



7 de Maio de 2010

- *Aperitivos*
- *Bacalhau no forno*
- *Música*
- *Lombo de Porco assado*
- *Poesia*
- *Sobremesa*
- *Café*
- *Bebidas*

Deus quer, o Homem sonha, a obra nasce, Fernando Pessoa

Evidência 14 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos, para a actividade “Jantar com Letras”



Figura 58 – Fotografias da actividade Jantar com Letras

Por fim, partilhamos alguns testemunhos que, quanto a nós, espelham bem os sentimentos vividos por todos, face ao trabalho desenvolvido e face aos resultados obtidos. É notório como o envolvimento foi grande numa actividade cansativa, mas que, por ser um gosto, se tornou de execução fácil.

REFLEXÃO SOBRE OS TRABALHOS:

Realizamos a tarefa de restauro da sala de música. Foi um trabalho que gostei imenso de fazer.

Para se conseguir esse projecto tínhamos de realizar dinheiro, então começamos por fazer rifas, onde o prémio foi um cabaz de Páscoa, oferecido pelos alunos da turma, pedimos patrocínios a empresas, onde algumas colaboraram. Realizámos algum dinheiro, então avançámos com a remodelação.

Mas como o dinheiro não era suficiente para o pretendido, pensamos em realizar um jantar para angariar mais fundos, onde convidámos o músico Pedro Barroso para alegrar a sala, e para que a aderência fosse maior, onde tudo se conseguiu concretizar.

Então, este jantar foi um sucesso, tivemos sala esgotada, as pessoas aderiram imenso à ideia. A sala estava muito bonita, a decoração estava um espectáculo, deu muito trabalho mas valeu a pena.

E com tudo isto conseguimos a realização do restauro da sala, penso que deixámos uma boa imagem da turma, e fica uma marca nossa pela passagem por esta escola. Se não fosse com a colaboração de todos os professores e alunos não se conseguia realizar.

No dia 20 de Março de 2010, os alunos da Turma EFA começaram a renovar a sala de música. O que os levou à renovação foi gostar de fazer esse Trabalho, e não haver internet, por vezes aborreciam-se e pensaram em tomar essa iniciativa. Em primeiro lugar, tiveram as medidas; a seguir fizeram furos no teto com berbequim eléctrico; aí, a seguir colocaram os fiavos com uns parafusos e colocaram lá as calhas onde foi posto o pladur; depois de terem uma parte de pladur colocaram a lá de rocha; viram que era melhor assim. ^{At mesmo tempo} foram-se também pintando os armários de várias cores, depois de o Sr. Idias ter explicado como se misturavam as tintas, e eram tão variadas, principalmente as tintas dos armários! ^{Lixados} Mas, antes de pintarem os armários, foram ~~andou-se~~ com a lixa a lixá-los. Colocaram as tábuas de ferro na parede para aí serem postas as pranchas de música. ^{de seguida} andaram a colocar calhas perto dos roda-pis. ^{e depois} a seguir foi o quadro namé. ^{após} depois de já terem a alcatifa e de seguida os quadros um com figura de música e outro com alguns dados ^{dos empresários que contribuíram} dos que beneficiaram para a sala alguns apensas.

O Sr. Luís andou a fazer a pintura ao cimo dos armários, que ficou bem com um bocadinho de ajuda do Sr. prof. Davide, que queria ver uma pintura bonita e ficou. Foram colocadas as luzes, ^{os} focos. O Sr. prof. Davide também andou a ditar massa na parede a prof. André. ^{andou a pintar, que tem mesmo feito!} As outras prof. também fizeram outras coisas. Todas colaboraram e de que madeira! até passaram lá as últimas noites com muito entusiasmo.

Conclusão

Eu fiquei com umas ideias de como se faz um teto falso - ouvia falar de tetos mas não sabia e, nas tintas dos armários, fiquei com ideias, ^{por exemplo} que se deve lixar primeiro fica melhor.

16/6/2010

Evidência 15 – Exemplos de reflexões sobre o restauro da sala de música, NG EST

Deliberadamente escolhemos dois exemplos ainda em construção, onde são visíveis, pela nossa parte, algumas sugestões de melhoramento de texto. Escolhemo-los, também, na medida em que eles evidenciam a heterogeneidade dos elementos da turma, e a forma como, à sua medida, cada um faz a sua interpretação.

No que diz respeito a evidências de todo o processo de restauro da sala, mais do que o que se possa escrever sobre o assunto, é melhor ver; daí que remetamos para um pequeno vídeo que sistematiza a actividade (cf. Anexo 5).

Finda esta explanação relativa ao trabalho desenvolvido, ao longo destes dois anos de formação, reconhecemos que contribuímos para o desenvolvimento de cidadãos:

- mais conscientes,
- mais atentos,
- mais críticos,
- mais interventivos na sociedade.

Em virtude do que observámos, no desenrolar desta última actividade, esperamos que o nosso contributo se tenha também, manifestado em termos de uma maior felicidade e realização pessoal. São dois anos de trabalho árduo quer da nossa parte e de todos intervenientes, professores e alunos, cujo envolvimento e entusiasmo cresceram com o decorrer do processo.

Não excluimos, todavia, alguns momentos de desânimo, angústia e alguma frustração da nossa parte, pois verificamos que, em determinadas passagens do percurso, os alunos estavam a perder energia e não estávamos a encontrar o melhor caminho para os “trazer de volta”. A verdade, porém, é que esse caminho nunca esteve muito longe de nós. Esse caminho chama-se “equipa pedagógica”, chama-se “co-docente”. Quanto a nós, daquilo que depende dos professores, o segredo para o sucesso deste curso reside num forte trabalho colaborativo e colegial, através da partilha e troca de saberes e experiências.

Invocamos, a este propósito, Hargreaves (2003:48), que afirma que

(...) os professores não podem trabalhar e aprender inteiramente sós, ou apenas fazendo cursos de formação aqui ou ali. Nenhum docente sabe o suficiente para aguentar ou para melhorar sozinho. É vital que os educadores se envolvam em conjunto na acção, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional.

Temos consciência de que demos um contributo para o desenvolvimento intelectual dos nossos alunos. Em simultâneo, temos a certeza que esta experiência nos enriqueceu, enquanto docente e também enquanto pessoa.

Retomamos o pensamento de Hargreaves, no sentido de realçar o quanto se torna, pois, imperioso promover a ALV. Cada vez que o mundo muda e, querendo ser parte integrante e agente nesse mundo temos de estar em constante aprendizagem. Assim, as fronteiras entre o ensino e a aprendizagem esbatem-se – todos nós somos aprendentes que colaboramos, de forma mais ou menos activa na aprendizagem de quem nos rodeia. Assumindo o professor o papel de orientador de aprendizagens, ele coloca-se também na posição de aprendente que melhora, reajusta e adequa informação e capacidades, evoluindo na espiral do conhecimento.

3.3 A Mudança – Avaliação/ Valoração e (re)Construção da experiência

Ao explanarmos sobre a filosofia de ensino e aprendizagem, subjacente aos cursos EFA-NS, da segunda parte deste trabalho, apresentamos também o modelo de avaliação que lhe está inerente. É certo que um curso centrado no desenvolvimento de competências implica uma avaliação diferente daquela que normalmente se pratica. Assim, a avaliação, nos cursos EFA-NS não pode ser quantitativa; pelo contrário, ela é qualitativa, processual e orientadora, na medida em que pretende valorar o trabalho desenvolvido pelos alunos, ajudando-os a (re)construir a sua experiência, pelo facultar de pistas para a mudança e para o aperfeiçoamento. Trata-se verdadeiramente de uma avaliação participada, que assume a sua vertente pedagógica, ao apelar à reflexão como ponto de partida para a mudança e para o aperfeiçoamento. Na senda de Boggino (2009:80), relembramos que “Ensinar implica, sempre, avaliar os saberes dos alunos e propor estratégias pertinentes, para que os alunos possam, progressivamente, ir reestruturando e resignificando esquemas e conhecimentos (...)”.

Por que não dissociamos a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresentamos o trabalho desenvolvido e, em simultâneo, a par e passo, as grelhas de avaliação dos trabalhos dos alunos. Todavia, reunimos, aqui, momentos avaliativos, tendo por base a mesma grelha (cf. Figura 59), aplicada em três momentos distintos deste curso – no início, após os primeiros trabalhos, no final do primeiro ano e no final do curso, referentes à

avaliação qualitativa da expressão oral e da leitura, as quais revelam da evolução observada, a nível destas competências. Quanto à avaliação da expressão escrita, ela é constante e está registada nos próprios trabalhos e guardada digitalmente, na medida em que maioritariamente deles são enviados por email, o que facilita o processo.

À construção desta grelha subjaz a nossa concepção de avaliação – processual, formativa, integrada e participada – onde a metacognição sustenta o seu evoluir no sentido da proficiência. Como tivemos oportunidade de mencionar anteriormente, tendo em conta a realidade do nosso público-alvo, e atendendo à especificidade do processo ensino/aprendizagem da língua e literatura materna, valorizamos, em domínios específicos da língua, a proficiência, mais que o conhecimento. Tal opção prende-se com a intencionalidade da aprendizagem que sentimo assumir uma componente mais prática e de aplicabilidade mais imediata em situações profissionais e pessoais, por parte dos nossos alunos. Desta forma, nos domínios da leitura, da expressão e compreensão orais foi essa a nossa opção. Importa também referirmos que o preenchimento desta grelha, foi fruto de um diálogo participado entre todos os elementos da turma.

Alunos	Leitura				Compreensão oral	Expressão oral															Apreciação Global
	Fluência fonológica	Respeito pela pontuação	Pronúncia	Entoação		Apropriado	Expressivo	Rico	Diversificado	Organizado	Original	Desenvolto	Originais	Fundamentadas	Ajustadas	Tom de voz	Entoação	Articulação	Gestos	Interação	
	S	S	B	S		S	S	I	S	I	S	S	S	S	S	S	S	B	B	S	
Ana C.	S	S	B	S	S	S	I	S	I	S	S <td>S</td> <td>S</td> <td>S</td> <td>S</td> <td>B</td> <td>B</td> <td>S</td> <td>S</td> <td>S</td>	S	S	S	S	B	B	S	S	S	
Carlos I.	S	S	S	S	B	B	I	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	S	
Carlos S.	I	S	I	I	S	I	I	I	I	S	I	S	S	S	I	S	S	S	S	S	
Fernando S.	I	S	I	I	S	I	I	I	I	S	I	I	S	S	I	S	S	S	S	S	
Filomena P.	I	S	S	I	S	S	I	S	S	S	S	I	S	S	S	S	B	B	S	S	
Cidalina	B	B	S	B	S	S	S	S	S	S	I	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Luis L.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	B	S	S	S	B	B	B	B	B	B	
Fátima M.	B	B	B	B	B	B	S	B	B	B	S	B	S	S	S	B	B	B	B	B	
Flor G	B	B	B	B	B	S	S	S	S	S	S	B	S	S	S	B	B	B	B	B	
Isabel C.	S	S	S	S	S	S	I	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	S	S	
Vitória R.	S	S	S	S	S	S	I	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	S	S	
Salvador I.	I	S	S	S	S	S	I	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Suse A.	S	S	S	S	S	S	I	S	S	S	S	S	S	S	S	B	B	S	S	S	

Alunos	Leitura				Compreensão oral	Expressão oral															Apreciação Global
	Fluência fonológica	Respeito pela pontuação	Pronúncia	Entoação		Apropriado	Expressivo	Rico	Diversificado	Organizado	Original	Desenvolto	Originais	Fundamentadas	Ajustadas	Tom de voz	Entoação	Articulação	Gestos	Interação	
						Vocabulário				Discurso			Ideias			Entoação/Articulação			Postura		
	S	S	B	S		S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	B	S	S	
Ana C.	S	S	B	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	B	S	S	S		
Carlos I.	S	S	S	S	B	B	S	B	B	S	S	B	S	B	B	S	B	S	S	B	
Carlos S.	I	S	S	S	S	S	I	I	S	S	S	S	S	S	I	S	S	S	S		
Fernando S.	I	S	S	I	S	S	I	I	S	S	S	I	I	S	S	I	S	S	S	S	
Filomena P.	S	S	S	I	S	S	I	S	S	S	S	S	S	S	S	B	B	S	S		
Cidalina	B	B	S	B	S	S	S	S	S	S	S	I	S	S	S	S	S	S	S		
Luis L.	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	S	B	S	S	S	B	B	B	B		
Fátima M.	B	B	B	B	B	B	S	B	B	B	S	B	S	S	S	B	B	B	B		
Flor G.	B	B	B	B	B	B	S	S	S	B	S	B	B	B	B	B	B	B	B		
Isabel C.	S	B	B	B	B	B	S	S	B	B	S	S	S	B	B	S	B	S	S		
Vitória R.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	S	S		
Salvador I.	S	S	S	S	S	S	I	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
Suse A.	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	B	B	S	S		

Legenda: I – Insuficiente; S – Suficiente; B - Bom

Figura 59 – Grelha de apreciação de leitura e expressão oral

Tendo em mente esta linha conceptual, privilegiamos a construção do portefólio como instrumento de avaliação. Assim, contribuímos para outra área de formação dos nossos alunos – PRA – área privilegiada onde o portefólio é organizado. Para tal, todos os trabalhos realizados em contexto de aula de CLC, são comentados, reformulados e aperfeiçoados, as vezes que os alunos, em sintonia connosco, consideram necessárias. Temos de admitir que, inicialmente, se revela uma tarefa difícil, na medida em que é algo novo para estes adultos, que recordam ainda os seus momentos de avaliação escolar, na sua perspectiva tradicional.

Todavia, com o decorrer do processo, sentimos que os alunos aderem de forma bastante entusiasta a este instrumento de avaliação, particularmente porque passam a encará-lo como o reflexo do seu trabalho, mas particularmente como testemunho do seu progresso – conjunto de evidências –; servem estas evidências, por um lado, de incentivo e, por outro, de sustentáculo à classificação a atribuir. O facto de lhes ser dada sempre a possibilidade de melhorarem os seus trabalhos, fá-los experimentarem-se, desafiarem-se a si próprios, no sentido de compreenderem até onde conseguem ir, quanto podem melhorar, permitindo ainda a consciencialização das aprendizagens desenvolvidas, aprimoradas e ampliadas e aprofundadas – reflexão e metacognição – aqui, avaliação como incentivo e, também, como (auto-)regulação, metaforicamente como alimentação, seja em termos de olhar o passado – *feedback* –, seja em termos de abrir novos caminhos para o futuro – *feedforward*.

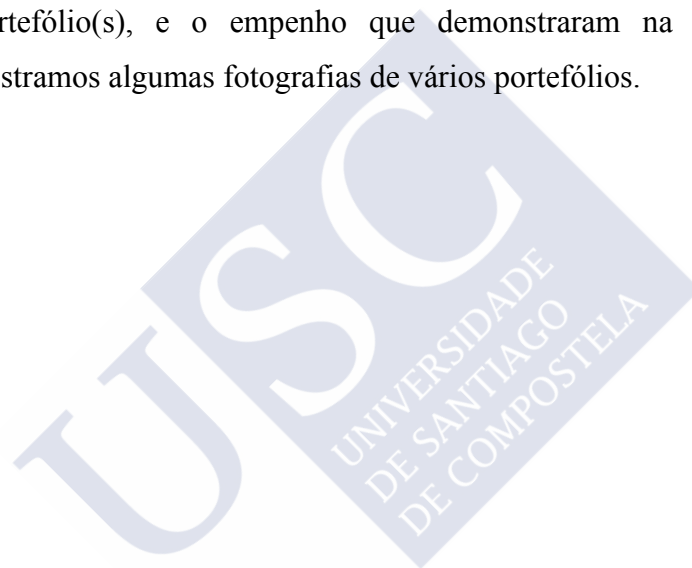
Despertado este sentimento de auto-controlo do(s) processo(s) de aprendizagem bem como de pertença, que emerge ao longo do tempo, em que constroem o seu portefólio, o trabalho está facilitado, pois ele torna-se motivo de vaidade para os alunos, de orgulho e de satisfação, sentimentos experimentados, nas conquistas alcançadas. Destacamos ainda a importância do portefólio, atribuída por Agra, Montero & Gwerc (2003:2) e que valida a posição por nós defendida anteriormente.

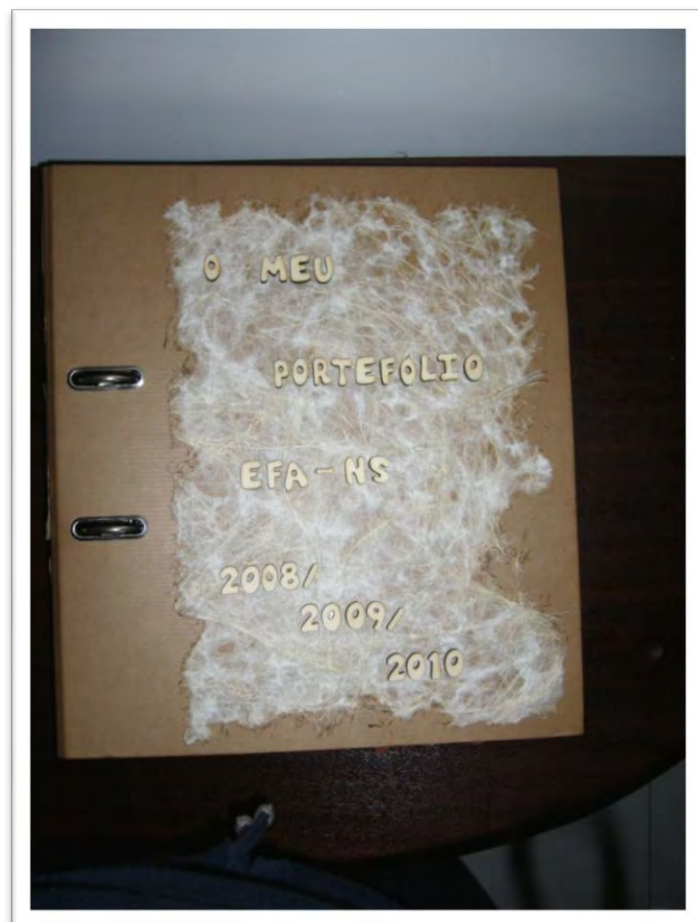
(...) el valor del portafolio radica en su capacidad de estimular la experimentación, la reflexión, la investigación... Es a partir de las evidencias que lo componen cuando identificamos las cuestiones claves para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre cuales son los propósitos, aquello que está bien planteado, dónde los esfuerzos han estado mal planteados o han sido inadecuados, y cuales resultan ser, por el contrario, las líneas más interesantes para desarrollos posteriores. Intentando,

en la medida de lo posible, conservar esa clase de *reflexión natural y conversación informal* que se producen en el transcurso de cualquier aprendizaje práctico (...).

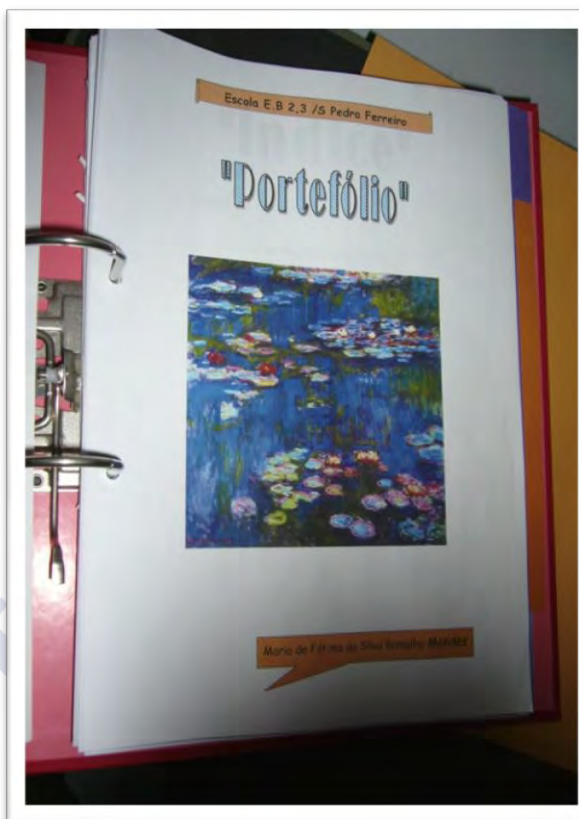
Em síntese, destacamos que o portefólio permite o reconhecimento da formação enquanto processo contínuo e reflexivo, do qual a avaliação é parte integrante. A este propósito, convocamos, também, o pensamento de Sá-Chaves (2004:10), quando afirma que “O *portfolio* (...) constitui, por isso, uma narrativa de cariz reflexivo, que dá voz à pessoa do aluno que aprende, na medida da sua auto-implicação no processo e na complexa e múltipla interacção, que a relação entre aprender e ensinar pressupõem.”.

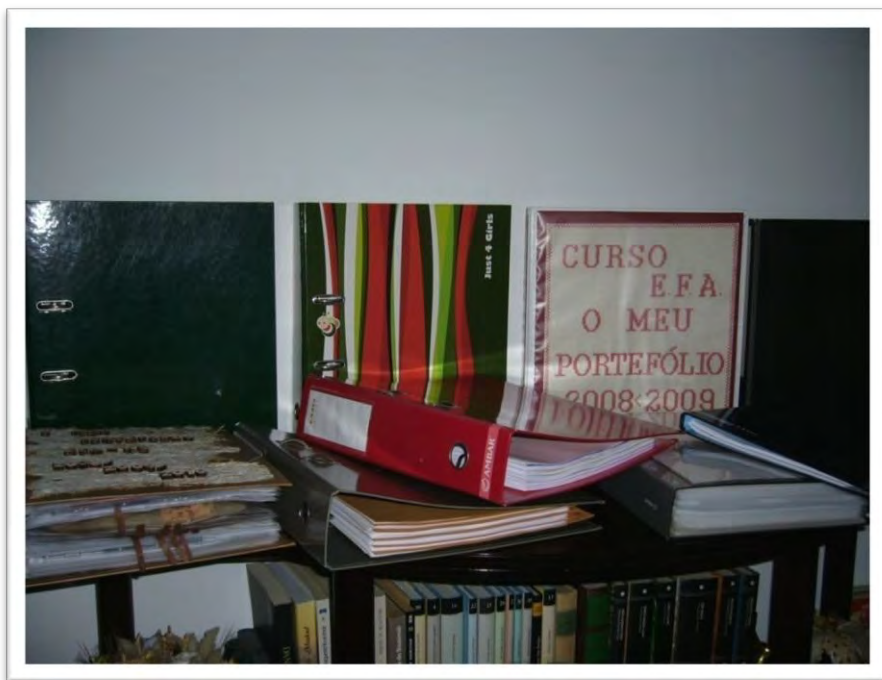
No sentido de ilustrarmos o que afirmámos sobre o orgulho que os nossos alunos sentem, no(s) seu(s) portefólio(s), e o empenho que demonstraram na sua organização e apresentação, mostramos algumas fotografias de vários portefólios.











Evidência 16 – Exemplos de vários portfólios



Para finalizar, apresentamos também a grelha que criámos, com o intuito de registar o decorrer deste processo avaliativo e de *aprendizagem auto-dirigida*, onde fomos assinalando o tipo de trabalho desenvolvido e a evolução dos alunos, particularmente no que diz respeito à expressão escrita e à estruturação dos trabalhos e ao desenvolvimento do espírito crítico, pela consciencialização das aprendizagens realizadas, das suas dificuldades e lacunas, bem como da sua noção sobre o trabalho ainda a desenvolver.



Avaliação de trabalhos de CLC, Turma B, Curso EFA-NS										
Nome	Identificação do trabalho	Reformulação de trabalhos	Contributo para a Actividade Integradora	Tipo de trabalhos inseridos		Pertinência das Reflexões/ Espírito Crítico				
				individuais	trabalho de grupo	Análise retrospectiva	Ultrapassar obstáculos	Consciência de Aprendizagens realizadas	Estrutura/ expressão escrita e formatação	Afectividade
Ana	SF – Pintura	✓ contínuo	Sim – ap. Oral	-	✓	Sim	NO	Sim	S	Sim
	SF - b. Chaplin	✓ contínuo	Sim – ap. Oral	-	✓	Sim	Sim	Sim	S	Sim
	TIC – Pessoa	✓ contínuo	Sim – teatro	-	✓	NO	NO	NO	S	NO
	UM – Gaudi	✓ contínuo	Sim – Paris	✓	-	Não	Sim	Sim	B	Sim
	Extra – Aula Aberta	✓	Não	✓	-	Sim	NO	Sim	B	Sim
	S – SIDA	✓ contínua	Não	-	✓	Sim	NO	Sim	B	Sim
	EG – Orçamento Cultural	✓ contínua	Sim	✓	-	Sim	Sim	Sim	S	Sim
AS – comentário ao filme	✓	Não	✓	-	NO	NO	NO	NS	Sim	
Carlos I Estruturação diferente – comentários genéricos e abrangentes	SF – Pintura	✓ contínuo	Sim	-	✓	Sim	Sim			
	TIC – movimento hippie	✓ contínuo	Sim - teatro	✓	-					
	TIC – Teatro	✓ contínuo	A peça	Apresenta todos	✓					
	UM - escola	✓ contínuo	sim	✓		sim	sim	Sim	B	Sim
	Extra – Aula Aberta	✓	não	✓						
	S – poster e relatório	✓ contínuo	sim	✓						
	EG – Migrant Mother	✓ contínuo	não	✓						
AS – Comentário ao filme	✓ contínuo	sim	✓							
Carlos S										
Fátima	EST – Visita de estudo a Paris	✓	sim	✓		sim	sim	sim	S	sim
	S – Curas tradicionais	✓	Sim	✓		sim	sim	sim	B	sim
	AS - Poluição	✓	Sim	✓		sim	sim	sim	B	sim
	EG – Migrant mother	✓	sim	✓		sim	sim	sim	B	sim
	AS – extra Favoes em cadeia	✓	extra	✓		sim	sim	sim	B	sim
	UM – vila de FZZ	✓	sim	✓		sim	Sim	sim	B	Sim
Fernando										

Avaliação de trabalhos de CLC, Turma B, Curso EFA-NS										
Nome	Identificação do trabalho	Reformulação de trabalhos	Contributo para a Actividade Integradora	Tipo de trabalhos inseridos		Pertinência das Reflexões/ Espírito Crítico				
				individuais	trabalho de grupo	Análise retrospectiva	Ultrapassar obstáculos	Consciência de aprendizagens realizadas	Estrutura/ expressão escrita e formatação	Afectividade
Filomena	SF - Pintura	✓ contínuo	Sim		✓					S
	TIC – anos 20	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	Sim	Sim		B
	TIC – Teatro	✓ contínuo	A própria	Apresenta todos		Sim	Sim	Sim		B
	EG – Diário Viag. Mus. Pres	✓ contínuo	Não	✓		Sim	NO	Sim		B
	EG – imagem Migrant...	✓ contínuo	Não	✓		NO	NO	Sim		B
	EG – Visita de estudo a Paris	✓ contínuo	A própria	✓		Sim	NO	NO		B
	S - Canoro	✓ contínuo	Não		✓	NO	NO	Sim		B
	AS – Favores em Cadeia	✓ contínuo	Não	✓		NO	NO	Sim		B
	AS – reflexão ambiente	✓ contínuo	Sim	✓		Sim	NO	Sim		B
	EST – Jantar com Letras	✓ contínuo	A própria			NO	Sim	Sim		B
EST – Restaura. sala Musica	✓ contínuo	A própria			NO	Sim	Sim		B	
Flor	SF - Hitler	✓ contínuo	Não		✓					
	TIC – anos 20	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	Sim	Sim		MB
	TIC – Teatro	✓ contínuo	A própria	Apresenta todos	✓	Sim	Sim	Sim		MB
	SF -Aristides	✓ contínuo	sim	✓	✓ luis	Sim	Sim	Sim		MB
	Extra – Sarcu de Poesia	✓	extra	✓		sim	sim	sim		MB
	S - Lepre	✓	sim	✓		Sim	Sim	Sim		B
	Extra aula aberta	✓	extra	✓	✓ luis	Sim	Sim	Sim		MB
	Extra – comentário luis publisher	✓	extra	✓		sim	sim	sim		MB
	EST – Jantar	✓	A propria	apresenta tudo	✓	Sim	sim	sim		MB
	AS – Favores em cadeia extra	✓	extra	✓		sim	sim	sim		MB
Idalina	SF – Pintura	✓ contínuo	Sim		✓	sim	sim	sim		S
	AS - reflexão	✓	sim	✓		sim	sim	sim		S
	UM – A cidade e as Serras	✓	sim	✓		sim	sim	sim		S
	Extra – Ostra e o Peixe	✓	Extra	✓		sim	sim	sim		S
	SF – identificação com heterónimo	✓	não	✓		sim	sim	sim		S
	SF – União Europeia	✓	sim	✓		sim	sim	sim		S
	Extra – Expo-jardim	✓	extra	✓		sim	sim	sim		S
	TIC - Amélia	✓	sim		✓ fetime	sim	sim	sim		S
	TIC – reflexão teatro	✓	não	✓		sim	Sim	sim		S
	UM – O Homem Sophia	✓	não	✓		sim	sim	sim		S
	S - envelhecimento	✓	sim	✓		sim	sim	sim		S
	EG – argumento cultural	✓	Sim	✓		Sim	Sim	sim		S
	Extra – aula aberta	✓	Sim	✓		sim	sim	sim		S

Nome	Identificação do trabalho	Reformulação de trabalhos	Contributo para a Actividade Integradora	Tipo de trabalhos inseridos		Pertinência das Reflexões/ Espírito Crítico						
				individuais	trabalho de grupo	Análise Interpessoal	Ultrapassar obstáculos	Consciência de aprendizagens realizadas	Oratória/ expressão escrita e formação	Atividade		
Luís	SF - Pintura	Não consta do Portfólio			✓							
	TIC – cantores intervenção	✓ contínuo	Sim	✓		Não consta do Portfólio						
	TIC – Teatro	✓ contínuo	A própria		✓	Sim	Sim	Sim	Sim	S	Sim	
	EG - Paris	✓ contínuo	A própria		✓	Sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	
	EG – orga/ cultural e Publisher Luís Repressas	Não consta do Portfólio ✓ contínuo	Não		✓	Não	Não	Sim	Sim	S	Sim	
	S – Gripe Espanhola	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	
	AS – reflexão ambiente	Não consta do Portfólio										
	EST – Jantar com Letras	✓ contínuo	A própria			✓	Sim	Sim	Sim	Sim	S	Sim
Salvador	SF – Pintura	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim
	SF – A família	✓ contínuo	Não		✓	Sim	Sim	NO	Sim	B	Sim	
	SF - Hitler	✓ contínuo	Não		✓	Sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	
	TIC – Guerra colonial	✓ contínuo	Sim movie maker		✓	Sim	Sim	NO	Sim	B	Sim	
	UM – percurso escolar	✓ contínuo	Não		✓	Sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	
	EG – Certões profissionais	✓ contínuo	Não publisher		✓	Sim	Sim	NO	Sim	B	Sim	
	EG - Paris	✓ contínuo	A própria		✓	Sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	
	S - Lepre	✓ contínuo	Não		✓	Sim	Sim	NO	Sim	B	Sim	
	AS –reflexão ambiente	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	
	EST – Restaura sala Musica	✓ contínuo	A própria			✓	Sim	Sim	Sim	B	Sim	
	EG – Mierant e feitores	✓ contínuo	Não		✓	NO	NO	Sim	Sim	B	Sim	
	SF - Pintura	✓ contínuo	Sim – ep. oral			✓	Sim	NO	Sim	S	Sim	
Suse	SF - b. Chaplin	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	
	TIC – Pessoas	✓ contínuo	Sim - teatro		✓	NO	NO	NO	Sim	NO	NO	
	TIC – Teatro	✓ contínuo	A própria		✓	Sim	Sim	NO	Sim	S	Sim	
	UM – Rio de Janeiro	✓ contínuo	Não		✓	NO	NO	NO	Sim	NO	NO	
	S – SIDA	✓ contínuo	Não		✓	Sim	NO	Sim	Sim	B	Sim	
	EG – orgamento cultural	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	
	Visita de estudo e Paris	✓	A própria		✓	Sim	NO	NO	Sim	B	Sim	
	EST – Jantar com letras	✓ contínuo	A própria		✓	NO	NO	NO	Sim	NO	NO	
Vitória	F – Pintura	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	sim	Sim	Sim	B	sim	
	SF - Hitler	✓ contínuo	Não		✓	Sim	Sim	Sim	Sim	B	sim	
	TIC – anos 20	✓ contínuo	Sim		✓	Sim	sim	sim	sim	B	sim	
	TIC – Teatro	✓ contínuo	A própria		✓	Sim	sim	sim	sim	B	sim	
	S - Canora	✓ contínuo	Não		✓	NO	Não	não	sim	NO	não	
	EG – orgamento cultural	✓ contínuo	sim		✓	Sim	sim	sim	sim	S	Sim	
	EG - Paris	✓ contínuo	A própria		✓ reflexão	Sim	Sim	Sim	Sim	B	sim	
	AS – comentário ao filme	✓ contínuo	Sim		✓ reflexão	Sim	sim	sim	sim	B	sim	
	AS – feitores em cadeia	✓ contínuo	Sim		✓ reflexão	Sim	sim	sim	sim	B	sim	
	EG – observação de imagem	✓ contínuo	sim		✓ reflexão	Sim	sim	sim	sim	B	sim	
	UM – percurso escolar	✓ contínuo	sim		✓ reflexão	Sim	sim	sim	sim	B	sim	
	EST - Jantar											

Legenda – Não satisfaz, Satisfaz, Bom, Muito Bom, Excelente, NO – não observado – sem reflexão

Figura 60 – Grelha de apreciação de portefólios



Conclusão





Estando em fase de conclusão, se bem que os cursos EFA-NS de certificação escolar, que se constituíram como objecto de estudo desta tese doutoral, estejam suspensos em Portugal, por questões económicas, em sequência da(s) crise(s) que assola(m) Portugal e a Europa, em particular, entendemos ser importante, neste momento, recapitular a investigação cujo teor e cuja estrutura, foram definidos, a partir do nosso estatuto de professora de aprendentes adultos. Tentaremos, por um lado, evidenciar os resultados a que chegámos e, por outro, lançar propostas, não tanto no sentido de uma melhor operacionalização dos cursos, já que em extinção, mas essencialmente para evidenciar pontos fortes, passíveis de serem transferidos para outras situações de aprendizagem, a outros níveis do ensino, com outro tipo de intervenientes.

Tendo em conta a investigação que realizámos, cremos que importa fazer a aposta numa educação, em linha com as tendências que fomos apontando, de modo a que os alunos se tornem cada vez mais autónomos e activos, mais implicados nas suas aprendizagens, mais conscientes da mutabilidade do conhecimento e, conseqüentemente, da necessidade da aprendizagem ao longo da vida, como forma de acompanharem e ultrapassarem os desafios sociais decorrentes dessa mutabilidade. Foi nossa intenção contribuir para criar condições que permitissem uma maior pertinência das aprendizagens e uma maior qualidade dos resultados alcançados pelos alunos, visando uma maior eficácia do seu desempenho e uma maior rentabilidade da sua *praxis* para a sociedade e, logicamente, para o país.

Nesse sentido, recordamos que estabelecemos, à partida, como meta, contribuir para a formação integral dos nossos alunos, despertando neles o interesse e o gosto pela aprendizagem, em geral, e a aprendizagem da língua e da literatura maternas, em particular; de igual modo, propusemo-nos contribuir para a construção de um currículo mais adaptável aos novos cursos EFA-NS, especificamente no que concerne a língua e a literatura maternas, procurando identificar o papel que podem assumir como elementos aglutinadores, neste modelo de aprendizagem. Questionámos também as metodologias mais adequadas ao processo ensino-aprendizagem das língua e literatura maternas, partindo do *curriculum* a definir, do contributo da pedagogia e da didáctica na sua implementação, junto dos destinatários em causa, das actividades a propor, das estratégias envolventes e propiciadoras de aprendizagem, para o desenvolvimento de novas. Daí decorrente, identificámos como objectivos principais: (i) pesquisar, no âmbito da língua e

literatura maternas, os conteúdos mais pertinentes para a área de formação CLC; (ii) questionar como definir um *curriculum* adequado e flexível; (iii) indagar como adaptá-lo, pelo recurso à pedagogia e à didáctica, com vista a conferir mais centralidade ao aluno; (iv) procurar as estratégias e actividades que melhor sirvam os propósitos destes cursos.

Para perseguir estes objectivos, e na tentativa de dar conta como é que estes novos pressupostos da escola estão a ser considerados no ensino público português – as novas modalidades de ensino –, especificamente no que se reporta à educação de adultos, em consonância com directrizes da União Europeia, tal como planeado, fizemos um levantamento dos eixos teóricos fundamentais, nomeadamente no que se refere aos conceitos de educação, pedagogia, didáctica e *curriculum*, levantamento esse que nos trouxe algumas respostas que iremos, agora evidenciar.

A pesquisa realizada levou-nos a convocar, no âmbito da educação e a partir dos conceitos, perspectivados no tempo, contributos de alguns estudiosos e pedagogos que nos permitiram compreender melhor a evolução dos conceitos de educação, pedagogia e didáctica. Tomámos consciência que vários têm sido os esforços no sentido da sua clarificação e confrontação, conduzindo-nos a vários enfoques, sendo para nós, o mais significativo o que se centra no aprendente, enfoque esse que deu origem à mudança de paradigma da educação, que estamos a viver, o qual tem como sustentáculo os quatro pilares apontados por Delors (1998) – *saber, saber fazer, saber ser, saber estar*, estes dois últimos perspectivados, muitas vezes, numa única formulação – *saber (com)viver*, isto é, saber viver em sociedade, saber viver com o outro. De facto, partindo da recuperação etimológica do vocábulo ‘educação’, perspectivámos o acto de educar como uma acção dinâmica, que se centra no aluno, cujo potencial deve ser activado com a ajuda do professor (que guia), aqui visto como educador, como facilitador das aprendizagens e, ainda, como aquele que estimula o aluno à indagação e, portanto, à construção do conhecimento.

No caso específico em que nos situamos – os cursos EFA-NS – tivemos ocasião de realçar que esse potencial, a que nos referimos acima, integra as oportunidades que a própria sociedade oferece a cada indivíduo ao longo da sua vida. O conceito de *arete* ajudou-nos a perspectivar a educação como a preocupação principal da vida do ser humano, preocupação essa que não privilegiava nenhuma das suas qualidades em especial, fossem

elas as físicas, as espirituais e morais, fossem as intelectuais, mas antes as coloca a todas num mesmo patamar de igual importância, contribuindo assim para uma educação integral, isto é, uma educação que contempla o ser no seu todo – o *holos*.

Em complemento, vimos também o relevo da ‘contextualização’ dos saberes e da sua ‘integração’, o que nos levou a considerar a importância de estabelecer, de forma permanente, a ponte entre os saberes particulares e o saber complexo, entre os interesses do indivíduo e os interesses da comunidade. Na verdade, o conceito de educação, mais adequado aos Cursos EFA-NS, é o que provém do étimo latino *educere*, isto é, a educação, nestes cursos tem de ser encarada como algo que possibilita o desabrochar das capacidades que os alunos têm em si, motivando-os, (re)orientando-os, facilitando a construção do *saber*, promovendo o desenvolvimento de competências e de autonomia – o *saber fazer*, bem como o sentido de responsabilização – o *saber ser* e o *saber estar*. Encaramos, desta maneira, a educação numa perspectiva mais abrangente, que convoca não apenas as aprendizagens formais, mas também as informais e não formais, como parte integrante de um processo que envolve todo o ciclo vital.

Foi este o enquadramento teórico que nos permitiu conhecer, de forma mais pertinente, os novos papéis da escola, do professor e dos alunos. Assim, a conclusão a que chegámos foi a de que a escola não pode estar isolada da comunidade e, tal como esta é dinâmica e está em permanente mudança, também aquela tem de estar viva e partilhar as experiências que a interpelam, tem de estar aberta à mudança e pronta para responder aos reptos que lhe são lançados. Reconhecemos que a escola está num permanente diálogo com a comunidade e daí que a conclusão seja que a sua organização curricular forçosamente tenha de ser flexível, investigativa e implicada na dialéctica prática/teoria.

Tendo em conta os objectivos traçados, estamos convicta de que demonstrámos a importância:

- da língua e da literatura maternas para a formação integral do indivíduo;
- de estabelecer um *curriculum* mais ajustado ao grupo alvo e à realidade actual e contextual;
- da implementação de um currículo integrador na educação de adultos, numa perspectiva da ALV;

- da selecção de actividades estrategicamente organizadas em função das vivências e dos interesses dos alunos.

A educação de adultos é, portanto, na nossa perspectiva, fundamental, para que consigamos estar aptos a acompanhar as transformações e os desafios que a sociedade do séc. XXI nos exige. Por esta razão, desejamos que se assuma e se ponha em prática o novo conceito para a ALV; esta nova forma de encarar a educação está intimamente relacionada com as necessidades, problemas e tarefas, na sociedade moderna. Apresenta-se como um projecto global para responder às necessidades da modernização, sempre em mutação, a nível tecnológico, económico, demográfico, educativo e cultural.

Importa ressaltar que tudo o que apresentamos é fruto das nossas investigações na e sobre a acção, mas, ao mesmo tempo, é fruto de um trabalho colegial estreito. Efectivamente, a interacção desenvolvida e a articulação dos diferentes NG consubstanciados nas actividades integradoras apresentadas, não produziriam os mesmos resultados se o trabalho de equipa não fosse forte e coeso. O trabalho colaborativo manifesta-se a três níveis igualmente importantes: entre nós e os nossos alunos; entre nós e a restante equipa pedagógica e entre nós e a docente que conosco partilha a área de formação – a co-docente. No fundo, os resultados apresentados surgem de um trabalho inter e transdisciplinar, fundamental para a consecução das finalidades da educação. Assim, ficamos mais conscientes da necessidade de uma mudança de postura face aos princípios e às finalidades da educação para que este tipo de trabalho se materialize; é necessária abertura de horizontes face ao *status quo* que ainda perdura em muitas mentalidades e instituições de ensino.

Mais, diremos, que no que concerne à educação de adultos, verificámos que a escola terá também de ser um espaço público onde se negoceiam processos de socialização, onde a comunidade educativa se reveja. Com efeito, a escola deve cada vez mais abrir-se à comunidade, interagir com ela. Se a educação se quer ao longo da vida, estudantes somos todos nós e, portanto, a escola tem de promover actividades que envolvam toda a comunidade, fazendo-a sentir-se parte integrante do espaço escola, fazendo-a sentir vontade de voltar, de partilhar experiências e saberes, e, ao mesmo tempo aprender. Tem de ser a própria escola a desmistificar e a quebrar a ideia preconcebida de que os adultos vão à escola, maioritariamente, enquanto pais. Eles devem ir à escola enquanto cidadãos

aprendentes, que encaram a escola como espaço de desenvolvimento, de partilha e de comunhão de saberes.

Reflectindo sobre a importância de um *curriculum* globalizante, na educação de adultos, numa perspectiva da ALV, concluímos que os Cursos EFA-NS respeitam a visão do paradigma emergente, abrindo caminhos que surgem como respostas concretas às novas políticas educativas e, em simultâneo, abrindo caminhos para novas orientações na formação dos professores. Sentimos, de facto, a necessidade de uma formação que permita aos professores assumir o papel de relevo que lhes cabe como facilitadores e orientadores da aprendizagem, que se pretende, perspectivada em função de cada indivíduo, do seu potencial, das suas vivências, dos contextos em que vai vivendo e que dele exigem novos conhecimentos, novos comportamentos e atitudes – competências que o realizem e o tornem útil à sociedade.

Num segundo momento, com vista à contextualização da problemática em causa, avançamos para o estudo das directrizes europeias para a educação de adultos. Elegemos para esse estudo quatro documentos, por nós considerados marcantes em termos das mudanças que se pretende sejam efectivadas no mundo da educação – *Estratégia de Lisboa* (2000), *Memorandum Aprendizagem ao Longo da Vida* – SEC (2000) 1832, Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho e Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho.

Tivemos, então, a ocasião de salientar, relativamente à *Estratégia de Lisboa* (2000), que o respeito pela diversidade nacional foi alvo de atenção por parte dos intervenientes que defenderam a sua preservação, não deixando de sublinhar que as preocupações comuns sejam tidas em conta. Reconhecendo que as pessoas são o grande tesouro das nações, o repto final lançado é o de investir nas pessoas e combater a exclusão social, promovendo a ALV, oferecendo desse modo oportunidades de desenvolvimento cultural e criando condições para um desenvolvimento económico mais justo, e uma participação social mais efectiva e consciente. No que se reporta ao *Memorandum Aprendizagem ao Longo da Vida* – SEC (2000) 1832, concluímos que muito há ainda para fazer, porque a marginalização social se tem intensificado na sequência do agravamento das diferenças entre quem possui qualificações que lhes permitam serem activos no mundo do trabalho e os que não possuem são cada vez maiores. O documento em causa mostrou-nos que cada Estado-

Membro tem de apostar fortemente, de forma concreta e eficaz, em estratégias que lhe permitam ultrapassar esta situação grave.

Concluimos também que está nas mãos de cada um o investimento na sua educação e formação. Para que tal aconteça, é necessária a consciência da importância da ALV e da autonomia como forma de nos mantermos actualizados, face às alterações permanentes no campo profissional, social e cultural. Nos documentos emanados do parlamento europeu e do conselho em 2006, acima referenciados, verificámos que a discrepância entre os níveis de educação exigidos pelos novos empregos e os que são atingidos pela mão-de-obra, na Europa, levou à criação do *Quadro de Referência Europeu* onde se estabelecem as oito competências essenciais para a ALV, que pretendem contribuir para que se alcance sucesso na Sociedade do Conhecimento. Tendo em mente as alterações recentes, fruto das dificuldades pelas quais a Europa está a atravessar, procedemos à comparação dos documentos elencados – que continuamos a considerar estruturantes para a educação de adultos – com outros mais recentes, dos quais destacamos a *Resolução do Conselho sobre uma Agenda Renovada no Domínio da Educação de Adultos*, C 372/01, de 2011, onde se reforça a importância da ALV, desta feita como forma de combater o desemprego, a desigualdade e a exclusão. Claramente, é, portanto, apresentada a ALV como o caminho para a equidade e justiça sociais, face à crise económica que atravessamos.

Como fase conclusiva deste estudo, analisámos de que maneira Portugal criou condições para implementar as recomendações emanadas destes documentos e como, ironicamente, pelas mesmas razões que a *Resolução do Conselho sobre uma Agenda Renovada no Domínio da Educação de Adultos*, C 372/01, aponta para o reforço da ALV, o Estado português decide suspender os cursos EFA-NS de certificação escolar. Se por um lado, de 2006 a 2011, a educação de adultos foi promovida e incentivada, denotando-se preocupação com as metas europeias, por outro, sentimos que, actualmente ela deixou de ser uma prioridade ou sequer uma preocupação. A formação de adultos que existe presentemente em Portugal, são cursos de formação de curta duração, destinados a pessoas desempregadas e não podem ser facultados nas escolas. Assumindo, assim, a componente profissional o exclusivo dos interesses políticos.

Pese embora estas conclusões, procedemos à análise de documentos nacionais em vigor, e que consideramos estruturantes da educação de adultos em Portugal, aquando do nosso

estudo empírico. Referimo-nos a documentos criados no âmbito da iniciativa *Novas Oportunidades* – os Cursos EFA-NS – a saber: (i) o *Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego*; (ii) a Portaria nº 230/ 2008, de 7 de Março; (iii) o *Referencial de Competências-chave* e (iv) o *Guia de Operacionalização do Referencial de Competências-chave*.

Relativamente ao terceiro documento citado, é ainda necessária uma revisão cuidada do *Referencial*, pois parece-nos existirem temas que tendem à repetição de aspectos a abordar, tornando-se, assim, mais um constrangimento à construção do desenho global; alertamos, pois, para uma reflexão imbuída dos princípios da interdisciplinaridade bem como dos da transdisciplinaridade.

Consideramos também como constrangimento, a integração do desenvolvimento de competências, a nível da língua estrangeira, na área de formação CLC, é bastante redutora, pois, mais uma vez, a imposição das 50 horas , para o desenvolvimento de cada um dos NG, limita a eficácia do trabalho ao nível da Cultura, da Língua e da Comunicação, em língua materna e simultaneamente em língua estrangeira. Um outro aspecto a ponderar, para o melhoramento desta modalidade de formação, tendo em conta as lacunas que os alunos manifestam a este nível, é considerar as TIC, como uma área específica de formação e não ser apenas um recurso destas.

Nesta matéria, acreditamos que os cursos educação e formação de adultos, nível básico, estão estruturados de forma mais útil para os alunos, pois língua estrangeira e TIC são, por si só, áreas de formação que se entrecruzam com as restantes.

Com vista a estarmos mais bem preparada para a planificação e programação das 50h, correspondentes a cada NG trabalhado – Saberes Fundamentais, Tecnologias de Informação e Comunicação, Urbanismo e Mobilidade e Equipamentos e Sistemas Técnicos - alvo do nosso estudo empírico, correspondente à segunda parte do nosso trabalho, sentimos necessidade de problematizar a construção do programa da área de formação CLC e, recordando as questões que lhe estavam subjacentes, iremos agora, numa retrospectiva, salientar as respostas que conseguimos obter, no âmbito da implementação das actividades, desenvolvidas.

Assim, em termos do papel que a língua e da literatura portuguesas assumem, enquanto elementos aglutinadores, no modelo de aprendizagem que preconizámos, remontamos às próprias directrizes europeias que apontam as competências comunicacionais como fundamentais para que os cidadãos estejam aptos para uma integração efectiva no mundo da globalização em que vivemos. Efectivamente, é na língua e pela língua que o sujeito de afirma. É através dela que nos distinguimos dos demais, mas, ao mesmo tempo, nos assumimos como pertencentes a uma comunidade. É através dela que modelizamos o mundo, na medida em que ela é o elemento de mediação entre nós e a realidade. Assim, o conhecimento da língua materna e a sua proficiência contribuem fortemente para a afirmação do eu no mundo. Este conhecimento da língua materna é ao mesmo facilitador da aprendizagem de línguas estrangeiras, o que se assume cada vez mais como um factor de integração, se tivermos em linha de conta a forte tendência migratória a que assistimos, como forma de superar a crise já mencionada.

Partindo do pressuposto de que a literatura reflecte e, conseqüentemente, questiona a natureza humana na sua diversidade, pela forma como induz o sujeito a confrontar-se consigo e com os outros, salientamos o papel fundamental que ela assume na formação integral do ser humano. Esta concepção traduz a real importância da área de formação CLC, nesta nova perspectiva de educação e formação de adultos, que abordamos neste trabalho.

Relativamente às perspectivas curriculares, tivemos a oportunidade de apontar para a necessidade de se criar um modelo integrado, contextualizado, adequado e flexível, tendo em conta não apenas as necessidades pessoais e profissionais dos alunos, mas ainda considerando outros aspectos relacionados com a cultura, que estes, por desconhecimento, não apontam como uma necessidade. Na verdade, tentámos proporcionar aos nossos alunos o contacto com realidades do foro cultural, no sentido de lhes despertar também a curiosidade para com aspectos relacionados com o ócio, que entendemos serem fundamentais, na perspectiva da formação holística que defendemos.

No que se reporta às metodologias didácticas relacionadas com a língua e literatura mais adequadas aos cursos EFA-NS, face à procura e experimentação realizadas, lembrando que os trabalhos desenvolvidos com o grupo eleito tiveram sempre em conta os interesses e vivências dos alunos, tentámos promover a resolução de problemas, como forma de

possibilitar a aprendizagem pelo recurso à pesquisa o mais autónoma quanto possível, e à metodologia da ‘Pedrada no Charco’, em que a problematização foi assumindo graus de complexidade crescentes, pois entendemos que estas são as metodologias mais adequadas a uma aprendizagem autónoma e centrada no aluno. Reforçamos a ideia de que nos preocupámos, em primeiro lugar com o aperfeiçoamento do nível de proficiência do uso da língua em contexto, levando a que os próprios alunos sentissem necessidade de melhorar o conhecimento. Assim, passamos do *saber fazer* ao *saber* de forma assumida e consciente, por parte dos próprios alunos, conseguindo assim, a implicação dos aprendentes no seu processo de aprendizagem.

Aqui reside, para nós, a fundamentação da centralidade a conferir ao aluno no processo ensino-aprendizagem. Efectivamente, o trabalho agora apresentado parte, todo ele, das experiências dos alunos, quer as profissionais quer as vivenciais. Assim se consubstancia e se materializa a função holística da educação que actua nas diversas perspectivas do ser humano; assim se consubstanciam as aprendizagens significativas de Ausubel; assim se consubstanciam a aprendizagem experiencial de Kolb. No trabalho apresentado, o nosso papel foi de orientadora e facilitadora de aprendizagens. Quem despoletou o processo, indicando as necessidades, gostos e interesses, experiências e vivências, foram os alunos.

A nossa postura de orientadora e propiciadora de aprendizagens conduziu ainda ao desenvolvimento de várias competências, umas mais relacionadas com a língua e a literatura maternas, mas outras, mais transversais, e que passam, nomeadamente pela reflexão sobre o trabalho desenvolvido, no sentido do seu aperfeiçoamento. Daí o envolvimento constante dos discentes também no processo avaliativo que preferimos chamar de valoração de aprendizagens que, por sua vez, se reflecte na reconstrução constante da acção humana. Com efeito, a reflexão sobre a prática conduz ao melhoramento e aperfeiçoamento da mesma e, conseqüentemente, conduz também ao desenvolvimento de competências sociais, promotoras de uma cidadania mais consciente.

No que concerne aos docentes, verificámos que o enfoque dado à aprendizagem mudou radicalmente e nem todos – professor e/ou alunos – se mostraram preparados para alterar as suas práticas. Se, em alguns casos, notámos uma postura de acomodação perante a profissão, noutros casos, apercebemo-nos que muitos estão conscientes da necessidade de uma formação permanente, para podermos responder aos reptos que nos são lançados a

todo o momento. Os professores conscientes que procuraram novas formas de actuar, estenderam esse estado de alerta aos seus alunos, os quais se tornaram, mais empenhados e, conseqüentemente, se foram autonomizando no processo de aprendizagem. No que concerne ao trabalho de investigação doutoral apresentado, temos consciência que o trabalho cooperativo e colaborativo entre todos os elementos da equipa pedagógica, bem como entre esta e os alunos, foi uma prática constante, em que se promoveu o *feedback* permanente, no sentido de criar um *curriculum* verdadeiramente globalizante e ajustado ao grupo-alvo, que abarcou todas as perspectivas do ser humano, que se consubstanciou nas três áreas de formação, previstas nos cursos EFA-NS.

Concluimos essencialmente que 50 horas de formação em cada NG são manifestamente reduzidas, para abordar os temas que nos são propostos pela tutela, ao mesmo tempo que vamos respondendo às necessidades concretas dos nossos alunos.

Assim sendo, em termos conclusivos, cabe agora avançar e lançar propostas para uma melhor operacionalização dos cursos EFA-NS, de certificação escolar, caso eles sejam retomados. Na verdade, para que a formação integral dos nossos alunos se concretize, pensamos ser necessário haver condições para que se proceda a uma maior articulação entre as diferentes áreas de formação e não apenas no trabalho de co-docência, o qual, na verdade, se limita a um trabalho de preparação e articulação da programação, não se verificando em contexto de aula o trabalho que pressupõe. Mais uma vez, alertamos para o facto de que as questões economicistas não podem ser consideradas prioritárias se, na verdade, quisermos uma preparação de cidadãos competentes para enfrentar os desafios deste novo milénio.

Todavia, cremos que não nos devemos centrar exclusivamente no público alvo da investigação que sustentou a tese que defendemos. As problemáticas questionadas abrangem outros públicos e, portanto, elas poderão ser retomadas a outros níveis do ensino e dar azo a outros trabalhos com outros públicos escolares. Na verdade, o conceito de ALV aplica-se desde o nascimento e importa que seja retomado ao longo do ciclo de vida de cada ser humano. Já Comenius afirmava que se aprende desde o berço até à tumba; nessa ordem de ideias, tivemos oportunidade de ver como este didacta enfatizava a necessidade de ir do fácil para o difícil, do concreto para o abstracto, do geral para o particular.

A promoção da autonomia e o estímulo da descoberta do saber têm de ser potenciados no processo ensino-aprendizagem em qualquer nível de ensino. Só assim teremos uma sociedade activa e pro-activa, solidária e justa. No processo ensino-aprendizagem, a centralidade tem de ser dada aos alunos, seguindo a acção de Freinet, respeitando as fases de desenvolvimento e os consequentes interesses, necessidades e gostos e, como Pestalozzi, reunindo a liberdade e a obrigação, o desejo do natural e a lei; o mesmo será dizer que o sujeito tem de ser respeitado no seu ser, mas também ele tem de respeitar o meio, a comunidade em que se integra, a sociedade. Por outro lado, foi oportunamente focada, a partir deste mesmo autor, a necessidade de adequação à realidade em que o aprendiz se situa; dela partir para enfrentar outras realidades e também as questionar, face à experiência vivida, e então poder compreendê-las.

Nesta linha de ideias, cabe ao professor facilitar e orientar as aprendizagens, recorrendo às múltiplas funcionalidades da didáctica, envolvendo os sujeitos aprendentes (*saber ser* e *saber estar*), utilizando recursos/técnicas (*saber fazer*), abrindo caminhos para que possam confrontar-se com o conhecimento, questioná-lo e construindo-o (*saber*). Se bem que enfatizando o trabalho do professor na orquestração, fomento e promoção do envolvimento dos alunos, criando condições para que eles possam questionar a realidade, recorrendo ao diálogo, à comunicação, não descurámos o enfoque no saber *per se* e tivemos ocasião, ao recuperar os grandes mestres, de sublinhar que o saber não pode ser descurado. Desta orquestração, ressaltou, pois, a ideia de que as competências comunicativas são determinantes para conseguir evidenciar o *saber*, de forma envolvente e motivante e, por conseguinte, tendo em conta os diferentes perfis dos aprendentes.

Com Freinet e Dewey aprendemos que a educação se processa de acordo com a experiência ensaiada; o ensaio dessa experiência, cabe aos professores prepará-lo e, para que isto aconteça de forma efetiva, recuperando o que fizemos nos cursos EFA-NS, acreditamos que é imperativo o trabalho em equipa e em colaboração com outros docentes; por um lado, a colaboração e a confrontação de ideias; por outro, a opção por ultrapassar as fronteiras de cada disciplina e trabalhar numa perspectiva transdisciplinar, flexível, articulada, integrada e negociada, tal como apresentámos neste trabalho, poderá constituir-se numa linha de investigação a alargar-se a outros públicos.

Outros projectos investigativos poderão vir a iniciar-se, em que pugnaremos pela educação no seu sentido etimológico, em que assumiremos a condução/ orientação das caminhadas, dando todavia atenção às potencialidades inatas de cada ser com quem interagirmos, permitindo, conforme Dewey recomenda, que a sua realização seja levada ao seu expoente máximo, pelos impulsos naturais de que o ser humano dispõe – o de comunicar, o de construir, o de indagar e o de expressar-se.

Na medida em que o ser humano é essencialmente um ser social, ele não se limita a agir no mundo e na sociedade, mas principalmente ele interage com os outros, construindo, assim, a sua aprendizagem. Por esta razão, apostaremos no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas, uma vez que a língua e a palavra assumem um papel crucial, enquanto mediadoras entre o indivíduo e o mundo em que se insere, tal como pudemos apreender do pensamento de Vigotsky, que oportunamente apresentámos. Em síntese, é desta interacção com os outros que surge a cultura e é da mediação estabelecida através da língua que surge a afirmação de cada um nessa mesma cultura.

Ao falarmos do homem em acção e em interacção, falamos de troca e partilha de experiências, adquiridas em diferentes momentos e em diferentes contextos. É por isso que, em futuros trabalhos, não descuraremos os ensinamentos de Kolb, para quem a experiência se assume como princípio e fonte de aprendizagem que se consolidará no momento em que o aprendente lhe encontre significado e a ancore em conhecimentos já anteriormente consolidados. Para além disto, não perdemos de horizonte, os diferentes domínios que a aprendizagem abarca. Como verificámos em Bloom, o domínio cognitivo – o *saber* – converge com o domínio afectivo e com o psicomotor – o *saber estar e saber ser*; o *saber fazer*, respectivamente – contribuindo para a formação integral que defendemos ao longo de todo o nosso trabalho.

Para que estas ideias se concretizem, reiteramos a importância do trabalho colegial, por parte dos professores, no sentido de dar corpo a esta concepção de educação, religando saberes, durante muito tempo dispersos, isolados e espartilhados, como apontado por Morin, mas que, agora, na senda do novo paradigma educacional, têm emergido, efectivando a perspectiva transdisciplinar que a educação precisa seguir.

No final deste trabalho, temos consciência de que este é um passo numa longa caminhada, que queremos continuar. É nossa intenção, manter a nossa investigação no que concerne ao papel da língua e literatura maternas para a formação integral do ser humano. Pretendemos aprofundar o estudo da didáctica da língua e da literatura para melhor contribuirmos para essa formação holística. Uma outra possibilidade de trabalho, já abordada, que consideramos pertinente, relaciona-se com a aplicação da modalidade de trabalho que adoptámos com alunos adultos a outras faixas etárias, promovendo, no ensino regular português um trabalho verdadeiramente inter/ multi/ pluri e transdisciplinar, sem nunca descuidar o papel crucial da língua materna na formação integral do ser humano, mas também o seu papel, enquanto área transversal a todas as outras, pois não esquecemos que se, tal como afirmámos, a escola é um local de socialização, o papel da língua e da comunicação é, pois, fundamental.

Gostaríamos também de que a continuidade deste trabalho passasse por uma abordagem investigativa nas metodologias de histórias de vida, na medida em que cremos que somos o que vivemos e experienciamos. Assim sendo, acreditamos que transformar a aprendizagem em algo significativo para os alunos, passa por explorar as suas histórias de vida, levando-os a conhecer-se melhor para melhor crescerem, em termos de aprendizagens.



Bibliografía





- Adler, P., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. London: Sage Publications. Obtido de [http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=JBglZNSbExkC&oi=fnd&pg=PA3&sig=qWeXXUKy32jLBZwtjoxCOeCIIDA&dq=membership+roles+in+field+research&prev=http://scholar.google.com/scholar%3Fq%3Dmembership%2Broles%2Bin%2Bfield%2Bresearch%26num%3D100%26hl%3Den%26lr%](http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=JBglZNSbExkC&oi=fnd&pg=PA3&sig=qWeXXUKy32jLBZwtjoxCOeCIIDA&dq=membership+roles+in+field+research&prev=http://scholar.google.com/scholar%3Fq%3Dmembership%2Broles%2Bin%2Bfield%2Bresearch%26num%3D100%26hl%3Den%26lr%3D)
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições Asa.
- Agência Nacional para a Qualificação. (2008). *Operacionalização do Sistema de Créditos, no Referencial de Competências-Chave Para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Agra, M. J., Gewerc, A., & Montero, L. (2003). El Portafolios como Herramienta de Análisis en Experiencias de Formación on line y Presenciales. *In Enseñanza & Teaching, n.º 21*. Salamanca: Universidade de Salamanca. Obtido em 30 de Outubro de 2008, de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/70752/1/El_portafolios_como_herramienta_de_anali.pdf
- Álvarez Angulo, T., & García Parejo, I. (2011). Desarrollo de Competencias Escritas en los Diferentes Niveles del Sistema Educativo. *In Lenguaje y Textos, n.º 33*, pp. 5-8.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Anastácio, S. M. (1999). *O Jogo das Imagens no Universo da Criação de Elizabeth Bishop*. São Paulo: Annablume.
- André, M. (1997). Tendências Atuais da Pesquisa na Escola. *vol.18, n.º 43*. Campinas. Obtido em 12 de Abril de 2010, de <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000200005>

- Aranguren, R. C. (2007). Escuela, ciudad, y sociedad: Lecturas desde la complejidad. (U. d. Andes, Ed.) *Revista de Teoria e Didáctica de las Ciências Sociais*, n.º 12, pp. 83-92. Obtido de <http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/24053/2/articulo4.pdf>.
- Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M., & Rossel, M. (2001). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (1962). Learning by Discovery. *In Educational Leadership Magazine*.
- Azevedo, L. (1996). *Comunicar com Assertividade*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: São Paulo: Martins Fontes.
- Batista, G., & Silva, M. R. (25 de Março de 2005). *Estilos de Aprendizagem Kolb*. Obtido de <http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/11%C2%AA-GUSTAVO-E-M%C3%81RCIA.pdf>
- Bean, J. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Plátano Editora.
- Belo, J. (2008). Comunicação Didáctica e Competência de Comunicação: a Necessidade da Emergência de Novos Modelos. *In 4º Congresso da Associação Portuguesa das Ciências da Comunicação* (pp. 305-316). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento Didáctico Del Contenido Y Didácticas Específicas. *In Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol.9, n.º 2. Obtido em 20 de Julho de 2008, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- Broderick, C. L. (2001). Instructional System Design; What it's All About. Obtido em 23 de Setembro de 2008, de www.oocities.org/ok_bcurt/ISD_article.doc

- Broderick, C. L. (2001a). *What is Instructional System Design*. Obtido em 23 de Dezembro de 2008, de http://www.oocities.org/ok_bcurt/whatisID.htm
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bueno, G., & Kaufman, C. (2004). *Didáctica Teoría y Práctica de Éxito en Latinoamérica y España*. Cuanhthemoc: McGraw Hill Interamericana.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a Aprender: Introducción a la Metacognição*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Cabello Martínez, M. (2002). *Educación Permanente y Educación Social Controversias y Compromisos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cabral, R. (1989). *Polis - Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado* (Vol. 2 e 4). Lisboa: Editorial Verbo.
- Câmara Municipal de Ferreira do Zêzere. (2006). *Pré-Diagnóstico Social – Concelho de Ferreira do Zêzere, Ferreira do Zêzere: Câmara Municipal*. Ferreira do Zêzere: Câmara Municipal de Ferreira do Zêzere.
- Canelas, A. M. (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Orientações para a Acção*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 Ensaios para o Século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2011). Discovering the Treasure of Learning. In *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hamburgo: UNESCO, Institute for Lifelong Learning.
- Carvalho, R. (1994). *O Texto Poético como Documento Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Casaca Hernández, S. (2006). *Escribir en la Aula*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Castro, A. (1991). A Trajetória Histórica da Didática. *In Série Idéias, n.º 11*, pp. 15-25. Obtido em 12 de Fevereiro de 2012, de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=020
- Ceia, C. (1999). *A Literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ceia, C. (2002). *O que é ser Professor de Literatura*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ceia, C. (s.d.). *Géneros Literários*. Obtido em 11 de Outubro de 2012, de E-Dicionário de Termos Literários: <http://www.edtl.com.pt/>
- Chapman, A. (2005). *Kolb Learning Styles. David Kolb's Learning Styles Model and Experiential Learning Theory*. Obtido em 23 de Dezembro de 2011, de <http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Cintra, L., & Cunha, C. (1985). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Coimbra: Edições João Sá da Costa.
- Cole, M. &. (1996). Beyond the Individual-social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. Obtido em 12 de Abril de 2007, de <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/colevyg.htm>
- Comenius, A. (2001). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Comissão Europeia. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, SEC 1832*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia. (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade, COM 678*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia. (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida, 2006/962/CE*. Bruxelas: Comissão Europeia. Obtido em 30 de Maio de 2009, de

http://www.cnel.gov.pt/document/The_European_InteresSucceeding_in_the_age_of_globalisation_EC_2007.pdf

Comissão Europeia. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia. (2007). *The European Interest: Succeeding in the Age of Globalisation. Contribution of the Commission to the October Meeting of Heads of State and Government*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia. (2008). *Melhorar as Competências para o Século XXI: Uma Agenda para a Cooperação Europeia em Matéria Escolar. COM 425*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia. (2010). *Relatório da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho que alteram as bases jurídicas dos Programas Europeus no âmbito da Aprendizagem ao Longo da Vida, da Cultura, da Juventude e da Cidadania, COM 411*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia. (2011). *Parecer do Comité Económico e Social Europeu sobre a Comunicação ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité da Regiões - Abordagem Global para a Migração e a Mobilidade, COM 743*. Bruxelas: Comissão Europeia.

Comissão Europeia. (2011). Resolução do Conselho sobre uma Agenda Renovada no Domínio da Educação de Adultos, 2011/C 372/01. *In Jornal Oficial da União Europeia*.

Council of Europe. (2000). *The Modern Languages Project*. Obtido em 12 de Abril de 2005, de http://culture.coc.fr/lang.eng/Doc_info_text_E_brochure.html

Danis, C., & Claudie, S. (2001). *Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Dante, & Tiné, S. (9 de Abril de 2004). *Currículo, Escola e Comunidade: Relações e Possibilidades*. Obtido de <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/cp/tetxt3.htm>
- Delors, J. (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Dewey, J. (1899). The School and Society. In *Southern Illinois University. Early works of John Dewey, n.º 1*, pp. 1-109.
- Dewey, J. (2002). *Democracia Y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Duarte, I. M. (2008). Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: o Texto, no Cruzamento dos Estudos Linguísticos e Literários. In *Língua Portuguesa: Educação & Mudança* (pp. 210-232). Rio de Janeiro: Editora Europa.
- Elliot, J. (1978). What is Action-Research in Schools? In *Journal of Curriculum studies, n.º 10*, pp. 355-57.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Berkshire: Open University Press.
- Escola Pedro Ferreiro. (2008). *Projecto Educativo (policopiado)*. Ferreira do Zêzere: Escola Pedro Ferreiro.
- Escola Pedro Ferreiro. (2009). *Regulamento Interno (policopiado)*. Ferreira do Zêzere: Escola Pedro Ferreiro.
- Faure, E. (1973). *Aprender a Ser, La Educación del Futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernandes, A. D. (2009). Ensino da Linguagem na Escola. In *Raizonline, XXX, n.º III*, 48. Obtido em 2012 de Maio, de <https://sites.google.com/site/raizonline/arletederetti/ensino-da-linguagem-na-escola>
- Fernandes, S. (2001). Apontamentos sobre o Texto Teatral Contemporâneo. In *Sala Preta*, pp. 69-80.

- Fernández Batanero, J. (2003). *Como Construir Un Curriculum Para “Todos” Los Alumnos, De la teoria a la práctica educativa (Ideas, sugerencias, estrategias didácticas...)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ferraz, A., & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: Revisão Teórica e Apresentação das Adequações do Instrumento para Definição de Objetivos Instrucionais. Bloom's taxonomy and its adequacy to define instructional objective in order to obtain excellence in teaching. *Revista Gestão e Produção*, vol. 17. n.º 2, pp. 421-431.
- Ferreira, V. (1981). *Conta-Corrente*. Lisboa: Bertrand.
- Ferreira, V. (1998). *Espaço do Invisível 5*. Lisboa: Bertrand.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the new Educational Order*. Stoke on Trent, USA: Trentham Books Limited.
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna. Dos Programas de Ensino às Teorias, das Teorias às Práticas*. Porto: Edições Asa.
- Fino, C. N. (2008). A Etnografia Enquanto Método: um Modo de Entender as Culturas (Escolares) Locais. In C. Escallier, & N. Veríssimo, *Educação e Cultura* (pp. 43-53). Obtido em 22 de Agosto de 2011, de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>
- Fiorin, J. L. (2008). A Linguagem e a Interdisciplinaridade. In *Alea: Estudos Neolatinos*, n.º1, vol.10, pp. 29-53.
- Fonseca, F. I. (2000). Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura. In C. Reis, *Didáctica da Língua e da Literatura* (Vol. 1, pp. 37-45). Coimbra: Almedina.
- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (2008). *A Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.

- Gabinete Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa e Plano Tecnológico . (2005). *Estratégia de Lisboa- Portugal Novo: Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008*. Lisboa. Obtido em 12 de Agosto de 2012, de http://www.estrategiadelisboa.pt/documente/Livro_EL_Novo_Ciclo.pdf
- Galeano, E. (2001). *La Palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos S.R.L.
- García Gutiérrez, J., & PELLEZO, J. (2003). *Investigar Metodología y Técnicas del Trabajo Científico*. Alcalá: Editorial CCS.
- Genzuk, M. (1993). A Synthesis of Ethnographic Research. *Occasional Papers Series. In Center for Multilingual, Multicultural Research (Eds.)*.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Curriculum y Diversidad Cultural. *In. Educación y Sociedad, vol. 11*, pp. 127- 153.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El Curriculum: una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- Gomes, M. C. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos _ Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).
- Gomes, M., & Maria, A. (2011). Sociedade Educativa - Contributo para a Resolução das Crises do Século XXI. *XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 63-73). Corunha: Universidade da Corunha.
- Gomes, M., & Maria.A. (2010). Currículo Flexível e Integrado – Avaliação Processual. *Actas do 22º Colóqui Internacional da ADMEE-Europe Avaliação e Currículo* (pp. 818-832). Braga: Universidade do Minho.
- Guedes, F. (2008). *Dicionário Verbo Língua Portuguesa*. Lisboa: Verbo.
- Halliday, M. A. (1974). *As Ciências Linguísticas e o Ensino de Línguas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.

- Heidegger, M. (2005). *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lúcio, P. (2007). *Fundamentos de Metodología de la Investigación*. Madrid: McGraw Hill.
- Hernández-Pizarro, L., & Caballero, M. A. (2009). *Aprendiendo a Enseñar*. Madrid: Editorial CCS.
- Ivic, I. (1999). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *In Perspectivas*, vol. XXIV, n.º 3-4.
- Jaeger, W. (s.d.). *Paideia, A Formação do Homem Grego*. Lisboa: Editorial Aster.
- Jakobson, R. (1969). *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Júlio, M. J. (1996). A Linguagem como Vivência e como Reflexão em Vergílio Ferreira. *In Língua e Cultura*, pp. 55-64.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education, From Pedagogy to Andragogy*. Chicago: Follet Publishing Company.
- Kolb, D. (1981). *Learning Styles and Disciplinary Differences*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Kolb, D. E. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: an Overview. *In Theory in Practice*, vol. 41 n.º 4, pp. 212-218.
- Lamas, E. (1992). *O Texto Poético como Objecto Pedagógico - Contributos para a Didáctica das Língua e Literaturas Maternas*. Vila Real: UTAD.
- Lamas, E. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Lamas, E. (2001). *Contributos para uma Metodologia Científica mais Cuidada*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lamas, E. (2005). A Linguagem para Piaget e Vigotsky. *Apontamentos referentes a Pedagogia II, Licenciatura em Ciências da Educação. Documento em ppt*. Cidade da Praia, Cabo Verde: UNIPiaget.
- Lamas, E. (2009). Aprendizagem ao Longo da Vida, Cursos Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário. *Reflexões e Comentários*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Lamas, E. (2011). Symposium – Perspectiva Dialógica Interdisciplinar - Para uma Aprendizagem Contextualizada, Activa e Significativa. *In Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 4705-4715). Coruña: Universidade da Coruña.
- Lamas, E., Maria, A., & M., G. (2010). Currículo Integrado e Formação Holística, Uma Experiência em Cursos EFA-NS - Certificação Escolar. *3as Jornadas de Educação e Formação de Adultos em Políticas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelona: Graó.
- Lazzarin, L. F. (2008). Multiculturalismo e Multiculturalidade: Recorrências Discursivas na Educação Musical. *Revista da ABEM*, vol. 19, pp. 121-128.
- Leandro, M. E. (2008). *Movimento da Escola Moderna. Modelos Pedagógicos na Educação de Infância*. Obtido em 2 de Abril de 2012, de http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/textos/mem_comu.pdf.
- Legrand, L. (2010). *Célestin Freinet*. Recife: Editora Massangana.
- Lewis-Beck, M. S., & Liao, T. F. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Method* (Vol. 1). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.C.
- Lima, A., & Gomes, M. (2011). A Prática da Interdisciplinaridade nos Cursos EFA. *In XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 4759-4768). Coruña: Universidade da Coruña.

- Longworth, N. (2005). *El Aprendizaje a lo Largo de la Vida en la Práctica, Transformar la Educación en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Marín Ibáñez, R. (1990). *Principios de la Educación Contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Martínez Lirola, M. (2006). The Importance of Teaching Systemic Functional Linguistics and Text Linguistics to Improve Writing in Bilingual Educational Programs in the USA. *In Porta Linguarum, n.º 5*, pp. 139-150.
- Martins, E. (2011). A (des)Construção do Saber Educativo dos Laços da Teoria da Educação. *In Revista Lusófona de Educação*.
- Medina Rivilla, A., & Salvador Mata, F. (2005). *Didáctica General*. Madrid: Pierson Prentice Hall.
- Mello, M. F., Barros, V. M., & Sommerman, A. (2002). *Educação e Transdisciplinaridade*. S. Paulo: Triom.
- Mendoza Fillola, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *In Educatio Siglo XXI, vol. 29 n.º 1*, pp. 31-80.
- Merrill, M. D. (2002). A Pebble-in-the-Pond Model for Instructional Design. *In Performance Improvement, vol.41, n.º 7*, pp. 39-44.
- Merrill, M. D. (2002 b). First Principles of Instruction. *In Educational Technology Research and Development, vol. 50, n.º 3*.
- Ministério da Educação. (1997). Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho.
- Ministério da Educação. (2000). Despacho Conjunto 1083. *In Diário da República n.º 268, II Série*.
- Ministério da Educação. (2001). Despacho Conjunto n.º 650/2001 de 20 de Julho. *Diário da República, n.º 167, II Série*.

- Ministério da Educação. (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2007). Portaria nº 817/2007 de 27 de Julho. *In Diário da República 1ª Série, nº 144 de 27 de Julho de 2007*.
- Ministério da Educação. (2008). Portaria 230 de 7 de Março de 2008. *In Diário da República, 1.ª série — N.º 48*.
- Ministério da Educação, Secretário de Estado da Educação. (2008). Informação nº 17/LG/SEE/2008, de 25 de Junho de 2008.
- Molenda, M. R., & Nelson, L. (2003). Instructional Design. In L. N. (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (pp. 574 - 578). Londres: Nature Publishing Group.
- Montero Mesa, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Montero Mesa, L. (2006). Los Caminos de la Memoria. Reflexiones Acerca de la Teoría, la Práctica, las Prácticas.... pp 133-160. Obtido em 30 de Julho de 2012, de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferrerres/capitol2article3.pdf>
- Montero Mesa, L. (2008). Formação de Professores e Construção de um Conhecimento Profissional Docente [comunicação oral]. *Seminário do Doutoramento Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*. Canelas, Vila Nova de Gaia.
- Montero Mesa, L. (2011). El Trabajo Colaborativo del Profesorado como Oportunidad Formativa. *In CEE Participación Educativa*, pp. 69-88.
- Morin, E. (1998). *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (1999). *O Desafio do Século XXI - Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Morin, E. (2003). *A Cabeça Bem Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Moura, F. (1996). Língua e Cultura Portuguesas. *In Língua e Cultura*, pp. 11-20.
- Munari, A. (2010). *Jean Piaget*. Recife: Editora Massangana.
- Nascimento, C., & Moraes, A. (1998). *Froebel e o Surgimento do Primeiro Jardim de Infância*. Obtido em 25 de Abril de 2010, de <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per05.htm>
- Nicolescu, B. (1997). A Evolução Transdisciplinar, na Unversidade – Condição para o desenvolvimnto sustentável. *In Congresso Internacional A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade*. Bangkok: Chulalongkorn University. Obtido em 25 de Maio de 2011, de <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b12/b12c8por.htm#note>
- Nicolescu, B. (2002). Fundamentos Metodológicos para o Estudo Transcultural e Transreligioso. *In Educação e Transdisciplinaridade* (Vol. II). S. Paulo: Triom.
- Nivagara, D. (2011). Papel do Professor no Desenvolvimento da Educação. *In Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XV, n.º2, pp. pp.316-336.
- Origen de las Palabras*. (1999). Obtido em 10 de Setembro de 2012, de Dicionário Etimológico: <http://etimologias.dechile.net/?texto>
- Parlamento Europeu e Comissão. (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida 2007- 2010*. Obtido em 10 de Novembro de 2007, de <http://europa.eu/scadplus/printversion/pt/cha/c11082.htm>
- Parlamento Europeu e Comissão. (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2010*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Parlamento Europeu e do Conselho. (2005). Proposta de Recomendação sobre as Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – COM 548. Bruxelas.

- Parlamento Europeu e do Conselho. (2006). *Decisão 2006/1720/CE, de 15 de Novembro de 2006 que estabelece um Programa de Acção no Domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario of the Theater Terms, Concepts and Analysis*. Toronto: University of Toronto Press Incorporated.
- Paz Gago, J. M. (1999). *La Recepción del Poema. Pragmática del Texto Poético*. Kassel: Kurt und Roswitha Reichemberger.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las Competencias, ¿ Es Darle la Espalda a los Saberes? *Revista de Docencia Universitaria, n.º II*.
- Pessoa, F. (2006). *O Livro do Desassossego*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Pessoa, F. (2006). *Poesia 1931-1935 e não datada*. (M. P. Silva, A. M. Freitas, & M. Dine, Edits.) Lisboa: Assírio & Alvim.
- Piaget, J. (1940). Rapport du Directeur: Onzième Réunion du Conseil. Genebra: Bureau International d'éducation.
- Piaget, J. (1948). Discours du Directeur du Bureau International d'Éducation (et autres interventions). *Onzième Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Procès-verbaux et Recommandations*. Genebra: Bureau International d'Éducation.
- Piaget, J. (1949 b). Discours du Directeur du Bureau International d'Éducation. *Douzième Conférence Internationale de L'Instruction Publique. Procès-verbaux et Recommandations*. Genebra: Bureau International d'Éducation.
- Piaget, J. (1949). *Le Droit à l'Éducation dans le Monde Actuel*. Paris: Library du Recueil Sirey.
- Piaget, J. (1950). Discours du Directeur du Bureau International d'Éducation. *Treizième Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Procès-verbaux et Recommandations*. Genebra: Bureau International d'Éducation.

- Piaget, J. (1951). *Discours du Directeur du Bureau International d'Éducation. Quatorzième Conférence Internationale de L'Instruction Publique. Procès-Verbaux et Recommandacions.* . Genebra: Bureau International d'Éducation.
- Piaget, J. (1960). *Discours du Directeur du Bureau International d'Éducation. Vingtième Conférence Internationale de L'Instruction Publique. Procès-verbaux et Recommandations.* Genebra: Bureau International d'Éducation.
- Piaget, J. (1964). Development and Learning. *In Journal of Research in Science Teaching, n° 2 Vol 3, 176-186.*
- Piaget, J. (1965 b). *Discours du Directeur du Bureau International d'Éducation. Vingt-septième Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Procès-verbaux et Recommandations.* Genebra: Bureau International d'Éducation.
- Piaget, J. (1965). Education et Instruction Depuis 1935. *In Encyclopedie Française (Vol. 15).* Paris: Société Nouvelle de l'Encyclopédie Française.
- Piaget, J. (1978). *Seis Estudos de Psicologia.* Lisboa: D. Quixote.
- Piaget, J. (2010). *Jan Comênio.* Recife: Editora Massangana.
- Ponte, J. P. (2003). Didáticas: Que Desafios? In J. N. A. Neto, & P. M. (Eds.), *Didáticas e Metodologias da Educação: Percursos e Desafios (Vol. 2, pp. 1413-1417).* Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. Universidade de Évora.
- Rao, J. N. (2010). *Instructional System Design.* Obtido de www.pedagogy.iitkgp.ernet
- Rebelo, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna.* Lisboa: Universidade Aberta.
- Requejo Osorio, A. (2002). *Didáctica General, Qué y Cómo Enseñar en la Sociedad de la Información.* Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Requejo Osorio, A. (2005). *Educação Permanente e Educação de Adultos.* Lisboa: Instituto Piaget.

- Reyes, G. (1984). *Polifonia Textual – La Citación en el Relato Literário*. Madrid: Editorial Gredos.
- Robertson, R. (1994). Globalisation or Glocalisation. *In Journal of International Communication, n.º 1*, pp. 33-52.
- Robertson, R. (2005). *The Conceptual Promise of Glocalization: Commonality and Diversity*. Obtido de http://artefact.mi2.hr/_a04/lang_en/theory_robertson_en.htm
- Rodrigues, S. P. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Rodriguez Rojo, M. (1997). *Hacia una Didáctica Crítica*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Röhrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Recife: Editora Massangana.
- Roldão, M. d. (2009). O lugar das Competências no Currículo – ou o Currículo Enquanto Lugar das Competências? *In Educação Matemática Pesquisa*, pp.585-596.
- Rousseu, J. (2007). *Emile*. Teddington: Echo Library.
- Sá-Chaves, I. (2008). *Da Investigação à Prática. Interações e Debates*. Obtido em 15 de Março de 2011, de disponível em <http://www.dte.ua.pt/PageText.aspx?id=6814>
- Santos Guerra, M. A. (2002). *A Escola que Aprende*. Porto: Edições ASA.
- Saussure, F. (1971). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Accion*. New York: Basic Books.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Silva, P. (2003). *Etnografia e Educação. Reflexões a Propósito de uma Pesquisa Sociológica*. Porto: Profedições.

- Sirgado, A. (2000). O Social e o Cultural na Obra de Vigostski. *In Educação & Sociedade*, n.º 71, pp.45-78.
- Soëtard, M. (2010). *Johann Pestalozzi*. Recife: Editora Massangana.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português. Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Vadillo, B. G., & Kaufman, C. (2004). *Didáctica Teoría y Práctica de Éxito en Latinoamérica y España*. Cuanuhtémor: McGraw-Hill Interamericana.
- Valadares, L. M. (2003). *Tranversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições Asa.
- Valente, N. (2008). *Jean Piaget: O Desenvolvimento da Inteligência*. Porto: Editora Nacional.
- Valles Calatrava, J. R. (2008). *Teoría de la Narrativa: Una Perspectiva Sistemática*. Madrid: Iberoamericana.
- Vasconcelos, T. (1992). Etnografia: Investigar a Experiência Vivida. In J. in Lima, & J. Pacheco, *Fazer Investigação, Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses* (pp. pp. 85-104). Porto: Porto Editora.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A., Morgado, J. C., & Forte, A. M. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *In Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, pp. 61-74.
- Velloso, M. (1988). *A Literatura como Espelho da Nação*. Obtido em 22 de Junho de 2010, de http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/o-z/FCRB_MonicaVelooso_Literatura_espelho_nacao.pdf
- Vez, J. M. (2009). *Multilingual Education in Europe: Policy Developments*. Granada: Universidade de Granada.

- Veiz, J. M. (2009b). Ámbitos de la Investigación Española en Didáctica de las Lenguas-Culturas: Estudio de un Caso. *In Lenguaje y Textos, n.º 29*, 25-46.
- Vieira, C. (2003). *40 Actividades para a Formação Cívica, Guia de Recursos para Director de Turma, Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, C. (s.d.). *A Observação Participativa: Aspectos Gerais da Técnica Qualitativa de Recolha de Dados*. Obtido em 5 de Outubro de 2010, de em <https://woc.uc.pt/fpce/getFile.do?tipo=2&id=8767>
- Vygotsky, L. (1929). The Problem of the Cultural Development of the Child II. *In. Journal of Genetic Psychology*, pp.414-434.
- Vygotsky, L. (1981). The Instrumental Method in Psychology. In J. Wertsch, *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 134-143). Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- W/P. (2004). *O Teórico que Incorporou o Afeto à Pedagogia*. Obtido em 26 de Setembro de 2010, de <http://www.abec.ch/Portugues/subsidios-educadores/biografias/BiografiaPESTALOZZI.pdf>
- W/P. (2009). *Dicionário Online*. Obtido em 5 de Agosto de 2009, de <http://pt.wiktionary.org/wiki/educa%C3%A7%C3%A3o>.
- Westbrook, R. B., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Recife: Editora Massangana.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *All you Need to Know About Accion Research*. Londres: Sage Publications.
- Zabala, A. &. (2008). *11 Ideas Clave. Como Aprender y Enseñar Competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zabalza Beraza, M. (2008). "Guións para o Seguimento do Curso" in *Curso Desenho e Desenvolvimento Curricular. Curso de Doutorado Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*. Instituto Piaget: V. Nova de Gaia.

Zabalza Beraza, M. A. (2001). Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum.
In M. A. L. Iglesias, *VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*. Lugo: Unicopia.

Zabalza Beraza, M. A. (2007). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, SA. Ediciones.





Índices remissivos





Índice de palavras-chave

- aluno, 85, 86, 89, 90, 94, 97, 98, 113, 122, 124, 125, 134
- alunos, 3, 4, 7, 8, 12, 13, 26, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 45, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 79, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 110, 112, 115, 120, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 139, 142, 150, 158, 160, 162, 164, 165, 170, 171, 187, 191, 192, 194, 195, 201, 202, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 217, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 241, 250, 251, 252, 255, 262, 263, 265, 268, 270, 273, 275, 276, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 293, 294, 298, 303, 304, 305, 306, 312, 313, 314, 316, 318, 321, 322, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338, 345, 346, 348, 352, 353, 354, 356, 357, 363, 364, 365, 368, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 382, 383, 386, 391, 393, 395, 397, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 410, 411, 416, 417, 422, 429, 430, 431, 432, 435, 436, 437, 438
- alunos adultos, 9, 13, 17, 79, 195, 268
- ALV, 5, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 159, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 170, 172, 181, 198, 200, 201, 202, 203, 314, 323, 411, 431, 432, 433
- Aprender, 130
- aprendizagem, 3, 4, 5, 9, 14, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 112, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 125, 129, 130, 133, 134, 135, 138, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 209, 211, 215, 217, 218, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 231, 235, 241, 245, 251, 252, 262, 267, 268, 275, 282, 284, 288, 293, 294, 303, 314, 315, 318, 325, 331, 337, 355, 364, 373, 376, 380, 391, 397, 410, 411, 422, 429, 436, 437
- Aprendizagem ao Longo da Vida, 5, 145, 146, 150, 154, 357, 433
- aprendizagem em espiral, 75
- aprendizagem experiencial, 74, 437
- aprendizagem significativa, 55, 56, 67, 69, 133, 179, 181, 268
- aprendizagens, i, 4, 7, 8, 35, 36, 49, 55, 56, 61, 65, 67, 68, 69, 77, 79, 80, 87, 91, 107, 120, 125, 127, 146, 152, 162, 164, 166, 169, 170, 179, 197, 201, 204, 205, 206, 210, 216, 218, 219, 220, 228, 235, 241, 268, 275, 281, 282, 288, 304, 319, 322, 330, 331, 334, 364, 373, 400, 401, 411, 416, 422, 430, 437
- arte, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 45, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 71, 83, 85, 86, 90, 98, 99, 102, 103, 110, 112, 116, 136, 160, 161, 217, 220, 303, 304, 313, 330, 356, 386, 393
- autonomia, 5, 7, 13, 35, 36, 53, 72, 74, 89, 142, 158, 165, 189, 215, 223, 224, 241, 283, 322, 330, 337, 338, 383, 395, 431, 434
- avaliação, 12, 35, 36, 50, 51, 52, 67, 155, 172, 174, 175, 180, 184, 190, 191, 192, 193, 197, 199, 209, 210, 229, 230, 231, 232, 233, 258, 261, 267, 273, 282, 283, 289, 305, 310, 318, 319, 321, 348, 350, 353, 356, 374, 395, 411, 416, 417
- cidadania, 89, 141, 144, 147, 155, 156, 157, 160, 161, 163, 173, 176, 192, 201, 205, 236, 393, 437
- CLC, 6, 8, 9, 10, 132, 192, 206, 210, 216, 218, 219, 241, 242, 250, 255, 265, 295, 298, 354, 356, 357, 358, 378, 380, 399, 400, 416, 430, 435, 436

- colaboração, 59, 60, 64, 86, 107, 132, 209, 222, 224, 263, 265, 380
- competência, 53, 97, 104, 119, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 156, 157, 158, 160, 169, 170, 180, 182, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 205, 206, 207, 210, 227, 228, 229, 318, 322, 336, 346, 368, 399, 436
- competência comunicativa, 87, 99, 100, 119, 123, 124, 126, 129, 132, 197
- competência linguística, 9, 92, 119, 122, 123, 124, 158, 176, 185, 197, 198
- competências, 4, 34, 50, 68, 72, 89, 92, 93, 94, 96, 99, 101, 110, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 124, 125, 127, 128, 129, 132, 135, 139, 142, 145, 146, 147, 148, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 180, 184, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 223, 227, 228, 229, 230, 234, 241, 251, 267, 275, 281, 283, 285, 288, 289, 293, 298, 303, 304, 313, 318, 319, 321, 322, 326, 329, 335, 346, 356, 377, 391, 393, 395, 399, 411, 412, 431, 433, 434, 435, 437
- competências comunicacionais, 10, 13, 41, 156, 177, 197, 198
- competências comunicativas, 34, 93, 101, 116, 120, 127, 160, 176, 192, 219, 289, 393
- competências linguísticas, 99, 114, 115, 117, 125, 132, 175, 192, 193, 197, 206, 217, 326
- competências sociais, 135, 156, 160, 169, 227, 288, 437
- competências transversais, 89, 96, 218, 219, 230, 377, 395
- complexidade, 52, 60, 63, 74, 99, 119, 123, 140, 141, 161, 204, 205, 210, 211, 228, 230, 237, 272, 293, 332, 356, 437
- comunicação, 3, 35, 36, 40, 59, 64, 86, 87, 88, 92, 93, 99, 100, 101, 114, 116, 117, 118, 121, 122, 125, 126, 127, 130, 131, 134, 137, 138, 156, 158, 160, 162, 175, 180, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 205, 218, 223, 298, 303, 304, 322, 325, 326, 335, 346, 355, 391, 395, 436
- comunidade, 33, 35, 36, 37, 59, 61, 62, 86, 97, 112, 113, 114, 118, 121, 125, 127, 128, 130, 139, 148, 165, 199, 222, 223, 224, 225, 252, 271, 281, 282, 346, 350, 352, 403, 404, 431
- conhecimento, 3, 5, 24, 30, 34, 38, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 64, 65, 66, 67, 69, 73, 75, 77, 80, 81, 82, 88, 90, 91, 93, 96, 97, 103, 111, 113, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 131, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 149, 151, 153, 155, 160, 172, 176, 187, 194, 195, 196, 198, 203, 204, 216, 220, 221, 223, 224, 229, 230, 236, 245, 246, 247, 257, 259, 260, 270, 271, 283, 288, 289, 293, 323, 331, 332, 335, 353, 373, 391, 399, 401, 411
- conhecimento profissional docente, 64, 81
- consolidação, 32, 38, 41, 93, 107, 128, 304, 332, 400, 401
- contexto, 8, 18, 30, 34, 38, 44, 50, 53, 60, 61, 65, 66, 77, 83, 85, 88, 89, 97, 100, 101, 102, 113, 115, 124, 126, 127, 128, 130, 138, 139, 146, 151, 155, 156, 158, 160, 176, 191, 193, 194, 197, 199, 200, 205, 209, 223, 227, 232, 236, 237, 242, 246, 247, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 259, 260, 264, 265, 268, 269, 271, 272, 273, 275, 283, 363, 374, 380, 402, 416, 438
- contextualização, 10, 62, 277, 313, 377, 378, 392, 431, 433
- cultura, 6, 14, 17, 20, 21, 39, 46, 47, 48, 50, 54, 88, 89, 111, 113, 116, 118, 124, 126, 134, 145, 150, 162, 177, 195, 198, 199, 217, 223, 224, 227, 255, 265, 282, 283, 293, 298, 302, 320, 326, 332, 335, 354, 355, 356, 363, 368, 392, 393, 436
- Cultura, Língua e Comunicação, 5, 91, 205, 216, 298
- currículo, 223
- curriculum, 3, 4, 6, 8, 61, 85, 152, 180, 216, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 230, 231, 233, 234,

- 235, 237, 263, 264, 267, 275, 429, 430, 431, 433, 438
- descoberta, 12, 34, 37, 53, 55, 56, 85, 115, 139, 217, 253, 254, 330
- desempenho docente, 60
- desenvolvimento, 7, 8, 12, 18, 26, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 65, 66, 68, 75, 76, 80, 89, 92, 93, 94, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 114, 116, 117, 118, 120, 121, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 135, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 151, 153, 154, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 168, 172, 175, 176, 177, 180, 193, 195, 197, 200, 201, 204, 206, 209, 215, 216, 217, 218, 220, 222, 223, 226, 231, 233, 235, 237, 241, 246, 256, 260, 263, 265, 267, 281, 283, 285, 294, 313, 314, 318, 321, 326, 330, 332, 353, 357, 371, 374, 376, 377, 378, 391, 393, 395, 401, 404, 410, 411, 422, 431, 433, 435, 437
- didáctica, 8, 9, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 41, 42, 48, 49, 54, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 71, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 98, 99, 116, 123, 124, 138, 289
- didáctica das língua e literatura maternas, 83, 89, 90
- didáctica específica, 89, 90, 92, 123
- dinâmica, 7, 64, 74, 96, 230, 250, 259, 430, 431
- dinâmicas, 90
- directrizes, 7, 42, 44, 144, 150, 152, 155, 157, 165, 169, 187, 197, 198, 314, 430, 436
- docente, 6, 29, 33, 38, 49, 53, 54, 63, 64, 66, 71, 79, 80, 81, 82, 86, 87, 89, 90, 94, 95, 114, 115, 116, 127, 138, 139, 160, 206, 215, 228, 236, 250, 256, 265, 276, 277, 281, 283, 303, 310, 312, 313, 314, 319, 337, 338, 354, 356, 372, 377, 378, 393, 410, 411, 432
- educação, 3, 5, 8, 11, 18, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 51, 53, 61, 63, 65, 66, 67, 69, 79, 80, 83, 86, 88, 89, 93, 96, 99, 118, 120, 122, 127, 128, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 172, 173, 174, 177, 197, 199, 200, 201, 215, 217, 219, 220, 222, 225, 226, 228, 229, 231, 234, 248, 252, 256, 257, 263, 264, 266, 267, 283, 314, 330, 372, 376, 393, 400, 401, 403, 404, 430, 431, 432, 434, 437
- educação de adultos, 3, 5, 10, 44, 66, 69, 79, 88, 93, 96, 120, 122, 143, 146, 150, 154, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 215, 220, 248, 256, 264, 314
- educação formal*, 39, 125
- EFA-NS, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 73, 88, 100, 142, 157, 165, 200, 202, 203, 204, 205, 214, 215, 220, 229, 236, 250, 264, 268, 281, 284, 296, 401, 411, 477
- ensino, 3, 27, 29, 33, 34, 35, 36, 42, 44, 48, 49, 50, 51, 53, 59, 60, 62, 64, 65, 67, 68, 73, 78, 79, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 99, 100, 101, 112, 115, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 199, 215, 218, 222, 226, 228, 230, 234, 235, 236, 241, 245, 250, 251, 252, 261, 267, 268, 280, 287, 288, 326, 332, 356, 376, 386, 391, 393, 401, 411, 429, 432, 437
- epistemologia, 245
- escola, 5, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 43, 44, 48, 55, 71, 89, 97, 125, 127, 140, 141, 159, 163, 171, 196, 217, 222, 223, 224, 225, 226, 231, 234, 235, 236, 263, 281, 282, 283, 287, 288, 346, 356, 371, 372, 376, 401, 402, 403, 431
- espiral, 56, 63, 78, 88, 95, 218, 256, 257, 259, 260, 261, 411
- estratégia, 35, 115, 149, 163, 165, 180, 204, 250, 261, 289, 318, 368
- estratégias, 23, 42, 43, 50, 51, 53, 55, 62, 65, 67, 69, 71, 79, 81, 82, 97, 122, 123, 129, 146, 149,

- 156, 160, 175, 176, 199, 229, 248, 250, 257, 265, 272, 283, 287, 294, 310, 312, 357, 411, 434
- experiência, 3, 4, 9, 13, 25, 30, 33, 34, 39, 42, 43, 48, 49, 62, 66, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 94, 98, 104, 105, 109, 134, 136, 166, 177, 191, 195, 197, 200, 203, 215, 225, 232, 241, 247, 250, 256, 261, 263, 288, 290, 315, 325, 330, 331, 332, 373, 398, 411
- experimentação, 33, 78, 85, 436
- facilitador, 66, 68, 113, 139, 158, 201, 273, 288, 430
- feedback*, 68, 69, 72, 271, 273, 310, 324, 348, 416, 438
- feedforward*, 310, 348, 416
- formação, 4, 5, 6, 8, 31, 45, 48, 89, 99, 102, 110, 114, 131, 135, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 157, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 181, 192, 195, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 234, 237, 241, 252, 255, 263, 264, 281, 282, 284, 285, 286, 298, 306, 312, 314, 318, 321, 325, 326, 327, 334, 353, 354, 363, 371, 372, 373, 376, 378, 380, 382, 410, 416, 417, 432, 433, 435, 436, 437, 438
- formação holística, 6, 9, 114, 217, 263, 436
- formação integral, 9, 13, 14
- género literário, 377
- guias de aprendizagem, 9
- habilidade, 53
- holística, 141, 142, 247, 263, 274, 314, 437
- informal*, 23, 39, 125, 148, 150, 152, 163, 172, 195, 221, 227, 234, 288, 319, 391, 417
- integração, 223
- integral, 6, 8, 45, 65, 102, 110, 114, 131, 133, 150, 217, 223, 225, 226, 227, 237, 255, 263, 265, 353, 393, 436, 438
- interacção, 28, 37, 46, 47, 53, 61, 63, 77, 80, 93, 96, 114, 120, 131, 134, 158, 187, 196, 216, 219, 221, 253, 260, 267, 403, 417, 432
- interacção social, 47, 93, 134
- interdisciplinaridade, 19, 141, 219, 230, 283, 435
- investigação, 3, 5, 6, 12, 44, 45, 59, 64, 66, 75, 89, 95, 99, 134, 135, 139, 144, 153, 165, 172, 175, 191, 194, 211, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 281, 282, 284, 303, 380, 383, 391, 399
- investigativa, 64, 90, 225, 251, 257, 265, 268, 431
- investigativo, 250, 257, 268
- língua, 8, 9, 13, 14, 22, 41, 50, 66, 83, 89, 99, 124, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 156, 157, 158, 160, 161, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 206, 217, 218, 221, 230, 237, 248, 263, 264, 298, 301, 302, 305, 326, 331, 332, 346, 348, 355, 372, 377, 378, 383, 392, 403, 412, 429, 437
- língua e literatura maternas, 263, 264
- Língua e Literatura maternas, 250
- língua materna, 126, 129, 133, 134, 135, 136, 137
- linguagem, 21, 40, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 87, 92, 93, 94, 107, 120, 126, 134, 157, 183, 196, 245, 303, 327, 329, 331, 336, 346, 364, 373, 383
- linguística, 97, 118, 138, 153, 157, 161, 180, 192, 193, 198, 205
- literatura, 8, 17, 41, 66, 82, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 99, 102, 103, 104, 110, 114, 115, 116, 124, 127, 131, 132, 136, 160, 161, 191, 217, 218, 221, 248, 263, 264, 293, 320, 323, 326, 331, 332, 346, 356, 372, 373, 377, 383, 386, 392, 393, 412, 429, 437

- literatura materna, 9, 13
- mediação, 46, 47, 48, 85, 93
- mediadora, 46, 134, 158, 354
- metacognição, 19, 94, 100, 157, 179, 181, 183, 198, 353, 412, 416
- metalinguagem, 198
- metodologia, 42, 68, 93, 134, 135, 179, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 259, 260, 263, 265, 267, 268, 272, 273, 293, 294, 399, 437
- métodos activos, 26, 36, 43, 72
- modelização, 46, 105, 110, 111, 112, 133
- motivação, 57, 61, 85, 162, 165, 215, 241, 318
- mudanças sociais, 5, 7, 59, 61, 62, 66, 117, 139, 234, 298
- não formal*, 23, 39, 125, 150, 152, 163, 172, 195, 221, 227, 234, 391
- NG, 13, 205, 206, 212, 215, 216, 241, 242, 293, 294, 298, 303, 318, 321, 322, 325, 326, 327, 330, 331, 332, 335, 338, 345, 348, 354, 356, 357, 363, 364, 371, 373, 374, 376, 377, 378, 380, 382, 386, 391, 399, 400, 401, 404, 432, 435, 438
- Núcleo Gerador, 208, 373, 435
- objectivo, 28, 66, 68, 88, 97, 100, 102, 107, 108, 121, 126, 144, 146, 148, 151, 152, 153, 177, 197, 202, 206, 209, 221, 250, 257, 294, 298, 326, 400
- objectivos, 3, 34, 45, 50, 51, 53, 119, 130, 134, 141, 143, 147, 148, 152, 154, 155, 161, 163, 173, 175, 176, 180, 181, 182, 191, 192, 194, 202, 209, 219, 222, 229, 233, 269, 272, 321, 324, 429, 430
- ontologia, 133
- ontológica, 6, 8, 96, 112, 114, 124, 126, 157, 195, 196, 198, 217
- orientador, 38, 66, 139, 146, 172, 326, 383, 411
- paradigma educacional, 3, 7, 51, 164, 172
- partilha, 34, 35, 46, 115, 134, 163, 166, 173, 215, 263, 377, 378, 410, 432
- pedagogia, 8, 18, 29, 33, 36, 39, 44, 45, 66, 69, 81, 97, 215
- pedagogo, 31, 32, 35, 38, 41, 44
- planificação, 51, 53, 68, 72, 80, 230, 236, 258, 259, 260, 294, 313, 314, 357, 435
- portefólio, 268, 397, 416, 417
- praxis*, 9, 11, 13, 31, 62, 63, 66, 79, 80, 156, 229
- praxis* educativa, 59, 80, 89
- processo ensino-aprendizagem, 64, 67, 85, 86, 176, 181, 429
- professor, 3, 4, 7, 29, 31, 32, 35, 37, 38, 39, 42, 43, 45, 49, 50, 54, 56, 57, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 69, 72, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 90, 95, 97, 98, 99, 120, 123, 124, 126, 127, 132, 134, 138, 139, 142, 205, 215, 223, 228, 229, 236, 237, 256, 261, 266, 313, 383, 411, 430, 431, 437
- proficiência, 9, 10, 111, 115, 121, 124, 126, 129, 175, 177, 181, 182, 183, 184, 185, 190, 191, 192, 193, 195, 412
- projecto, 64, 89, 142, 147, 204, 216, 224, 229, 232, 233, 235, 256, 259, 267, 276, 313, 315, 330, 336, 401, 403, 432
- QEQR, 123, 125, 174, 175, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197
- realidade, 30, 34, 44, 47, 63, 65, 71, 89, 95, 96, 97, 110, 115, 123, 133, 140, 155, 160, 161, 164, 169, 173, 176, 191, 208, 216, 224, 225, 232, 233, 234, 236, 245, 246, 247, 252, 256, 257, 261, 271, 272, 273, 276, 277, 285, 286, 312, 313, 326, 345, 356, 372, 373, 431
- reflexão, 11, 12, 36, 39, 59, 63, 64, 75, 78, 94, 95, 102, 110, 113, 117, 129, 134, 135, 175, 179,

- 181, 193, 197, 198, 203, 218, 222, 224, 225, 228, 234, 248, 250, 252, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 267, 268, 270, 274, 275, 289, 294, 322, 329, 331, 348, 356, 372, 391, 393, 411, 416, 435, 437
- reflexiva, 63, 92, 198, 205, 223, 227, 228, 250, 259, 318, 348, 353, 395
- reflexivo, 7, 24, 61, 77, 122, 132, 228, 236, 268, 417
- saber, 7, 10, 23, 24, 28, 29, 38, 42, 48, 51, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 80, 81, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 101, 102, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 138, 139, 140, 142, 148, 153, 155, 158, 159, 164, 166, 169, 170, 194, 196, 227, 229, 230, 235, 241, 282, 284, 288, 298, 330, 364, 365, 376, 391, 393, 399, 400, 403, 431, 435
- saber (con)viver*, 125
- saber conviver*, 40, 90, 96, 123
- saber estar*, 17, 40, 61, 96, 101, 123, 124, 128, 133, 169, 194, 227, 391, 399, 400, 403
- saber fazer*, 7, 17, 23, 40, 51, 61, 68, 90, 101, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 169, 194, 227, 330, 391, 399, 403
- saber linguístico*, 123, 126, 130, 132
- saber ser*, 7, 23, 96, 101, 123, 128, 130, 133, 194, 227, 391, 403
- saberes escolares, 64, 227
- sociedade, 3, 5, 28, 32, 37, 39, 40, 47, 86, 89, 93, 110, 111, 113, 117, 118, 125, 126, 127, 130, 132, 135, 139, 140, 142, 143, 147, 149, 150, 151, 153, 155, 163, 177, 181, 191, 195, 198, 205, 217, 223, 224, 233, 234, 236, 246, 267, 283, 386, 392, 410, 429, 430, 432, 433
- sujeito, 23, 29, 46, 48, 55, 56, 77, 94, 102, 107, 120, 129, 131, 138, 140, 168, 222, 230, 231, 235, 250, 266, 325, 436
- techne*, 28, 29, 30, 33, 68, 71, 81, 99, 123
- técnica, 29, 32, 36, 61, 62, 63, 81, 82, 83, 85, 90, 97, 128, 141, 233, 263, 269, 271, 272, 356, 373, 380
- texto, 35, 90, 100, 101, 102, 103, 106, 108, 113, 115, 116, 123, 138, 162, 169, 197, 220, 273, 287, 304, 312, 313, 322, 327, 331, 338, 345, 346, 348, 353, 363, 364, 377, 386, 400, 409
- tipologias textuais, 9, 100, 216, 220, 312, 326, 368, 372
- transdisciplinaridade, 19, 20, 219, 230, 435
- transferência, 154, 162, 201, 205, 228
- transformação, 11
- transmissão, 72, 74, 107
- transversal, 59, 82, 158, 209, 216, 218, 219, 241, 252, 356, 441
- transversalidade, 61, 129, 136, 137, 204, 206
- Tutela, 4, 139, 201, 204, 206, 211, 221, 230, 231, 236, 241, 250, 283, 295, 330, 354, 438

Índice de autores

Adler & Adler.....	270	Câmara Municipal de Ferreira do Zêzere	277
Afonso 245, 247, 251, 270, 275, 276, 332		Canelas	10
Agência Nacional para a Qualificação	202	Carneiro	313
Álvarez Angulo & García Parejo.....	136	Carvalho	106
Amor.....	122, 126	Caseca Hernández.....	217
Anastácio	133	Castro.....	26
André	270, 273	Ceia.....	103, 114, 115
Aranguren	236	Chapman.....	78
Arénilla, Gossot, Rolland & Rossel	22, 33, 49, 86	Chevallard	91
Ausubel	53, 55, 56, 57, 80, 87, 91, 120, 133, 437	Comenius.....	26, 32
Azevedo	116, 117	Comissão europeia	168
Batista & Silva.....	75	Comissão Europeia	121, 146, 153, 155, 156, 157, 170, 176, 206
Bean	223, 226	Council of Europe	119
Belo.....	98, 99	Cunha & Cintra	93
Bogdan & Biklen.....	250	Dante & Tiné	222
Bolívar	90, 91, 95	Delors	5, 57, 117, 118, 159, 160, 166, 169, 201, 217, 403
Bruner	54	Duarte	113
Burón	137	Elliot.....	257, 260
Cabral	23	Escola EB 2,3/S Pedro Ferreiro..	252, 277
Calatrava.....	104	Faure	159

Fernandes.....	97, 99	Jakobson.....	106
Fernández Batanero.....	7	Josso.....	135
Ferraz & Belhot.....	51, 52, 53	Júlio.....	133
Ferreira.....	111, 132, 277	Knowles.....	74, 134
Figueiredo.....	134, 135	Krathwohl.....	52
Fino.....	250, 252, 256, 271, 273	Lamas ¹ , 20, 29, 30, 37, 60, 61, 62, 64, 86, 88, 95, 99, 105, 114, 136, 218, 219, 221, 249, 310	
Fiorin.....	104	Latorre.....	256, 267, 275
Fonseca.....	105	Lazzarin.....	118
Freire.....	330	Leandro.....	37
Galeano.....	v	Legrand.....	32, 33, 34, 35, 36
García Gutiérrez & Prellezo.....	265	Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., & Liao, T. F.....	259
Gardner.....	96	Lima & Gomes.....	136
Genzük.....	253, 254	Longworth.....	150, 321
Gomes ¹ , 200, 201, 202, 206, 207, 208, 209, 214, 216, 218, 326, 355, 356		Marin Ibañez.....	111
Gomes & Maria.....	327	Martins.....	24
Guedes.....	117, 126	Medina Rivilla & Salvador Mata.....	86
Halliday.....	98, 99	Mello, Barros & Sommerman.....	20
Hargreaves.....	410, 411	Mendoza Fillola.....	114
Heidegger.....	112, 130, 131	Molenda, Reigeluth & Nelson.....	67
Hernández Sampieri ² , 252, 254, 264, 265, 266		Montero.....	7, 63, 64
Hernández-Pizarro & Caballero ³ , 86, 87		Montero & Gwerc.....	416
Ivic.....	46, 47	Montero Mesa.....	63, 64
Jaeger.....	21		

Moreira	133	Soëtarð.....	28
Morin6, 130, 140, 141, 142, 204, 222, 230, 314, 356, 393		Spradley.....	269, 271, 272
Moura	110	Tavares	85, 119, 123, 124
Munari	42	Valadares	128, 129, 138
Nascimento & Moraes	30, 31	Vasconcelos.....	255, 276
Nicolescu	20, 219, 220, 230	Velloso.....	110
Nivagara.....	18	Veç.....	94, 119, 125
Pavis	109	Vieira	271, 272, 291
Paz Gago.....	107	Vygotsky	8, 46
Pereira.....	100, 101	Westbrook & Teixeira	24, 38, 39
Pestalozzi.....	25, 28, 29, 30, 32	Whitehead & McNiff.....	260, 261
Rao.....	67, 68	Zabala	127
Reyes	106	Zabalza8, 128, 224, 225, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 313	
Robertson.....	363		
Rodriguez Rojo.....	141, 281		
Roldão.....	228		
Sá Chaves	227, 228		
Sá-Chaves	417		
Santos Guerra	40, 139		
Saussure.....	94		
Schön	228		
Shulman.....	81		
Silva.....	253		
Sirgado.....	50		



Anexos





No sentido de tornar a leitura deste trabalho mais fácil, optámos colocar, em anexo, textos que lhe serviram de base. Em anexo, encontram-se também documentos, que, dada a sua tipologia, nomeadamente o suporte audiovisual, não era possível inserir directamente no trabalho principal. Este ficheiro faz, no entanto, parte integrante deste trabalho. Para melhor acesso aos mesmos, apresentamos a sua listagem legendada.

Anexo 1 – Autorizações dos alunos;

Anexo 2 – Autorização da Direcção da escola para investigação na Instituição;

Anexo 3 – Legislação Portuguesa para os Cursos EFA-NS;

Anexo 4 – Documentos Orientadores do Estado Português;

Anexo 5 – *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós (excerto);

Anexo 6 – *A Filha do Capitão*, de José Rodrigues dos Santos (excerto);

Anexo 7 – NG – EST: Excerto de filme – reconstrução da sala de educação musical;

Anexo 8 – NG – TIC: Peça de Teatro.

Autorização

Eu, Carlos António dos Santos Ideias, aluno da turma do Curso EFA-NS, declaro que autorizo a referência ao meu nome, a utilização fotografias e imagens em que eu apareça, bem como a utilização de trabalhos por mim realizados, no âmbito da tese de doutoramento – **Didáctica da Língua e Literatura Maternas – O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Contributos para a Aprendizagem ao Longo da Vida, promoção de uma Formação Integral** – em desenvolvimento pela professora Margarida Maria da Silva Gomes, integrada no Programa de Doutoramento *Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Ferreira do Zêzere, 7 de Janeiro de 2010

O Aluno 

Autorização

Eu, Carlos Manuel Alves Silva, aluno da turma do Curso EFA-NS, declaro que autorizo a referência ao meu nome, a utilização fotografias e imagens em que eu apareça, bem como a utilização de trabalhos por mim realizados, no âmbito da tese de doutoramento – **Didáctica da Língua e Literatura Maternas – O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Contributos para a Aprendizagem ao Longo da Vida, promoção de uma Formação Integral** – em desenvolvimento pela professora Margarida Maria da Silva Gomes, integrada no Programa de Doutoramento *Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Ferreira do Zêzere, 7 de Janeiro de 2010

O Aluno:

Carlos Manuel Alves Silva



Autorização

Eu, Fernando António Teixeira Silva, aluno da turma do Curso EFA-NS, declaro que autorizo a referência ao meu nome, a utilização fotografias e imagens em que eu apareça, bem como a utilização de trabalhos por mim realizados, no âmbito da tese de doutoramento – **Didáctica da Língua e Literatura Maternas – O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Contributos para a Aprendizagem ao Longo da Vida, promoção de uma Formação Integral** – em desenvolvimento pela professora Margarida Maria da Silva Gomes, integrada no Programa de Doutoramento *Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Ferreira do Zézere, 7 de Janeiro de 2010

O Aluno:

Fernando Silva



Autorização

Eu, Filomena Maria Conceição Rodrigues Pinheiro, aluna da turma do Curso EFA-NS, declaro que autorizo a referência ao meu nome, a utilização fotografias e imagens em que eu apareça, bem como a utilização de trabalhos por mim realizados, no âmbito da tese de doutoramento – **Didáctica da Língua e Literatura Maternas – O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Contributos para a Aprendizagem ao Longo da Vida, promoção de uma Formação Integral** – em desenvolvimento pela professora Margarida Maria da Silva Gomes, integrada no Programa de Doutoramento *Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Ferreira do Zêzere, 7 de Janeiro de 2010

O Aluno: 



Autorização

Eu, Idalina de Jesus Dias Lopes, aluna da turma do Curso EFA-NS, declaro que autorizo a referência ao meu nome, a utilização fotografias e imagens em que eu apareça, bem como a utilização de trabalhos por mim realizados, no âmbito da tese de doutoramento – **Didáctica da Língua e Literatura Maternas – O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Contributos para a Aprendizagem ao Longo da Vida, promoção de uma Formação Integral** – em desenvolvimento pela professora Margarida Maria da Silva Gomes, integrada no Programa de Doutoramento *Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Ferreira do Zézere, 7 de Janeiro de 2010

O Aluno: Idalina de Jesus Dias Lopes

Autorização

Eu, Luís Miguel Freire Rodrigues Lopes, aluno da turma do Curso EFA-NS, declaro que autorizo a referência ao meu nome, a utilização fotografias e imagens em que eu apareça, bem como a utilização de trabalhos por mim realizados, no âmbito da tese de doutoramento – **Didáctica da Língua e Literatura Maternas – O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Contributos para a Aprendizagem ao Longo da Vida, promoção de uma Formação Integral** – em desenvolvimento pela professora Margarida Maria da Silva Gomes, integrada no Programa de Doutoramento *Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Ferreira do Zêzere, 7 de Janeiro de 2010

O Aluno:





Autorização

Eu, Maria Flor da Graça Godinho, aluna da turma do Curso EFA-NS, declaro que autorizo a referência ao meu nome, a utilização fotografias e imagens em que eu apareça, bem como a utilização de trabalhos por mim realizados, no âmbito da tese de doutoramento – **Didáctica da Língua e Literatura Maternas – O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Contributos para a Aprendizagem ao Longo da Vida, promoção de uma Formação Integral** – em desenvolvimento pela professora Margarida Maria da Silva Gomes, integrada no Programa de Doutoramento *Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Ferreira do Zêzere, 7 de Janeiro de 2010

O Aluno Maria Flor da Graça Godinho



Autorização

Eu, Maria Isabel Morais da Cruz, aluna da turma do Curso EFA-NS, declaro que autorizo a referência ao meu nome, a utilização fotografias e imagens em que eu apareça, bem como a utilização de trabalhos por mim realizados, no âmbito da tese de doutoramento – **Didáctica da Língua e Literatura Maternas – O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Contributos para a Aprendizagem ao Longo da Vida, promoção de uma Formação Integral** – em desenvolvimento pela professora Margarida Maria da Silva Gomes, integrada no Programa de Doutoramento *Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Ferreira do Zêzere, 7 de Janeiro de 2010

O Aluno: Maria Isabel Morais da Cruz

Autorização

Eu, Maria Vitória da Conceição Alcobia Ribeiro, aluna da turma do Curso EFA-NS, declaro que autorizo a referência ao meu nome, a utilização fotografias e imagens em que eu apareça, bem como a utilização de trabalhos por mim realizados, no âmbito da tese de doutoramento – **Didáctica da Língua e Literatura Maternas – O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Contributos para a Aprendizagem ao Longo da Vida, promoção de uma Formação Integral** – em desenvolvimento pela professora Margarida Maria da Silva Gomes, integrada no Programa de Doutoramento *Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Ferreira do Zêzere, 7 de Janeiro de 2010

O Aluno 



Autorização

Eu, Salvador Coelho Inácio, aluno da turma do Curso EFA-NS, declaro que autorizo a referência ao meu nome, a utilização fotografias e imagens em que eu apareça, bem como a utilização de trabalhos por mim realizados, no âmbito da tese de doutoramento – **Didáctica da Língua e Literatura Maternas – O caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Contributos para a Aprendizagem ao Longo da Vida, promoção de uma Formação Integral** – em desenvolvimento pela professora Margarida Maria da Silva Gomes, integrada no Programa de Doutoramento *Perspectivas Didácticas em Áreas Curriculares*, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.

Ferreira do Zêzere, 7 de Janeiro de 2010

O Aluno



Exm^aa Senhora

Diretora Executiva

Escola EB 2,3/S Pedro Ferreiro

Dr^a Maria Isabel saúde Ferreira da Silva

Assunto: Pedido de Autorização para realização de trabalho de investigação.

Margarida Maria Silva Gomes, professora do Quadro de Nomeação Definitiva, do grupo 300, solicita a V. Ex^a autorização para realizar a componente empírica de investigação, com uma turma do Curso EFA-NS, no âmbito do trabalho doutoral, em desenvolvimento na Universidade de Santiago de Compostela – Departamento de Didáctica e Organização Escolar. Mais se solicita autorização para usar o nome da Escola na tese de doutoramento.

O trabalho de investigação tem como título: A Aprendizagem ao Longo da Vida. A Língua e a Literatura Maternas como base da formação integral: o ser no mundo.

Previsivelmente, o estudo empírico terá lugar ao longo do presente ano lectivo.

Ferreira do Zêzere, 1 de Setembro de 2009

A professora: Margarida Maria Silva Gomes

Pede Deferimento

Deferido
Isabel Saúde Ferreira da Silva
2.09.2009



4 — Caso os empreendimentos referidos no n.º 2 não possam manter ou obter a classificação de empreendimento turístico, nos termos do presente decreto-lei, são reconvertidos em modalidades de alojamento local.

5 — O Turismo de Portugal, I. P., deve inscrever no RNET os empreendimentos turísticos reclassificados nos termos do n.º 2.

6 — Os títulos válidos de abertura dos empreendimentos turísticos, dos empreendimentos de turismo no espaço rural e das casas de natureza existentes à data de entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 167/97, de 4 de Julho, do Decreto-Lei n.º 54/2002, de 11 de Março, e do Decreto-Lei n.º 47/99, de 16 de Fevereiro, respectivamente, mantêm-se válidos, só sendo substituídos pelo alvará de autorização de utilização para fins turísticos na sequência de obras de ampliação, reconstrução ou alteração.

7 — Os empreendimentos turísticos em propriedade plural existentes à data da entrada em vigor do presente decreto-lei mantêm o regime de exploração turística previsto na legislação vigente aquando do respectivo licenciamento, salvo se, por decisão unânime de todos os seus proprietários, se optar pelo regime de exploração turística previsto no presente decreto-lei.

8 — Os estabelecimentos de hospedagem licenciados pelas câmaras municipais ao abrigo dos respectivos regulamentos convertem-se automaticamente em estabelecimentos de alojamento local.

Artigo 76.º

Processos pendentes

1 — Os processos pendentes regem-se pelas disposições constantes no presente decreto-lei, salvo o disposto no número seguinte.

2 — As entidades promotoras ou exploradoras dos empreendimentos turísticos em propriedade plural cujos processos se encontram pendentes à data da entrada em vigor do presente decreto-lei podem optar por aplicar o regime constante dos capítulos VII e VIII do presente decreto-lei ou o regime de exploração aplicável à data do início do procedimento.

3 — Para os efeitos previstos no presente artigo, consideram-se pendentes os processos relativos a operações de loteamento, pedidos de informação prévia e pedidos de licenciamento de operações urbanísticas e pedidos de classificação definitiva que tenham por objecto a instalação de empreendimentos turísticos, de empreendimentos de turismo no espaço rural e de casas de natureza.

Artigo 77.º

Norma revogatória

1 — É revogado o Decreto-Lei n.º 167/97, de 4 de Julho, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 55/2002, de 11 de Março, e pelo Decreto-Lei n.º 217/2006, de 31 de Outubro, bem como o Decreto-Lei n.º 54/2002, de 11 de Março.

2 — Com a entrada em vigor das portarias previstas no presente decreto-lei são revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 192/82, de 19 de Maio;
- b) O Decreto-Lei n.º 47/99, de 16 de Fevereiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 56/2002, de 11 de Março, com excepção das disposições referentes à animação ambiental constantes dos n.ºs 2 e 3 do artigo 2.º e dos artigos 8.º, 9.º e 12.º;

c) O Decreto Regulamentar n.º 33/97, de 25 de Setembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 14/2002, de 12 de Março;

d) O Decreto Regulamentar n.º 34/97, de 25 de Setembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 14/99, de 14 de Agosto, e pelo Decreto Regulamentar n.º 6/2000, de 27 de Abril;

e) O Decreto Regulamentar n.º 36/97, de 25 de Setembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 16/99, de 18 de Agosto;

f) O Decreto Regulamentar n.º 22/98, de 21 de Setembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 1/2002, de 3 de Janeiro;

g) O Decreto Regulamentar n.º 20/99, de 13 de Setembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 22/2002, de 2 de Abril;

h) O Decreto Regulamentar n.º 2/99, de 17 de Fevereiro;

i) O Decreto Regulamentar n.º 13/2002, de 12 de Março, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar n.º 5/2007, de 14 de Fevereiro;

j) A Portaria n.º 1063/97, de 21 de Outubro;

l) A Portaria n.º 1068/97, de 23 de Outubro;

m) A Portaria n.º 1071/97, de 23 de Outubro;

n) A Portaria n.º 930/98, de 24 de Outubro;

o) Portaria n.º 1229/2001, de 25 de Outubro.

Artigo 78.º

Regiões Autónomas

O regime previsto no presente decreto-lei é aplicável às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, sem prejuízo das adaptações decorrentes da estrutura própria da administração regional autónoma.

Artigo 79.º

Entrada em vigor

O presente decreto-lei entra em vigor 30 dias após a data da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Dezembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa* — *Fernando Teixeira dos Santos* — *José Manuel Vieira Conde Rodrigues* — *Francisco Carlos da Graça Nunes Correia* — *Manuel António Gomes de Almeida de Pinho* — *Jaime de Jesus Lopes Silva* — *Mário Lino Soares Correia*.

Promulgado em 27 de Fevereiro de 2008.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 29 de Fevereiro de 2008.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIOS DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL E DA EDUCAÇÃO

Portaria n.º 230/2008

de 7 de Março

Os cursos de educação e formação de adultos (Cursos EFA) têm vindo a afirmar-se como um instrumento

central das políticas públicas para a qualificação de adultos, destinado a promover a redução dos seus défices de qualificação e dessa forma estimular uma cidadania mais activa, e melhorar os seus níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional.

Iniciados com uma rede experimental implementada apenas por algumas entidades formadoras seleccionadas para o efeito, e aplicando-se a cursos de nível básico de educação, segundo uma lógica de dupla certificação, a oferta de Cursos EFA foi sendo progressivamente alargada, passando a abranger um número crescente de entidades promotoras e de adultos em formação. Neste quadro, o lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades constituiu um marco fundamental para a expansão e consolidação desta oferta, quer aumentando ainda mais o número de cursos de nível básico e de abrangidos pelos mesmos, quer criando uma nova oferta para o nível secundário, e permitindo integrar nessa oferta cursos de habilitação escolar. Neste sentido, foi aprovada a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho.

Os Cursos EFA são, por isso, um instrumento basilar para a prossecução dos objectivos definidos pelo XVII Governo Constitucional para as políticas de educação e formação, no qual assume particular destaque a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação da população. No entanto, para resposta às necessidades de qualificação da população adulta, e em especial da população empregada, é igualmente fundamental a construção de uma oferta modular de curta duração, tendo por base os percursos de educação e formação de adultos previstos no Catálogo Nacional de Qualificações.

Tendo assim em vista promover o acesso a itinerários de qualificação modularizados em unidades de formação de curta duração (UFCD) e capitalizáveis para uma ou mais do que uma qualificação — previsto como um dos compromissos do Acordo para a Reforma da Formação Profissional celebrado entre o Governo e a generalidade dos parceiros sociais representados na Comissão Permanente de Concertação Social — incluíram-se no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, as formações modulares como uma das modalidades de formação de dupla certificação.

A presente portaria procede pois, à introdução de ajustamentos no regime jurídico dos Cursos EFA e à regulamentação das formações modulares, integrando no mesmo instrumento jurídico as duas modalidades de formação fundamentais para a qualificação dos adultos.

Os aperfeiçoamentos no enquadramento legal dos Cursos EFA decorrem da experiência adquirida na sua implementação e vão essencialmente no sentido de tipificar percursos de qualificação de nível secundário, diferenciando-os em função dos níveis de escolaridade já detidos pelos adultos. Clarifica-se igualmente a distinção entre os percursos de educação e formação de adultos de nível básico e secundário que incluem as diferentes componentes de formação e aqueles em que apenas é realizada a formação de base.

No que diz respeito às formações modulares, define-se, pela primeira vez, todos os aspectos referentes à organização das mesmas, no âmbito da formação contínua de activos, em particular aspectos como as condições de acesso, de gestão e funcionamento das acções e de avaliação e certificação decorrente da sua frequência.

Esta nova portaria vai, assim, ao encontro do objectivo de captação de novos públicos e de resposta às necessi-

dades e especificidades dos seus destinatários, devido, nomeadamente, à flexibilidade, individualização e contextualização que as modalidades de formação aqui regulamentadas encerram, permitindo garantir que toda a formação é capitalizável para o aumento da qualificação da população adulta.

No plano institucional, salienta-se, por um lado, o papel dos centros novas oportunidades, enquanto agentes privilegiados de promoção do acesso aos Cursos EFA e às formações modulares, através do encaminhamento para percursos tipificados no âmbito de Cursos EFA ou da realização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. Por outro lado, destaca-se ainda o papel da Agência Nacional para a Qualificação, I. P., enquanto organismo público competente para a coordenação e dinamização destas modalidades de formação e atendendo ainda ao seu papel na gestão do Catálogo Nacional de Qualificações.

Assim:

Nos termos do disposto no n.º 3 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, nos artigos 2.º e 17.º do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, no artigo 2.º e no n.º 2 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 211/2006, de 27 de Outubro, nos artigos 2.º, 7.º, 9.º e 22.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 1154/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto:

Manda o Governo, pelos Secretários de Estado do Emprego e da Formação Profissional e da Educação, o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente diploma define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos, adiante designados por Cursos EFA, e das formações modulares, previstos, respectivamente, na alínea *d*) e na alínea *f*) do n.º 1 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.

2 — Os Cursos EFA e as formações modulares obedecem aos referenciais de competências e de formação associados às respectivas qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e são agrupados por áreas de educação e formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

3 — Os Cursos EFA e as formações modulares desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação, nos termos da alínea *c*) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, e, sempre que tal se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos, apenas de habilitação escolar.

4 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, para os adultos já detentores do 3.º ciclo do ensino básico ou do nível secundário de educação, que pretendam obter uma dupla certificação, pode, a título excepcional, ser desenvolvida apenas a componente de formação tecnológica do curso EFA correspondente.

5 — As formações modulares são capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais de uma qualificação constante no Catálogo Nacional de Qualificações e permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, caracterizados

pela adaptação a diferentes modalidades de formação, públicos-alvo, metodologias, contextos formativos e formas de avaliação.

Artigo 2.º

Destinatários

1 — Os Cursos EFA e as formações modulares destinam-se a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário.

2 — Os Cursos EFA de nível secundário, ministrados em regime diurno ou a tempo integral, só podem ser frequentados por adultos com idade igual ou superior a 23 anos.

3 — A título excepcional e sempre que as condições o aconselhem, nomeadamente em função das características do candidato e da distribuição territorial das ofertas qualificantes, o serviço competente para a autorização do funcionamento do curso EFA pode aprovar a frequência por formandos com idade inferior a 18 anos, à data do início da formação, desde que comprovadamente inseridos no mercado de trabalho.

4 — A formação modular pode ainda abranger formandos com idade inferior a 18 anos, que pretendam elevar as suas qualificações, desde que, comprovadamente inseridos no mercado de trabalho ou em centros educativos, nos termos da legislação aplicável a estes centros.

Artigo 3.º

Entidades promotoras

1 — Os Cursos EFA e as formações modulares são promovidos por entidades de natureza pública, privada ou cooperativa, designadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional.

2 — Compete às entidades promotoras assegurar, designadamente:

- a) Os procedimentos relativos à autorização de funcionamento dos Cursos EFA e de verificação da conformidade da formação modular promovida em função dos referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações;
- b) A apresentação de candidaturas a financiamento;
- c) A divulgação das suas ofertas formativas;
- d) A identificação e selecção dos candidatos à formação;
- e) A organização e disponibilização de toda a informação necessária para os processos de acompanhamento e controlo por parte das entidades competentes.

3 — As entidades promotoras podem desenvolver Cursos EFA e formações modulares desde que integrem a rede de entidades formadoras no âmbito do sistema nacional de qualificações.

Artigo 4.º

Entidades formadoras

1 — Os Cursos EFA e as formações modulares são desenvolvidos por entidades que integram a rede de entidades formadoras no âmbito do sistema nacional de qualificações.

2 — Compete às entidades formadoras assegurar, designadamente:

- a) O planeamento das acções de formação a promover ao abrigo do presente diploma;
- b) Os recursos humanos e físicos necessários ao desenvolvimento dos cursos;
- c) O desenvolvimento das ofertas em conformidade com os referenciais constantes do Catálogo Nacional de Qualificações;
- d) Os procedimentos relativos à avaliação e certificação das aprendizagens dos formandos;
- e) A organização e disponibilização de toda a informação necessária para os processos de acompanhamento e controlo por parte das entidades competentes.

3 — Os Cursos EFA que não integrem formação tecnológica e formação prática em contexto de trabalho, quando exigida, são desenvolvidos exclusivamente por estabelecimentos de ensino públicos ou privados ou cooperativos com paralelismo pedagógico e por centros de formação profissional de gestão directa ou protocolares.

4 — As entidades formadoras podem realizar formações modulares da componente tecnológica nas áreas de educação e formação para as quais estejam certificadas no âmbito do sistema de certificação das entidades formadoras ou nas áreas para as quais estejam reconhecidas na respectiva lei orgânica, diploma de criação, homologação ou autorização de funcionamento, ou outro regime especial aplicável.

5 — Nas entidades com estruturas formativas certificadas que não sejam estabelecimentos de ensino públicos ou privados ou cooperativos com paralelismo pedagógico, incluindo as escolas profissionais, ou centros de formação profissional de gestão directa ou protocolares, a formação de base não pode ultrapassar um terço do volume total anual da formação modular realizada.

6 — A entidade formadora que pretenda ministrar uma formação modular deve registar-se previamente junto da Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

CAPÍTULO II

Organização curricular dos Cursos EFA

SECÇÃO I

Princípios gerais

Artigo 5.º

Modelo de formação

Os Cursos EFA organizam-se:

- a) Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, enquanto instrumento promotor da (re)inserção sócio-profissional e de uma progressão na qualificação;
- b) Em percursos flexíveis de formação quando definidos a partir de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, adiante designados por RVCC, previamente adquiridas pelos adultos por via formal, não formal e informal;
- c) Em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base e uma formação tecnológica, ou apenas uma destas, nos termos do previsto nos n.ºs 3 e 4 do artigo 1.º;

d) Num modelo de formação modular estruturado a partir dos referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, privilegiando a diferenciação de percursos formativos e a sua contextualização no meio social, económico e profissional dos formandos;

e) No desenvolvimento de formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que facilitem e promovam as aprendizagens, através do módulo Aprender com Autonomia para os cursos de nível básico e do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens para os cursos de nível secundário.

Artigo 6.º

Posicionamento nos percursos de educação e formação de adultos

1 — A estruturação curricular de um curso EFA tem por base os princípios de identificação de competências no qual se determina, para cada adulto, um conjunto de competências a desenvolver no âmbito de um percurso formativo.

2 — A identificação e valorização de competências deve ser realizada através de um processo RVCC levado a cabo nos centros novas oportunidades, os quais certificam as unidades de competência previamente validadas no processo e identificam a formação necessária para a obtenção da qualificação pretendida.

3 — Sempre que os adultos não tenham realizado um processo de RVCC, ou não se integrem num percurso formativo tipificado em função da sua habilitação escolar, nos termos dos artigos 9.º e 13.º, devem as entidades formadoras de Cursos EFA desenvolver um momento prévio de diagnóstico dos formandos, no qual se realiza uma análise e avaliação do perfil de cada candidato e se identifica a oferta de educação e formação de adultos mais adequada.

4 — No momento de diagnóstico previsto no número anterior devem ainda identificar-se as necessidades de formação em língua estrangeira, considerando as competências já adquiridas neste domínio.

Artigo 7.º

Organização integrada e flexível do currículo

1 — A organização curricular dos Cursos EFA é realizada com base numa articulação efectiva das componentes de formação, com o recurso a actividades que, numa complexidade crescente, convoquem saberes de múltiplas áreas, numa lógica de complementaridade e transferência de competências, conferindo, em regra, uma dupla certificação.

2 — A organização curricular dos Cursos EFA deve ter a flexibilidade necessária de modo a permitir a frequência de unidades de formação capitalizáveis, através de trajectos não contínuos, por parte dos adultos cuja identificação e validação de competências em processos de RVCC aconselhe o encaminhamento apenas para algumas unidades de formação de um percurso de carácter mais abrangente.

Artigo 8.º

Gestão local do currículo

A entidade formadora de Cursos EFA, sempre que considere de interesse para o grupo em formação, pode substituir uma das unidades em que se encontra estruturado o curso por outra equivalente que se revele mais adequada ao contexto ou à natureza da área profissional, mediante

reconhecimento prévio da unidade de substituição por parte do serviço responsável pela autorização de funcionamento do curso, nos termos do previsto no artigo 17.º

SECÇÃO II

Cursos EFA de nível básico

Artigo 9.º

Plano curricular e referencial de formação

1 — O plano curricular e o referencial de formação dos Cursos EFA de nível básico e de nível 1 e 2 de formação, são organizados em conformidade com os anexos n.ºs 1 e 2 do presente diploma, do qual faz parte integrante, consoante o percurso adoptado e de acordo com os artigos seguintes.

2 — O plano curricular dos cursos identificados no número anterior pode ainda ser organizado à medida das necessidades de formação identificadas a partir de um processo RVCC, desenvolvido num centro novas oportunidades.

Artigo 10.º

Formação de base

1 — Os Cursos EFA de nível básico e nível 1 e 2 de formação compreendem uma formação de base que integra as quatro áreas de competências-chave constantes do referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos de nível básico.

2 — A formação de base é constituída por três níveis de desenvolvimento nas diferentes áreas de competências-chave, organizadas em unidades de competência, nos termos previstos nos anexos n.ºs 1 e 2.

3 — Na área de competências-chave de Linguagem e Comunicação são desenvolvidas competências no domínio da língua estrangeira, com a carga horária constante dos anexos n.ºs 1 e 2 do presente diploma.

4 — Nos Cursos EFA de nível básico e nível 1 e 2 de formação que não integrem formação tecnológica e formação prática em contexto de trabalho, quando exigida, os temas de vida integradores das aprendizagens devem contemplar temáticas directamente relacionadas com a dimensão da profissionalidade, designadamente a orientação ou o desenvolvimento profissional, o empreendedorismo ou outros que se manifestem mais relevantes para o grupo de formandos do curso.

Artigo 11.º

Formação tecnológica

1 — Nos Cursos EFA que compreendem uma componente de formação tecnológica, esta estrutura-se em unidades de curta duração de acordo com os referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações.

2 — A formação tecnológica pode integrar uma formação prática em contexto de trabalho nos termos definidos nos anexos n.ºs 1 e 2, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que esteja a frequentar um curso de nível básico e nível 2 de formação e que não exerça actividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim.

3 — Sem prejuízo do disposto número anterior, o adulto comprovadamente inserido no mercado de trabalho pode ser dispensado da formação prática em contexto de trabalho, quando a mesma for de carácter obrigatório, mediante autorização prévia do serviço responsável pela autorização de funcionamento do curso, nos termos do previsto no artigo 17.º

4 — A formação prática em contexto de trabalho a que se refere o número anterior fica sujeita aos seguintes princípios:

a) A entidade formadora é responsável pela sua organização e pela sua programação, em articulação com a entidade onde se realiza aquela formação, adiante designada por entidade enquadradora;

b) As entidades enquadradoras devem ser objecto de uma apreciação prévia da sua capacidade técnica, em termos de recursos humanos e materiais, por parte da entidade formadora responsável pelo curso;

c) As actividades a desenvolver pelo formando durante o período de formação prática em contexto de trabalho devem reger-se por um plano individual, acordado entre a entidade formadora, o formando e a entidade enquadradora, identificando os objectivos, o conteúdo, a programação, o período, horário e local de realização das actividades, as formas de monitorização e acompanhamento do adulto, com a identificação dos responsáveis, bem como os direitos e deveres dos diversos intervenientes;

d) A orientação e acompanhamento do formando são partilhados, sob coordenação da entidade formadora, entre esta e a entidade enquadradora, cabendo à última designar um tutor com experiência profissional adequada.

Artigo 12.º

Aprender com autonomia

O processo formativo dos Cursos EFA de nível básico e de nível 1 e 2 de formação, inclui ainda o módulo Aprender com Autonomia, organizado em três unidades de competência, centradas no recurso a metodologias que proporcionem aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação assistida e facilitem a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, bem como a definição de compromissos individuais e colectivos.

SECÇÃO III

Cursos EFA de nível secundário

Artigo 13.º

Plano curricular e referencial de formação

1 — O plano curricular e o referencial de formação dos Cursos EFA de nível secundário e nível 3 de formação são organizados em conformidade com os anexos n.ºs 3 e 5 do presente diploma, do qual faz parte integrante, consoante o percurso adoptado e de acordo com os artigos seguintes.

2 — Nos Cursos EFA que conferem apenas habilitação escolar, o plano curricular e o referencial de formação são organizados em conformidade com os anexos n.ºs 4 e 5 do presente diploma.

3 — Os planos curriculares dos cursos identificados no número anterior podem ainda ser organizados à medida das necessidades de formação identificadas a partir de um processo RVCC, desenvolvido num centro novas oportunidades.

Artigo 14.º

Formação de base

1 — Os Cursos EFA de nível secundário compreendem uma formação de base que integra, de forma articulada, as três áreas de competências-chave constantes do respectivo referencial de competências chave para a educação e formação de adultos de nível secundário.

2 — A cada unidade de competência da formação de base corresponde uma unidade de formação de curta duração também constante do Catálogo Nacional de Qualificações, que explicita os resultados de aprendizagem a atingir e os conteúdos de formação.

3 — O elenco dos núcleos geradores assume carácter específico na área de competências-chave de Cidadania e Profissionalidade, sendo comum nas áreas de competências-chave de Sociedade, Tecnologia e Ciência e de Cultura, Língua e Comunicação, de acordo com o definido no referencial de competências-chave de nível secundário.

4 — A organização do conjunto dos temas associados aos núcleos geradores e em torno dos quais se constrói o processo de aprendizagem na sua componente de formação de base, pode ser variável em função do perfil dos formandos.

5 — É igualmente aplicável, com as necessárias adaptações, o disposto no n.º 4 do artigo 10.º

Artigo 15.º

Formação tecnológica e formação prática em contexto de trabalho

1 — Aos Cursos EFA de nível secundário e nível 3 de formação é aplicável o disposto nos n.ºs 1 e 4 do artigo 11.º com as necessárias adaptações.

2 — Os Cursos EFA de nível secundário e nível 3 de formação podem integrar uma formação prática em contexto de trabalho, nos termos definidos no anexo n.º 3 do presente diploma, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que não exerça actividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim.

3 — Sem prejuízo do número anterior, o adulto comprovadamente inserido no mercado de trabalho pode ser dispensado da formação prática em contexto de trabalho, quando a mesma for de carácter obrigatório, mediante autorização prévia do serviço responsável pela autorização de funcionamento do curso, nos termos do previsto no artigo 17.º

Artigo 16.º

Área de portefólio reflexivo de aprendizagens

1 — O processo formativo dos Cursos EFA de nível secundário integra ainda, independentemente do percurso e incluindo os casos previstos no n.º 2 do artigo 7.º, a área de portefólio reflexivo de aprendizagens, adiante designado por área de PRA, de carácter transversal à formação de base e à formação tecnológica, que se destina a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo.

2 — O desenvolvimento da área de PRA deve ter uma regularidade quinzenal, quando realizada em regime laboral e uma regularidade mensal, quando realizada em regime pós-laboral.

CAPÍTULO III

Organização e desenvolvimento dos Cursos EFA

Artigo 17.º

Autorização de funcionamento

1 — Para efeitos de autorização de funcionamento, as entidades promotoras devem submeter a proposta de Cursos EFA, por via electrónica e em formulário próprio disponibilizado no sistema integrado de informação e gestão da oferta educativa e formativa, abreviadamente designado por SIGO:

a) À direcção regional de educação ou à delegação regional do IEFEP, I. P., territorialmente competente, consoante a entidade promotora integre, respectivamente, a rede de estabelecimentos de ensino sob tutela do Ministério da Educação ou a rede de centros de formação profissional de gestão directa ou protocolares;

b) A qualquer um dos serviços referidos na alínea anterior, no caso das demais entidades promotoras de Cursos EFA.

2 — A apresentação das propostas referidas no n.º 1, bem como de outra informação necessária para acompanhamento da oferta de Cursos EFA, pode, quando se tratem de entidades promotoras de natureza pública de âmbito nacional de intervenção, ser garantida através de interfaces permanentes entre os sistemas internos de gestão da formação dessas entidades e o SIGO.

3 — A proposta de cursos apresentada pelas entidades promotoras deve ter em conta, designadamente:

a) A capacidade de resposta e organização da entidade formadora, no que respeita à disponibilização de recursos humanos, físicos e materiais necessários ao desenvolvimento da formação;

b) Os níveis de procura pelos destinatários;

c) As necessidades reais de formação identificadas na região, em articulação designadamente com os centros novas oportunidades, os estabelecimentos de ensino, os centros de emprego, os centros de formação profissional de gestão directa ou protocolares e os parceiros locais.

Artigo 18.º

Princípio geral de organização

A duração da formação, o regime de funcionamento e a carga horária semanal têm em consideração as condições de vida e profissionais dos formandos identificadas no momento de ingresso e são objecto de ajustamento se as condições iniciais se alterarem significativamente.

Artigo 19.º

Constituição dos grupos de formação

1 — Os grupos de formação não podem em nenhum momento ultrapassar os 25 formandos, de acordo com as necessidades de formação evidenciadas e os interesses pessoais e profissionais por aqueles manifestados, sendo definido um limite mínimo de formandos no caso da formação ser financiada por fundos públicos, no quadro da respectiva regulamentação aplicável.

2 — O limite máximo definido no número anterior pode ser ultrapassado em situações excepcionais e por razões devidamente fundamentadas, mediante autorização prévia

da entidade responsável pela autorização de funcionamento do curso EFA.

3 — Os grupos de formação, ainda que podendo ser heterogéneos, devem estar predominantemente organizados em função dos percursos previstos para os Cursos EFA.

Artigo 20.º

Carga horária

1 — O número de horas de formação não pode ultrapassar as sete horas diárias e as trinta e cinco horas semanais, quando for desenvolvida em regime laboral.

2 — O número de horas de formação não pode ultrapassar as quatro horas diárias, nos dias úteis, quando for desenvolvida em regime pós-laboral.

3 — A carga horária deve adequar-se às características e necessidades do grupo em formação, salvo quanto ao período de formação prática em contexto de trabalho, em que a distribuição horária deve ser determinada em função do período de funcionamento da entidade enquadradora.

Artigo 21.º

Gestão do percurso formativo

Nos Cursos EFA que compreendem uma componente de formação de base e de formação tecnológica, as cargas horárias afectas a essas componentes decorrem em simultâneo, através de uma distribuição equilibrada ao longo de cada semana de formação.

Artigo 22.º

Contrato de formação e assiduidade

1 — O adulto celebra com a entidade formadora um contrato de formação, no qual devem ser claramente definidas as condições de frequência do curso, nomeadamente quanto à assiduidade e à pontualidade.

2 — Para efeitos de conclusão do percurso formativo com aproveitamento e posterior certificação, a assiduidade do formando não pode ser inferior a 90 % da carga horária total.

3 — Sempre que o limite estabelecido no número anterior não for cumprido, cabe à entidade formadora, nos termos do respectivo regulamento interno, apreciar e decidir sobre as justificações apresentadas pelo adulto, bem como desenvolver os mecanismos de recuperação necessários ao cumprimento dos objectivos inicialmente definidos.

4 — A assiduidade do formando concorre para a avaliação qualitativa do seu percurso formativo.

Artigo 23.º

Representante da entidade formadora

1 — Ao representante da entidade formadora compete organizar e gerir os Cursos EFA, nomeadamente desenvolvendo todos os procedimentos logísticos e técnico-administrativos que sejam da responsabilidade daquela entidade, incluindo os exigidos pelo SIGO.

2 — O representante da entidade formadora deve ser detentor de habilitação de nível superior, dispondo preferencialmente de formação e experiência em educação e formação de adultos, nomeadamente no âmbito da organização e gestão de Cursos EFA.

3 — No caso dos Cursos EFA promovidos por entidade distinta da entidade formadora, aquela deve designar

igualmente um representante para o exercício das funções a que se refere o n.º 1, no âmbito das competências que incumbem à entidade promotora.

Artigo 24.º

Equipa pedagógica

1 — A equipa técnico-pedagógica dos Cursos EFA é constituída pelo mediador e pelo grupo de formadores responsáveis por cada uma das áreas de competências-chave que integram a formação de base e pela formação tecnológica, quando aplicável.

2 — Integram ainda a equipa técnico-pedagógica os tutores da formação prática em contexto de trabalho, quando aplicável.

Artigo 25.º

Mediador pessoal e social

1 — O mediador pessoal e social é o elemento da equipa técnico-pedagógica a quem compete, designadamente:

a) Colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e selecção dos formandos;

b) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;

c) Dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;

d) Assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora.

2 — O mediador não deve exercer funções de mediação em mais de três Cursos EFA nem assumir, naquela qualidade, a responsabilidade de formador em qualquer área de formação, salvo em casos excepcionais, devidamente justificados e com autorização da entidade competente para a autorização do funcionamento do curso.

3 — A acumulação da função de mediador e formador referida no número anterior não se aplica ao módulo Aprender com Autonomia e à área de PRA, consoante, respectivamente, o nível básico ou secundário do curso EFA.

4 — O mediador é responsável pela orientação e desenvolvimento do diagnóstico dos formandos, em articulação com os formadores da equipa técnico-pedagógica, nos termos do n.º 3 do artigo 6.º

5 — A função do mediador é desempenhada por formadores e outros profissionais, designadamente os de orientação, detentores de habilitação de nível superior e possuidores de formação específica para o desempenho daquela função ou de experiência relevante em matéria de educação e formação de adultos.

Artigo 26.º

Formadores

1 — Para efeitos do presente diploma, compete aos formadores, designadamente:

a) Participar no diagnóstico e identificação dos formandos, em articulação com o mediador pessoal e social, ao abrigo do n.º 3 do artigo 6.º;

b) Elaborar, em conjugação com os demais elementos da equipa técnico-pedagógica, o plano de formação que se

revelar mais adequado às necessidades de formação identificadas no diagnóstico prévio ou, sempre que aplicável, no processo de RVCC;

c) Desenvolver a formação na área para a qual está habilitado;

d) Conceber e produzir os materiais técnico-pedagógicos e os instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo, relativamente à área para que se encontra habilitado;

e) Manter uma estreita cooperação com os demais elementos da equipa pedagógica, em particular, no âmbito dos Cursos EFA de nível secundário, no desenvolvimento dos processos de avaliação da área de PRA, através da realização de sessões conjuntas com o mediador pessoal e social.

2 — No que respeita à formação de base dos Cursos EFA, os formadores devem ser detentores de habilitação para a docência, nos termos regulamentados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — É aplicável ao grupo de formadores dos Cursos EFA, com as necessárias adaptações, o regime previsto para os formadores que integram a equipa técnico-pedagógica dos centros novas oportunidades e que desenvolvem processos de RVCC de nível básico e de nível secundário, nos termos do respectivo despacho.

4 — Os formadores da componente de formação de base dos Cursos EFA de nível secundário devem, sempre que necessário, assegurar o exercício das suas funções em regime de co-docência, entendida esta como a leccionação da unidade, em simultâneo, por mais de um formador, relativamente a, pelo menos, 50% da carga horária de cada unidade de formação de curta duração dessa componente.

5 — Os formadores da componente tecnológica devem satisfazer os requisitos do regime de acesso e exercício da respectiva função, nos termos da legislação em vigor.

CAPÍTULO IV

Avaliação dos Cursos EFA

Artigo 27.º

Objecto e finalidades

1 — A avaliação incide sobre as aprendizagens efectuadas e competências adquiridas, de acordo com os referenciais de formação aplicáveis.

2 — A avaliação destina-se a:

a) Informar o adulto sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos no processo formativo;

b) Certificar as competências adquiridas pelos formandos à saída dos Cursos EFA.

3 — A avaliação contribui também para a melhoria da qualidade do sistema, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e reforço da confiança social no seu funcionamento.

Artigo 28.º

Princípios

A avaliação deve ser:

a) Processual, porquanto assente numa observação contínua e sistemática do processo de formação;

b) Contextualizada, tendo em vista a consistência entre as actividades de avaliação e as actividades de aquisição de saberes e competências;

c) Diversificada, através do recurso a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza da formação e dos contextos em que a mesma ocorre;

d) Transparente, através da explicitação dos critérios adoptados;

e) Orientadora, na medida em que fornece informação sobre a progressão das aprendizagens do adulto, funcionando como factor regulador do processo formativo;

f) Qualitativa, concretizando-se numa apreciação descritiva dos desempenhos que promova a consciencialização por parte do adulto do trabalho desenvolvido, servindo de base à tomada de decisões.

Artigo 29.º

Modalidades de avaliação

O processo de avaliação compreende:

a) A avaliação formativa, que permite obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias de recuperação e aprofundamento;

b) A avaliação sumativa, que tem por função servir de base de decisão sobre a certificação final.

Artigo 30.º

Avaliação nos Cursos EFA de nível secundário

1 — Sem prejuízo do que se dispõe nos artigos anteriores, nos Cursos EFA de nível secundário, a avaliação formativa ocorre, preferencialmente, no âmbito da área de PRA, a partir da qual se revela a consolidação das aprendizagens efectuadas pelo adulto ao longo do curso.

2 — No âmbito dos Cursos EFA de nível secundário, a avaliação traduz-se ainda na atribuição de créditos, de acordo com o referencial de competências-chave de nível secundário, com efeitos na certificação dos formandos.

Artigo 31.º

Registo de informação

As entidades formadoras de Cursos EFA devem assegurar o registo da informação relativa à avaliação dos formandos, nomeadamente através do SIGO.

CAPÍTULO V

Certificação nos Cursos EFA

Artigo 32.º

Condições de certificação final

1 — Para efeitos da certificação conferida pela conclusão de um curso EFA, o formando deve obter uma avaliação sumativa positiva, com aproveitamento nas componentes do seu percurso formativo, nomeadamente na formação prática em contexto de trabalho, quando esta faça parte integrante daquele percurso.

2 — Sem prejuízo do estipulado no número anterior, nos Cursos EFA de nível secundário, correspondentes ao percurso formativo S — tipo A, constante no anexo n.º 4,

a certificação está dependente da validação das 22 unidades de competência associadas às unidades de formação de curta duração que compõem a componente de formação de base, a partir de um número não inferior a 44 das 88 competências.

3 — O patamar mínimo para a certificação, nos cursos referidos no número anterior, deve ser cumprido de acordo com a seguinte distribuição:

a) Validação das oito unidades de competência (UC) na área de competências-chave de Cidadania e Profissionalidade, com o mínimo de duas competências validadas por cada UC (16 competências validadas);

b) Validação das sete unidades de competência (UC), em cada uma das áreas de competências-chave de Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cultura, Língua e Comunicação, com o mínimo de duas competências validadas por cada UC (14 competências validadas em cada área).

4 — Nos restantes percursos, constantes do anexo n.º 4 a certificação está dependente da validação de duas competências em cada UC.

5 — Nos percursos constantes no anexo n.º 3 a certificação está dependente da validação de todas as competências em cada UC.

6 — Nos percursos em que seja apenas desenvolvida a componente de formação tecnológica de um curso EFA, nos termos do previsto no n.º 4 do artigo 1.º, é exigido aproveitamento em todas as unidades desta componente para efeitos de certificação.

Artigo 33.º

Certificados

1 — A conclusão com aproveitamento de um curso EFA correspondente a um qualquer percurso formativo dá lugar à emissão de um certificado de qualificações.

2 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, a conclusão com aproveitamento de uma ou mais unidades de competências ou formação de curta duração de um curso EFA, mas que não permitem a conclusão do mesmo, dá também lugar à emissão de um certificado de qualificações, para além do registo das mesmas na caderneta individual de competências, nos termos da legislação aplicável.

3 — A conclusão, com aproveitamento, de Cursos EFA de dupla certificação, confere ainda direito à atribuição de um diploma, que comprova a conclusão do respectivo nível de ensino e de qualificação.

4 — O diploma previsto no número anterior é ainda atribuído no caso da frequência com aproveitamento de Cursos EFA nos termos do previsto nos n.ºs 3 e 4 do artigo 1.º e que permita a conclusão, respectivamente, do ensino básico ou secundário ou de um nível de qualificação.

5 — Os modelos de certificado e diploma referidos nos números anteriores constam do anexo n.º 6 do presente diploma, dele fazendo parte integrante, sendo disponibilizados no SIGO.

6 — O diploma referido no número anterior deverá ser impresso em modelo exclusivo da Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Artigo 34.º

Processo de certificação

1 — Os certificados e diploma previstos no artigo anterior são emitidos pelo responsável máximo da entidade

formadora dos Cursos EFA e seguidamente homologados por uma das seguintes entidades que promove esta modalidade de formação:

a) Estabelecimento de ensino público e estabelecimento de ensino particular ou cooperativo com autonomia pedagógica, incluindo as escolas profissionais;

b) Centro de formação profissional de gestão directa ou protocolar.

2 — Os certificados e diplomas emitidos por qualquer das entidades mencionadas nas alíneas a) e b) não carecem de homologação.

3 — Para os efeitos do n.º 1, as entidades formadoras de Cursos EFA sem competência para a homologação devem celebrar protocolos com uma das entidades previstas nas alíneas a) e b) daquele número e que promovam esta modalidade de formação.

4 — A entidade formadora deve notificar a celebração do protocolo a que se refere o número anterior à direcção regional de educação ou à delegação regional do IEFP, I. P., consoante a entidade competente para a homologação dos certificados e diplomas seja, respectivamente, uma entidade prevista na alínea a) ou b) do n.º 1 e em função da respectiva região onde a mesma se situa.

Artigo 35.º

Prosseguimento de estudos

Os adultos que concluírem o ensino básico ou o ensino secundário através de Cursos EFA que pretendam prosseguir estudos estão sujeitos aos respectivos requisitos de acesso das diferentes modalidades de formação.

CAPÍTULO VI

Organização e desenvolvimento das formações modulares

Artigo 36.º

Acesso

1 — A frequência de unidades de formação de curta duração inseridas em percursos de nível básico dirige-se, prioritariamente, a adultos com níveis de habilitação escolar inferiores ao 3.º ciclo do ensino básico.

2 — O acesso a unidades de formação de curta duração inseridas em percursos de nível secundário, exige uma habilitação escolar de, pelo menos, o 3.º ciclo do ensino básico.

3 — O acesso a unidades de formação de curta duração inseridas em percursos pós-secundários não superiores, bem como a respectiva organização, gestão, funcionamento e avaliação e certificação, são reguladas no âmbito da legislação aplicável aos cursos de especialização tecnológica, nos termos do previsto no n.º 5 do artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.

Artigo 37.º

Organização da formação modular

1 — A organização curricular das formações modulares realiza-se, para cada unidade de formação, de acordo com

os respectivos referenciais de formação constantes do Catálogo Nacional de Qualificações, podendo corresponder a unidades da componente de formação de base, da componente de formação tecnológica, ou a ambas.

2 — Os percursos de formação modular não podem exceder as seiscentas horas.

3 — Sempre que a duração de uma formação modular seja superior a trezentas horas, um terço das mesmas deve corresponder a unidades da componente de formação de base dos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações.

4 — A conclusão de um percurso de qualificação através de formações modulares exige a realização da formação prática em contexto de trabalho, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que não exerça actividade correspondente à saída profissional do curso frequentado ou uma actividade profissional numa área afim.

5 — Sem prejuízo do número anterior, o adulto comprovadamente inserido no mercado de trabalho pode ser dispensado da formação prática em contexto de trabalho, quando a mesma for de carácter obrigatório, mediante autorização prévia da Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

6 — No caso em que é exigida a formação prática em contexto de trabalho para obter uma qualificação, aplicam-se as regras previstas para os Cursos EFA, nos termos, respectivamente, do n.º 4 do artigo 11.º e do n.º 1 do artigo 15.º

Artigo 38.º

Constituição dos grupos de formação

1 — Os grupos de formação não podem em nenhum momento ultrapassar os 25 formandos, de acordo com as necessidades de formação evidenciadas e os interesses pessoais e profissionais por aqueles manifestados, sendo definido um limite mínimo de formandos no caso da formação ser financiada por fundos públicos, no quadro da respectiva regulamentação aplicável.

2 — O limite máximo definido no número anterior pode ser ultrapassado pela entidade formadora em situações excepcionais e por razões devidamente fundamentadas.

Artigo 39.º

Contrato de formação e assiduidade

1 — O adulto celebra com a entidade formadora um contrato de formação, no qual devem ser claramente definidas as condições de frequência na formação modular, nomeadamente quanto à assiduidade e à pontualidade.

2 — Para efeitos de conclusão da formação modular com aproveitamento e posterior certificação, a assiduidade do formando não pode ser inferior a 90% da carga horária total.

3 — Sempre que o limite estabelecido no número anterior não for cumprido, cabe à entidade formadora, nos termos do respectivo regulamento interno, apreciar e decidir, casuisticamente, sobre as justificações apresentadas pelo adulto, bem como desenvolver os mecanismos de recuperação necessários ao cumprimento dos objectivos inicialmente definidos.

Artigo 40.º**Formadores**

1 — Para efeitos do presente diploma, compete aos formadores, designadamente:

a) Desenvolver a formação na área para a qual está habilitado;

b) Conceber e produzir os materiais técnico-pedagógicos e os instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo, relativamente à área para que se encontra habilitado.

2 — No que respeita à componente de formação de base das formações modulares, os formadores devem ser detentores de habilitação para a docência nos mesmos termos previstos para os Cursos EFA.

3 — Os formadores de unidades de formação de curta duração da componente tecnológica devem satisfazer os requisitos do regime de acesso e exercício da respectiva profissão, nos termos da legislação em vigor.

CAPÍTULO VII**Avaliação das formações modulares****Artigo 41.º****Modalidades de avaliação**

O processo de avaliação compreende:

a) A avaliação formativa, que se projecta sobre o processo de formação, permitindo obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias pedagógicas;

b) A avaliação sumativa, que tem por função servir de base de decisão sobre a certificação.

Artigo 42.º**Critérios e resultados da avaliação**

1 — Os critérios de avaliação formativa são, nomeadamente: a participação, a motivação, a aquisição e a aplicação de conhecimentos, a mobilização de competências em novos contextos, as relações interpessoais, o trabalho em equipa, a adaptação a uma nova tarefa, a pontualidade e a assiduidade.

2 — A avaliação sumativa é expressa nos resultados de Com aproveitamento ou Sem aproveitamento, em função do formando ter ou não atingido os objectivos da formação.

CAPÍTULO VIII**Certificação das formações modulares****Artigo 43.º****Condições de certificação**

1 — Para efeitos de certificação conferida pela conclusão de uma unidade de competência ou de formação de curta duração, o formando deve obter uma avaliação com aproveitamento.

2 — Para obtenção de uma qualificação prevista no Catálogo Nacional de Qualificações, na sequência da conclusão, com aproveitamento, de um percurso de formação modular que permite finalizar o respectivo percurso de

qualificação, é ainda exigido um processo de validação final perante uma comissão técnica.

Artigo 44.º**Certificados**

1 — A conclusão com aproveitamento de uma formação modular dá lugar à emissão de certificado de qualificações que discrimina todas as unidades de competência ou de formação de curta duração concluídas com aproveitamento, para além do registo das mesmas na Caderneta Individual de Competências, nos termos da legislação aplicável.

2 — A conclusão, com aproveitamento, de uma qualificação prevista no Catálogo Nacional de Qualificações no âmbito da formação modular, dá ainda lugar à emissão de um certificado de qualificações onde constam todas as unidades de competência ou de formação de curta duração concluídas com aproveitamento que permitiram obter essa qualificação, adiante designado de certificado final de qualificações, bem como o respectivo diploma.

3 — Os modelos de certificado e diploma referidos nos números anteriores são os mesmos definidos para os Cursos EFA, com as devidas adaptações, sendo disponibilizados pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

4 — O diploma referido no número anterior deverá ser impresso em modelo exclusivo da Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Artigo 45.º**Processo de certificação**

1 — Os certificados previstos no n.º 1 do artigo anterior são emitidos pelo responsável máximo da entidade formadora da formação modular.

2 — Quando a conclusão com aproveitamento, de uma ou mais unidades de formação de curta duração e da formação em contexto de trabalho, quando exigida, assegurar a obtenção de uma qualificação prevista no Catálogo Nacional de Qualificações, o adulto para proceder à validação final do seu percurso de formação perante a comissão técnica prevista no n.º 2 do artigo 43.º e obter o certificado final de qualificações e o diploma deve dirigir-se a um Centro Novas Oportunidades inserido numa das seguintes entidades promotoras:

a) Estabelecimentos de ensino público ou privado ou cooperativo com autonomia pedagógica, incluindo as escolas profissionais;

b) Centros de formação profissional de gestão directa ou participada.

3 — A constituição e o funcionamento da comissão é da responsabilidade do Centro Novas Oportunidades, cabendo à Agência Nacional para a Qualificação, I. P., regular a composição e condições de funcionamento dessas comissões, através de despacho a publicar no Diário da República.

4 — À comissão técnica compete avaliar o percurso efectuado nas várias entidades em que tenha realizado a sua formação modular, designadamente verificando a conformidade do respectivo processo, e emitir parecer para emissão do certificado final de qualificações e do diploma.

Artigo 46.º

Prosseguimento de estudos

Os adultos que concluírem o ensino básico ou o ensino secundário através de formações modulares que pretendam prosseguir estudos estão sujeitos aos respectivos requisitos de acesso das diferentes modalidades de formação.

CAPÍTULO IX

Disposições complementares e transitórias

Artigo 47.º

Arquivo técnico-pedagógico

1 — As entidades promotoras e formadoras de Cursos EFA ou de formações modulares devem criar e manter, devidamente actualizados, arquivos da documentação técnico-pedagógica relativos à constituição e desenvolvimento das respectivas ofertas desenvolvidas ao abrigo da presente portaria.

2 — Em caso de extinção da entidade formadora que não seja um estabelecimento de ensino público, um estabelecimento de ensino particular ou cooperativo com paralelismo pedagógico ou um centro de formação profissional de gestão directa ou protocolar, os respectivos arquivos técnico-pedagógicos, são confiados à guarda da entidade com quem foi celebrado o protocolo nos termos do n.º 3 do artigo 34.º, no caso de Cursos EFA e à Agência Nacional para a Qualificação, I. P., no caso das formações modulares.

Artigo 48.º

Acompanhamento e avaliação

1 — O acompanhamento do funcionamento das ofertas formativas reguladas pelo presente diploma é realizado, de forma articulada, a nível nacional e regional, pelos serviços e estruturas competentes do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, de acordo com o modelo definido e divulgado pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P., nos termos da legislação em vigor.

2 — A verificação da conformidade da oferta formativa aos referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações é promovida no âmbito das acções de acompanhamento referidas no número anterior, designadamente no contexto dos processos de auditoria decorrentes da certificação das entidades formadoras e dos sistemas de controlo do financiamento público da formação.

3 — As ofertas formativas reguladas pelo presente diploma devem ser objecto de avaliação por uma entidade externa de reconhecida competência, nos termos do previsto no n.º 2 do artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.

Artigo 49.º

Difusão de resultados

1 — As entidades com responsabilidades na promoção e desenvolvimento das ofertas formativas reguladas pelo presente diploma divulgam os resultados decorrentes da realização dos mesmos tendo em vista a disseminação de boas práticas e a troca de experiências.

2 — Para efeitos do número anterior, incumbe nomeadamente à Agência Nacional para a Qualificação, I. P.:

a) Elaborar as orientações consideradas necessárias para a salvaguarda da qualidade organizacional e pedagógica;

b) Sistematizar os respectivos dados estatísticos e qualitativos;

c) Promover, por todos os meios considerados adequados, a troca de informações entre as redes de qualificação de adultos e a divulgação dos resultados a nível nacional e internacional.

Artigo 50.º

Adequação das condições de funcionamento

Sempre que a entidade promotora ou formadora seja uma instituição pública de âmbito nacional, as condições de organização e desenvolvimento dos cursos podem ser devidamente adequadas às características específicas dessa instituição, nos termos da legislação aplicável e em articulação com a Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

Artigo 51.º

Disposições transitórias

1 — A certificação das entidades formadoras por áreas de educação e formação prevista no n.º 4 do artigo 4.º da presente portaria é realizada após a entrada em vigor da portaria referida no n.º 2 do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro.

2 — Até à certificação das entidades formadoras de acordo com o disposto no número anterior, estas podem promover a componente de formação tecnológica das formações modulares se essa componente integrar referenciais de formação de Cursos EFA para os quais tenham autorização de funcionamento ou se esta se inserir nas áreas de educação e formação indicadas na respectiva candidatura de acreditação que tenha merecido decisão favorável, nos termos da Portaria n.º 782/97, de 29 de Agosto.

3 — A presente portaria aplica-se, com as necessárias adaptações, às acções dos Cursos EFA que estejam a decorrer e que se iniciaram ao abrigo da Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho.

Artigo 52.º

Regulamentação subsidiária e complementar

As matérias que não se encontrem previstas no presente diploma, nem sejam expressamente remetidas para regulamentação subsequente ou específica, são resolvidas mediante aplicação da regulamentação em vigor que o não contrarie e, quando se justifique, através das orientações definidas pela Agência Nacional para a Qualificação, I. P.

Artigo 53.º

Norma revogatória

Com a entrada em vigor da presente portaria é revogada a Portaria n.º 817/2007, de 27 de Julho.

O Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional, *Fernando Medina Maciel Almeida Correia*, em 7 de Fevereiro de 2008. — O Secretário de Estado da Educação, *Valter Victorino Lemos*, em 25 de Fevereiro de 2008.

ANEXO N.º 1

Cursos de educação e formação de adultos de nível básico e nível 1 e 2 de formação

Durações máximas de referência (em horas) (a)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da formação			Total
		Aprender com autonomia	Formação de base (b)	Formação tecnológica (b)	
Cursos EFA de nível básico e nível 1 de formação					
B 1	< 1.º ciclo do ensino básico	40	400	350	790
B 2	1.º ciclo do ensino básico	40	(c) 450	350	840
B 1 + 2	< 1.º ciclo do ensino básico	40	(c) 850	350	1 240
Cursos EFA de nível básico e nível 2 de formação					
B 3	2.º ciclo do ensino básico	40	(c) 900	(*) (d) 1 000	1 940
B 2 + 3	1.º ciclo do ensino básico	40	(c) 1 350	(*) (d) 1 000	2 390
Percurso flexível a partir de processo RVCC.	< 1.º ciclo do ensino básico	40	(c) 1 350	(*) (d) (e) 1 000	(e)

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

(b) A duração mínima da formação de base é de cem horas, bem como a da formação tecnológica.

(c) Inclusão obrigatória de uma língua estrangeira com carga horária máxima de cinquenta horas para o nível B 2 e de cem horas para o nível B 3.

(d) Inclui, obrigatoriamente, pelo menos cento e vinte horas de formação prática em contexto de trabalho, para os adultos nas situações previstas no n.º 2 do artigo 11.º

(e) O número de horas é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, sempre que aplicável.

(*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta os referenciais constantes no catálogo nacional de qualificações.

ANEXO N.º 2

Cursos de educação e formação de adultos de nível básico e nível 1 e 2 de formação

Referencial geral de formação

Percurso	NÍVEL BÁSICO E NÍVEL 1 DE FORMAÇÃO				NÍVEL BÁSICO E NÍVEL 2 DE FORMAÇÃO									
	B 1				B 2				B 3					
Cidadania e Empregabilidade (CE)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	50 H A	50 H B	50 H C	50 H D	50 H LE A	50 H LE B
Linguagem e Comunicação (LC)	25 H A	25 H B	25 H D	25 H D	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 H LE A	25 H LE B	50 H A	50 H B	50 H C	50 H D
Matemática para a Vida (MV)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	50 H A	50 H B	50 H C	50 H D	50 H A	50 H B
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	25 H A	25 H B	25 H C	25 H D	50 H A	50 H B	50 H C	50 H D	50 H A	50 H B
Formação Tecnológica	Unidades de Formação de Curta Duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho				Unidades de Formação de Curta Duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho				Unidades de Formação de Curta Duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho					

ANEXO N.º 3

Cursos de educação e formação de adultos de nível secundário e nível 3 de formação

Durações máximas de referência (em horas) (a)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da formação				Total
		Formação de base (b)	Formação tecnológica (b)	Formação prática em contexto de trabalho (c)	PRA (d)	
S 3 — Tipo A	9.º ano	(e) 550	(*) 1 200	210	85	2 045
S 3 — Tipo B	10.º ano	(f) 200	(*) 1 200	210	70	1 680

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da formação				Total
		Formação de base (b)	Formação tecnológica (b)	Formação prática em contexto de trabalho (c)	PRA (d)	
S 3 — Tipo C	11.º ano	(g) 100	(*) 1 200	210	65	1 575
Percurso flexível a partir de processo RVCC	< ou = 9.º ano	(h) 550	(*) (h) 1 200	210	85	(h)

(a) No caso de Cursos EFA que sejam desenvolvidos apenas em função da componente de formação tecnológica são consideradas as cargas horárias associadas a essa componente de formação, acrescidas da área de PRA e formação prática em contexto de trabalho quando obrigatória.

(b) A duração mínima da formação de base é de cem horas, bem como a da formação tecnológica.

(c) As duzentas e dez horas de formação prática em contexto de trabalho são obrigatórias para as situações previstas no n.º 2 do artigo 15.º

(d) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de três horas a cada duas semanas de formação, para horário laboral, e três horas, de quatro em quatro semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de dez horas.

(e) As unidades de formação de curta duração (UFCD) da formação de base obrigatórias para o percurso S 3 — Tipo A são:

a) Cidadania e Profissionalidade: UFCD1, UFCD4 e UFCD5;

b) Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

c) Cultura, Língua, Comunicação: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

d) Mais duas UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

(f) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S 3 — Tipo B são:

a) Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;

b) Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7;

c) Mais duas UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

(g) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S3 — Tipo C são:

a) Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7

b) Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7

(h) O número de horas dos percursos flexíveis será ajustado (em termos de duração) em resultado do processo RVCC.

(*) Este limite pode ser ajustado tendo em conta os referenciais constantes no catálogo nacional de qualificações.

ANEXO N.º 4

Cursos de educação e formação de adultos de nível secundário e de habilitação escolar

Durações máximas de referência (em horas)

Percurso formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da formação		Total
		Formação de base (a)	PRA (b)	
S — Tipo A	9.º ano	1 100	50	1 150
S — Tipo B	10.º ano	(d) 600	25	625
S — Tipo C	11.º ano	(e) 300	15	315
Percurso flexível a partir de processo RVCC	< ou = 9.º ano	(f) 1 100	50	(f)

(a) A duração mínima da formação de base é de cem horas.

(b) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de três horas a cada duas semanas de formação, para horário laboral, e três horas, de quatro em quatro semanas, para horário pós-laboral. A duração mínima da área de PRA é de dez horas.

(c) A esta carga horária poderão ainda acrescer entre cinquenta e cem horas correspondentes às UFCD de língua estrangeira, caso o adulto revele particulares carências neste domínio.

(d) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S — Tipo B são:

i) Cidadania e Profissionalidade: UFCD1, UFCD4 e UFCD5;

ii) Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

iii) Cultura, Língua, Comunicação: UFCD5, UFCD6 e UFCD7;

iv) Mais três UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de uma língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

(e) As UFCD da formação de base obrigatórias para o percurso S — Tipo C são:

i) Cidadania e Profissionalidade: UFCD1;

ii) Sociedade, Tecnologia e Ciência: UFCD7;

iii) Cultura, Língua, Comunicação: UFCD7;

iv) Mais três UFCD opcionais que podem ser mobilizadas a partir das UFCD de uma língua estrangeira (caso o adulto não detenha as competências exigidas neste domínio) ou de qualquer uma das áreas de competências-chave.

(f) O número de horas é ajustado (em termos de duração) em resultado do processo de RVCC, sempre que aplicável.



Diploma

Certifica-se que

(nome) _____

natural de (concelho) _____, nascido(a) em ____/____/____ (dia/mês/ano), titular do (BI/Passaporte/Autorização

Residência) _____ n.º _____, emitido por _____ em ____/____/____ (dia/mês/ano), concluiu em ____/____/____ (dia/mês/ano)

na (entidade formadora) _____

O ensino (básico/secundário)¹ _____, com o curso

(designação do curso)² _____

correspondente ao nível de qualificação _____, e de acordo com o Catálogo Nacional de Qualificações

_____, de _____ de _____

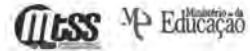
O responsável pela (designação da entidade emitente) _____

(Assinatura e selo branco ou carimbo da entidade emitente)

Diploma n.º xxx/xxxx (n.º sequencial/ano) de acordo com o modelo publicado no despacho n.º...

¹ A indicação da conclusão do ensino básico ou secundário só deve constar do diploma emitido no caso de conclusão de um curso que permita completar o respetivo nível de ensino.

² A designação do curso e a designação da saída profissional, só devem constar do diploma emitido no caso da conclusão de um curso EDA de dupla certificação ou quando, a título excepcional, seja realizada apenas a componente de formação tecnológica e prática em contexto de trabalho, quando estiver, por o adulto já ser detentor do 3.º ciclo do ensino básico ou do nível secundário.



I SÉRIE



Depósito legal n.º 8814/85 ISSN 0870-9963

Preço deste número (IVA incluído 5%)

€ 3,60



Diário da República Eletrónico: Endereço Internet: <http://dre.pt>
Correio eletrónico: dre@incm.pt • Linha azul: 808 200 110 • Fax: 21 394 5750

Toda a correspondência sobre assinaturas deverá ser dirigida para a Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S. A., Departamento Comercial, Sector de Publicações Oficiais, Rua de D. Francisco Manuel de Melo, 5, 1099-002 Lisboa

3 — Os encargos resultantes da retroactividade podem ser satisfeitos em prestações mensais de igual valor, com início no mês seguinte ao da entrada em vigor da presente portaria, correspondendo cada prestação a dois meses de retroactividade ou fracção e até ao limite de seis.

O Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, *José António Fonseca Vieira da Silva*, em 18 de Julho de 2007.

MINISTÉRIOS DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL E DA EDUCAÇÃO

Portaria n.º 817/2007

de 27 de Julho

Os cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) criados no ano 2000 surgiram como um instrumento das políticas públicas de educação e formação destinado a promover, através da redução dos défices de qualificação da população adulta, uma cidadania participativa e de responsabilidade, bem como a empregabilidade e a inclusão social e profissional. Assentes em modelos inovadores de educação e formação de adultos, os cursos EFA permitiram, gradualmente, captar novos públicos e assim responder às necessidades e especificidades dos seus destinatários, tendo em conta, nomeadamente, as características de flexibilidade, individualização e contextualização que encerram. A necessidade premente de aumentar a qualificação da população adulta, o desenvolvimento do dispositivo de reconhecimento, validação e certificação de competências, assim como o alargamento da rede dos cursos EFA aos estabelecimentos de ensino levaram posteriormente a alterações da sua estrutura curricular, que passou a permitir conferir, para além da dupla certificação, também uma habilitação escolar.

No quadro dos objectivos definidos pelo XVII Governo Constitucional para as políticas de educação e formação, assume particular destaque a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população. Neste sentido, foi aprovado, durante o ano de 2006, o Referencial de Competências Chave para a Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário, de modo a permitir assegurar, a partir do corrente ano, o desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências daquele nível de educação. Cumpre, deste modo, proceder à aplicação daquele referencial aos cursos EFA, de acordo com o que estabelece a Iniciativa Novas Oportunidades. O modelo adoptado nos cursos EFA reflecte uma perspectiva de continuidade face ao caminho trilhado para o nível básico, sem prejuízo da evolução necessária do grau de complexidade das competências e saberes a desenvolver no nível secundário e através da criação de uma área destinada ao desenvolvimento de processos de reflexão sobre as aprendizagens efectuadas.

Simultaneamente, procede-se a uma profunda integração das ofertas de educação e formação, no sentido da estruturação de um sistema nacional de qualificações, baseado no Catálogo Nacional de Qualificações, no qual se inscrevem os cursos EFA, enquanto modalidade de formação de dupla certificação especificamente dirigida à população adulta. Desta forma, a articulação das componentes dos cursos EFA assume agora um carácter marcadamente estruturante, visível na realização de processos integrados de reconhecimento e validação de competências, na cons-

trução de percursos formativos e no desenvolvimento das aprendizagens.

No plano institucional, salienta-se ainda o papel dos centros novas oportunidades, enquanto agentes privilegiados de promoção do acesso aos cursos EFA, através da realização dos processos de reconhecimento e validação de competências que integram o plano curricular desta oferta de educação e formação.

Assim:

Nos termos do disposto nos artigos 2.º e 17.º do Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro, no artigo 2.º e no n.º 2 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 211/2006, de 27 de Outubro, nos artigos 2.º, 7.º, 9.º e 22.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto:

Manda o Governo, pelos Secretários de Estado do Emprego e da Formação Profissional e da Educação, o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente diploma define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos, adiante designados por cursos EFA, de nível básico e secundário e de níveis 2 e 3 de formação profissional.

2 — Os cursos EFA obedecem aos referenciais de competências e de formação associados às respectivas qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e são agrupados por áreas de formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

3 — Os cursos EFA desenvolvem-se segundo percursos de dupla certificação e, sempre que tal se revele adequado ao perfil e história de vida dos adultos, de habilitação escolar.

Artigo 2.º

Destinatários

1 — Os cursos EFA destinam-se a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário.

2 — Os candidatos com idade inferior a 25 anos em situação de desemprego devem ser integrados, preferencialmente, em cursos EFA de dupla certificação.

3 — Os cursos EFA que apenas conferem habilitação escolar destinam-se, preferencialmente, a activos empregados.

4 — A título excepcional e sempre que as condições o aconselhem, nomeadamente em função das características do candidato e da distribuição territorial das ofertas qualificantes, o serviço competente para a autorização do funcionamento do curso EFA em causa pode aprovar a frequência no referido curso por formandos com idade inferior a 18 anos à data do início da formação, desde que inseridos no mercado de trabalho.

Artigo 3.º

Entidades promotoras

1 — Os cursos EFA são promovidos por entidades de natureza pública, particular ou cooperativa, designada-

mente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional.

2 — Compete às entidades promotoras de cursos EFA assegurar, designadamente:

- a) Os procedimentos relativos à autorização de funcionamento dos cursos;
- b) A apresentação de candidaturas a financiamento dos cursos por si promovidos;
- c) A divulgação dos cursos;
- d) A selecção dos candidatos à formação.

Artigo 4.º

Entidades formadoras

1 — Os cursos EFA são desenvolvidos pelas respectivas entidades promotoras ou por entidade terceira, devendo as mesmas, em ambos os casos, fazer parte da rede de entidades formadoras que vierem a integrar o sistema nacional de qualificações.

2 — Os cursos EFA de habilitação escolar são desenvolvidos exclusivamente por estabelecimentos de ensino público ou privados ou cooperativos com autonomia pedagógica e por centros de formação profissional de gestão directa ou participada sob coordenação do Instituto do Emprego e da Formação Profissional, I. P. (IEFP, I. P.).

3 — Compete às entidades formadoras de cursos EFA assegurar, designadamente:

- a) Os recursos humanos e físicos necessários ao desenvolvimento dos cursos;
- b) Os procedimentos relativos à certificação das aprendizagens dos formandos.

Artigo 5.º

Rede nacional

As entidades previstas nos artigos 3.º e 4.º integram, para efeitos da modalidade de formação regulada pelo presente diploma, uma rede nacional constituída segundo uma lógica de serviço público.

CAPÍTULO II

Organização curricular

SECÇÃO I

Princípios gerais

Artigo 6.º

Modelo de formação

Os cursos EFA assentam:

a) Numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, que representa um instrumento facilitador da inserção sócio-profissional e de uma progressão para níveis subsequentes de qualificação;

b) Em percursos flexíveis de formação definidos a partir de processos de reconhecimento e validação de competências, adiante designado por RVC, previamente adquiridas pelos adultos por via formal, não formal e informal;

c) Em percursos formativos desenvolvidos de forma articulada, integrando uma formação de base, uma formação

tecnológica, ou apenas a primeira, nos termos do previsto no n.º 3 do artigo 1.º;

d) Num modelo de formação modular estruturado a partir de unidades de competência, de unidades de formação, ou de ambas, constantes, respectivamente, dos referenciais de competências chave para a educação e formação de adultos e dos referenciais de formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, privilegiando a diferenciação de percursos formativos e a sua contextualização no meio social, económico e profissional dos formandos;

e) No desenvolvimento de formação centrada em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que complementem e promovam as aprendizagens, através do módulo «aprender com autonomia» para o nível básico de educação e o nível 2 de formação profissional e do «portafólio reflexivo de aprendizagens» para o nível secundário e o nível 3 de formação profissional.

Artigo 7.º

Posicionamento nos percursos de EFA

1 — A estruturação curricular de um curso EFA tem por base os princípios de evidenciação e valorização de competências no qual se determina, para cada adulto, um conjunto de competências a desenvolver no âmbito de um percurso formativo.

2 — A evidenciação e valorização de competências deve ser realizada através de um processo RVC levado a cabo nos centros novas oportunidades.

3 — As entidades promotoras de cursos EFA desenvolvem um momento prévio de diagnóstico e selecção dos formandos, no qual se realiza uma análise e avaliação do perfil de cada candidato e se define o percurso EFA mais adequado, sempre que os adultos não tenham realizado um processo de RVC.

Artigo 8.º

Organização integrada e flexível do currículo

1 — A organização curricular dos cursos EFA é realizada com base numa articulação efectiva das componentes de formação de base e tecnológica, com o recurso a actividades que, numa complexidade crescente, convoquem saberes de múltiplas áreas, numa lógica de complementaridade e transferência de competências, conferindo uma dupla certificação.

2 — A organização curricular dos cursos EFA deve ter a flexibilidade necessária de modo a permitir a frequência de módulos capitalizáveis, através de trajectos não contínuos, por parte dos adultos cuja evidenciação e valorização de competências aconselhe o encaminhamento apenas para algumas unidades de formação de um percurso de carácter mais abrangente.

3 — A organização curricular dos cursos EFA permite ainda frequência da componente de formação base de forma autónoma, conferindo a respectiva habilitação escolar.

SECÇÃO II

Cursos de nível básico de educação e de nível 2 de formação profissional

Artigo 9.º

Plano curricular e referencial de formação de curso de nível básico de educação e de nível 2 de formação profissional

O plano curricular e o referencial de formação de um curso EFA de nível básico de educação e de nível 2 de

formação profissional, incluindo a sua carga horária, são organizados em conformidade com os anexos n.ºs 1 e 2 do presente diploma, consoante o percurso adoptado e de acordo com os artigos seguintes.

Artigo 10.º

Formação de base de curso de nível básico de educação e de nível 2 de formação profissional

1 — Os cursos EFA de dupla certificação e de habilitação escolar de nível básico compreendem uma formação de base que integra as quatro áreas de competências chave constantes do referencial de competências chave para a educação e formação de adultos de nível básico, e apresenta como suporte e base de coerência um conjunto de temas de vida, representando temáticas de natureza transversal que se afigurem significativas para os formandos de cada grupo.

2 — A formação de base é constituída pelos níveis de desenvolvimento B1, B2 e B3 nas diferentes áreas de competências chave, organizadas em unidades de competência.

3 — Na área de competências chave de linguagem e comunicação são desenvolvidas, para os níveis B2 e B3, competências no domínio da língua estrangeira, com a carga horária constante dos anexos n.ºs 1 e 2 do presente diploma.

4 — Nos cursos EFA que conferem apenas habilitação escolar, os temas de vida integradores das aprendizagens devem contemplar temáticas directamente relacionadas com a dimensão da profissionalidade, designadamente a reorientação ou o desenvolvimento profissional, o empreendedorismo ou outros que se manifestem mais relevantes para o grupo de formandos do curso.

Artigo 11.º

Formação tecnológica de curso de nível básico de educação e de nível 2 de formação profissional

1 — Os cursos EFA de dupla certificação compreendem uma formação tecnológica, estruturada em unidades que correspondem a competências nucleares reconhecidas para efeitos de inserção profissional, de acordo com os referenciais que integram o Catálogo Nacional de Qualificações.

2 — A formação tecnológica pode integrar uma formação prática em contexto de trabalho, nos termos definidos nos anexos n.ºs 1 e 2, sendo esta de carácter obrigatório para o adulto que esteja a frequentar o nível B3 e que não exerça actividade correspondente às saídas profissionais do curso frequentado.

3 — A formação prática em contexto de trabalho a que se refere o número anterior fica sujeita aos seguintes princípios:

a) A entidade formadora é responsável pela sua organização e pela sua programação, em articulação com a entidade que a realiza, adiante designada por entidade enquadradora;

b) As entidades enquadradoras devem ser objecto de uma apreciação prévia da sua capacidade técnica, em termos de recursos humanos e materiais, por parte da entidade formadora responsável pelo curso;

c) As actividades a desenvolver pelo formando durante o período de formação prática em contexto de trabalho devem reger-se por um plano individual, acordado entre a

entidade formadora, o formando e a entidade enquadradora, identificando os objectivos, o conteúdo, a programação, o período, horário e local de realização das actividades, as formas de monitorização e acompanhamento do adulto, com a identificação dos responsáveis, bem como os direitos e deveres dos diversos intervenientes;

d) A orientação e acompanhamento do formando são partilhados, sob coordenação da entidade formadora, entre esta e a entidade enquadradora, cabendo à última designar um tutor com experiência profissional adequada.

4 — A formação tecnológica é igualmente desenvolvida com base num conjunto de temas de vida integradores das aprendizagens, seleccionados, preferencialmente, em função da área de formação do curso.

Artigo 12.º

Aprender com autonomia

O processo formativo dos cursos EFA de nível básico e de nível 2 de formação profissional integra ainda o módulo «Aprender com autonomia», organizado em três unidades de competência, centradas, na sua globalidade, no recurso a metodologias que proporcionem aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação assistida e facilitem a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, bem como a definição de compromissos individuais e colectivos.

Artigo 13.º

Gestão local do currículo

A entidade promotora de cursos EFA, sempre que considere de interesse para o grupo em formação, pode substituir uma das unidades em que se encontra estruturado o curso por outra equivalente que se revele mais adequada ao contexto ou à natureza da área profissional, mediante reconhecimento prévio da unidade de substituição por parte dos serviços competentes do Ministério da Educação ou do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, consoante a entidade competente para a autorização de funcionamento do curso.

SECÇÃO III

Cursos de nível secundário de educação e nível 3 de formação profissional

Artigo 14.º

Plano curricular e referencial de formação de curso de nível secundário de educação e nível 3 de formação profissional

O plano curricular e o referencial de formação dos cursos EFA de nível secundário de educação e nível 3 de formação profissional, incluindo a sua carga horária e duração previsível, são organizados em conformidade com os anexos n.ºs 3 e 4 do presente diploma e de acordo com os artigos seguintes.

Artigo 15.º

Formação de base de curso de nível secundário de educação e nível 3 de formação profissional

1 — Os cursos EFA de dupla certificação e de habilitação escolar de nível secundário compreendem uma formação de base que integra, de forma articulada, as três áreas de competências chave constantes do respectivo referencial de

competências, organizadas em unidades de competência, e apresenta como suporte e base de coerência um conjunto de temas resultantes da contextualização, nos domínios privado, profissional, institucional e macroestrutural, de temáticas abrangentes que se encontram presentes na vida de qualquer adulto, designadas por núcleos geradores.

2 — O elenco dos núcleos geradores assume carácter específico na área de competências chave de cidadania e profissionalidade, sendo comum nas áreas de competências chave de sociedade, tecnologia e ciência e de cultura, língua, comunicação, de acordo com o definido no referencial de competências chave de nível secundário.

3 — O conjunto dos temas a desenvolver no âmbito dos cursos EFA, em torno dos quais se constrói o processo de aprendizagem na sua componente de formação de base, é variável em função do perfil dos formandos, podendo atingir, no limite, um total de 88 competências que sustentam todo o referencial de competências chave de nível secundário.

4 — É igualmente aplicável, com as necessárias adaptações, o disposto no n.º 4 do artigo 10.º

Artigo 16.º

Formação tecnológica de curso de nível secundário de educação e nível 3 de formação profissional

Aos cursos EFA de dupla certificação é aplicável o disposto nos n.ºs 1 a 3 do artigo 11.º, com as necessárias adaptações.

Artigo 17.º

Portafólio reflexivo de aprendizagens

O processo formativo dos cursos EFA de nível secundário e de nível 3 de formação profissional integra ainda, independentemente do percurso e incluindo os casos previstos no n.º 2 do artigo 8.º, a área de portafólio reflexivo de aprendizagens, adiante designado por área de PRA, de carácter transversal à formação de base e à formação tecnológica destinada a desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto em contexto formativo.

CAPÍTULO III

Organização e desenvolvimento dos cursos

Artigo 18.º

Autorização de funcionamento

1 — Para efeitos de autorização de funcionamento, as entidades promotoras devem submeter a proposta de cursos EFA, por via electrónica e em formulário próprio disponibilizado no sistema integrado de informação e gestão da oferta educativa e formativa, abreviadamente designado por SIGO:

a) À direcção regional de educação ou à delegação regional do IEFP, I. P., territorialmente competente, consoante a entidade promotora integre, respectivamente, a rede de estabelecimentos de ensino sob tutela do Ministério da Educação ou a rede de centros de formação profissional do IEFP, I. P.;

b) A qualquer um dos serviços referidos na alínea anterior, no caso das demais entidades promotoras de cursos EFA.

2 — Nos casos previstos na alínea b) do número anterior, as entidades promotoras devem estabelecer, previamente à submissão da proposta de cursos EFA, a sua articulação com um dos serviços competentes a que se refere a alínea a).

3 — A proposta de cursos EFA apresentada pelas entidades promotoras deve ter em conta, designadamente:

a) A capacidade de resposta e organização da entidade formadora, no que respeita à disponibilização de recursos humanos, físicos e materiais necessários ao desenvolvimento da formação;

b) Os níveis de procura pelos destinatários;

c) As necessidades reais de formação identificadas na região, em articulação com os centros novas oportunidades, os estabelecimentos de ensino, os centros de emprego e de formação profissional e os parceiros locais.

Artigo 19.º

Princípio geral de organização

A duração da formação, o regime de funcionamento e a carga horária semanal têm em consideração as condições de vida e profissionais dos formandos identificadas no momento de ingresso, e são objecto de ajustamento se as condições iniciais se alterarem significativamente.

Artigo 20.º

Constituição dos grupos de formação

1 — O grupo de formação deve ser constituído por 10 a 20 formandos, de acordo com as necessidades de formação evidenciadas e os interesses pessoais e profissionais por aqueles manifestados.

2 — No caso dos cursos EFA de nível básico, os grupos de formação, ainda que podendo ser heterogéneos, devem estar predominantemente organizados pelos níveis de desenvolvimento B1, B2 e B3.

Artigo 21.º

Carga horária

1 — O número de horas de formação não pode ultrapassar as sete horas diárias e as trinta e cinco horas semanais, quando for desenvolvida em regime laboral, ou as quatro horas diárias e as vinte horas semanais, quando for desenvolvida em regime pós-laboral.

2 — A carga horária deve adequar-se às características e necessidades do grupo em formação, salvo quanto ao período de formação prática em contexto de trabalho, em que a distribuição horária deve ser determinada em função do período de funcionamento da entidade enquadradora.

Artigo 22.º

Gestão do percurso formativo

1 — As cargas horárias afectas à componente da formação de base e da formação tecnológica decorrem em simultâneo, através de uma distribuição equilibrada ao longo de cada semana de formação.

2 — Nos cursos EFA de nível secundário e de nível 3 de formação profissional, o desenvolvimento da área de PRA deve ter uma regularidade quinzenal.

Artigo 23.º

Contrato de formação e assiduidade

1 — O adulto celebra com a entidade formadora um contrato de formação, no qual devem ser claramente definidas as condições de frequência no curso, nomeadamente quanto à assiduidade e à pontualidade.

2 — Para efeitos de conclusão do percurso formativo com aproveitamento e posterior certificação, a assiduidade do formando não pode ser inferior a 90 % da carga horária total.

3 — Sempre que o limite estabelecido no número anterior não for cumprido, cabe à entidade formadora, nos termos do respectivo regulamento interno, apreciar e decidir, casuisticamente, sobre as justificações apresentadas pelo adulto, bem como desenvolver os mecanismos de recuperação necessários ao cumprimento dos objectivos inicialmente definidos.

4 — A assiduidade do formando concorre para a avaliação qualitativa do seu percurso formativo.

Artigo 24.º

Representante da entidade formadora

1 — Ao representante da entidade formadora de cursos EFA compete organizar e gerir os mesmos, nomeadamente desenvolvendo todos os procedimentos logísticos e técnico-administrativos que sejam da responsabilidade daquela entidade, incluindo os exigidos pelo SIGO.

2 — O representante da entidade formadora deve ser detentor de habilitação de nível superior, dispondo, preferencialmente, de formação e experiência em educação e formação de adultos, nomeadamente no âmbito da organização e gestão de cursos EFA.

3 — No caso dos cursos EFA promovidos por entidade distinta da entidade formadora, aquela deve designar igualmente um representante para o exercício das funções a que se refere o n.º 1, no âmbito das competências que incumbem à entidade promotora.

Artigo 25.º

Equipa técnico-pedagógica

A equipa técnico-pedagógica dos cursos EFA é constituída pelo mediador e pelo grupo de formadores responsáveis por cada uma das áreas de competências chave que integram a formação de base e pela formação tecnológica.

Artigo 26.º

Mediador pessoal e social

1 — O mediador pessoal e social é o elemento da equipa técnico-pedagógica a quem compete, designadamente:

a) Colaborar com o representante da entidade formadora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e selecção dos formandos;

b) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;

c) Coordenar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;

d) Assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora.

2 — O mediador não deve exercer, em princípio, funções de mediação em mais de dois cursos EFA nem assumir, naquela qualidade, a responsabilidade de formador em qualquer área de formação, salvo quanto ao módulo «aprender com autonomia» e à área de PRA, consoante o nível do curso EFA.

3 — O limite máximo referido no número anterior pode não se aplicar, em casos devidamente fundamentados, mediante autorização da entidade competente para a autorização do funcionamento do curso.

4 — O mediador é responsável pela orientação e desenvolvimento do diagnóstico e selecção dos formandos, em articulação com os formadores da equipa técnico-pedagógica, nos termos do n.º 3 do artigo 7.º

5 — A função de mediação é desempenhada por formadores e outros profissionais, designadamente os de orientação, detentores de habilitação de nível superior e possuidores de formação específica para o desempenho daquela função ou de experiência relevante em matéria de educação e formação de adultos.

Artigo 27.º

Formadores

1 — Para efeitos do presente diploma, compete aos formadores, designadamente:

a) Participar no diagnóstico e selecção dos formandos, em articulação com o mediador pessoal e social, ao abrigo do n.º 3 do artigo 7.º;

b) Elaborar, em conjugação com os demais elementos da equipa técnico-pedagógica, o plano de formação que se revelar mais adequado às necessidades de formação identificadas no processo de RVC;

c) Desenvolver a formação na área para a qual está habilitado;

d) Conceber e produzir os materiais técnico-pedagógicos e os instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo, relativamente à área para que se encontra habilitado;

e) Manter uma estreita cooperação com os demais elementos da equipa pedagógica, em particular, no âmbito dos cursos EFA de nível secundário e de nível 3 de formação profissional, no desenvolvimento dos processos de avaliação da área de PRA, através da realização de sessões conjuntas com o mediador pessoal e social.

2 — No que respeita à formação de base dos cursos EFA de nível básico e de nível secundário, os formadores devem ser detentores de habilitação para a docência, nos termos regulamentados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — O regime previsto no despacho a que se refere o número anterior para os formadores que integram a equipa técnico-pedagógica dos centros novas oportunidades e que desenvolvem processos de RVCC de nível secundário é aplicável, com as necessárias adaptações, ao grupo de formadores dos cursos EFA.

4 — Os formadores da formação de base dos cursos EFA de nível secundário devem assegurar, para os efeitos da alínea e) do n.º 1, o exercício das suas funções em regime

de co-docência relativamente a 50 % da carga horária de cada unidade de competência da formação de base.

5 — Os formadores da componente tecnológica devem satisfazer os requisitos do regime de acesso e exercício da respectiva profissão, nos termos da legislação em vigor.

CAPÍTULO IV

Avaliação

Artigo 28.º

Objecto e finalidades

1 — A avaliação incide sobre as aprendizagens efectuadas e competências adquiridas, de acordo com os referenciais de formação aplicáveis.

2 — A avaliação destina-se a:

a) Informar o adulto sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos no processo formativo;

b) Certificar as competências adquiridas pelos formandos à saída dos cursos EFA.

3 — A avaliação contribui também para a melhoria da qualidade do sistema, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e reforço da confiança social no seu funcionamento.

Artigo 29.º

Princípios

A avaliação deve ser:

a) Processual, porquanto assente numa observação contínua e sistemática do processo de formação;

b) Contextualizada, tendo em vista a consistência entre as actividades de avaliação e as actividades de aquisição de saberes e competências;

c) Diversificada, através do recurso a múltiplas técnicas e instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza da formação e dos contextos em que a mesma ocorre;

d) Transparente, através da explicitação dos critérios adoptados;

e) Orientadora, na medida em que fornece informação sobre a progressão das aprendizagens do adulto, funcionando como factor regulador do processo formativo;

f) Qualitativa, concretizando-se numa apreciação descritiva dos desempenhos que promova a consciencialização por parte do adulto do trabalho desenvolvido, servindo de base à tomada de decisões.

Artigo 30.º

Modalidades de avaliação

O processo de avaliação compreende:

a) A avaliação formativa, que se projecta sobre o processo de formação, permitindo obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias de recuperação e ou aprofundamento;

b) A avaliação sumativa, que tem por função servir de base de decisão sobre a certificação final.

Artigo 31.º

Avaliação nos cursos EFA de nível secundário de educação e de nível 3 de formação profissional

1 — Sem prejuízo do que se dispõe nos artigos anteriores, nos cursos EFA de nível secundário e de nível 3 de formação profissional, a avaliação formativa ocorre, preferencialmente, no âmbito da área de PRA, a partir da qual se revela a consolidação das aprendizagens efectuadas pelo adulto ao longo do curso.

2 — No âmbito dos cursos EFA de nível secundário, a avaliação formativa assume ainda uma natureza quantitativa, através do recurso ao sistema de créditos definido no referencial de competências chave de nível secundário, com efeitos na definição do percurso formativo e na certificação dos formandos.

Artigo 32.º

Registo de informação

As entidades formadoras de cursos EFA devem assegurar o registo da informação relativa à avaliação dos formandos, nomeadamente através do SIGO.

CAPÍTULO V

Certificação

Artigo 33.º

Condições de certificação final

1 — Para efeitos da certificação conferida pela conclusão de um curso de educação e formação de adultos, o formando deve obter uma avaliação sumativa positiva, com aproveitamento nas componentes do seu percurso formativo, nomeadamente na formação prática em contexto de trabalho, quando esta faça parte integrante daquele percurso.

2 — Sem prejuízo do número anterior, nos cursos EFA de nível secundário a certificação está dependente da avaliação positiva de um número não inferior a 44 das 88 competências que compõem o referencial de competências chave de nível secundário, entendido como patamar mínimo para a certificação, de acordo com a seguinte distribuição:

a) 16 competências na área de competências chave de cidadania e profissionalidade;

b) 14 competências, em cada uma das áreas de competências chave de sociedade, tecnologia e ciência e cultura, língua, comunicação, contemplando obrigatoriamente as competências integradas nas unidades de competência relativas aos saberes fundamentais.

Artigo 34.º

Certificação

1 — A frequência com aproveitamento de um curso EFA dá lugar à emissão dos seguintes certificados, em função do percurso e do nível de desenvolvimento do curso:

a) Certificado de 3.º ciclo do ensino básico e de nível 2 de formação profissional, nos cursos EFA de dupla certificação;

b) Certificado do ensino secundário e de nível 3 de formação profissional, nos cursos EFA de dupla certificação;

c) Certificado do 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico, com a conclusão do nível B1, B2 ou B3, respectivamente, nos cursos EFA de habilitação escolar de nível básico;

d) Certificado do ensino secundário, com a conclusão de cursos EFA de habilitação escolar de nível secundário.

2 — A conclusão de cursos EFA em conformidade com o número anterior confere ainda direito à atribuição de:

a) Diploma do ensino básico, tratando-se do nível B3 de cursos EFA de nível básico;

b) Diploma do ensino secundário, tratando-se de cursos EFA de nível secundário.

3 — A realização de um curso EFA que não permita obter um certificado ou diploma, nos termos previstos nos números anteriores, dá lugar à emissão de certificado de validação de competências, com o registo de todas as competências validadas durante o percurso formativo.

4 — Os modelos de certificados e diplomas referidos nos números anteriores são definidos por despacho conjunto dos ministros responsáveis pelas áreas da educação e da formação profissional, sendo disponibilizados no SIGO.

Artigo 35.º

Processo de certificação

1 — Os certificados e diplomas previstos no artigo anterior são emitidos pelo responsável máximo da entidade formadora dos cursos EFA e seguidamente homologados por uma das seguintes entidades que promove esta modalidade de formação:

a) Estabelecimento de ensino público e estabelecimento de ensino particular ou cooperativo com paralelismo pedagógico;

b) Centro de formação profissional de gestão directa ou participada sob coordenação do IEFP, I. P.

2 — Os certificados e diplomas emitidos por qualquer das entidades mencionadas nas alíneas a) e b) não carecem de homologação.

3 — Para os efeitos do n.º 1 e as demais situações que se encontrem regulamentadas, as entidades formadoras de cursos EFA sem competência para a homologação devem propor a sua afectação, por meio de protocolo, a uma das entidades previstas nas alíneas a) e b) daquele número, que promovam esta modalidade de formação.

4 — A entidade formadora deve notificar a celebração do protocolo a que se refere o número anterior à direcção regional de educação ou à delegação regional do IEFP, I. P., consoante seja uma ou outra a entidade competente para a homologação.

Artigo 36.º

Prosseguimento de estudos

1 — A certificação escolar do 3.º ciclo do ensino básico conferida ao abrigo do presente diploma permite ao formando o prosseguimento de estudos do nível secundário de educação.

2 — Nos casos previstos no número anterior, o prosseguimento de estudos em curso de nível secundário, na modalidade de ensino regular, está dependente da idade do formando e, tratando-se de curso científico-humanístico, da realização de exames nacionais nas disciplinas

de língua portuguesa e matemática do 9.º ano, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro.

3 — O prosseguimento de estudos de nível superior pelos formandos que concluem um curso de educação e formação de adultos de nível secundário implica o cumprimento dos requisitos a que estiver sujeito no âmbito do acesso ao ensino superior.

CAPÍTULO VI

Disposições complementares, transitórias e finais

Artigo 37.º

Acompanhamento, monitorização e avaliação

O acompanhamento, monitorização e avaliação do funcionamento dos cursos EFA são realizados, de forma articulada, a nível nacional e regional, nomeadamente com recurso ao SIGO, pelos serviços e estruturas competentes do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, de acordo com o modelo definido e divulgado pelo organismo público competente para a coordenação e dinamização da presente modalidade de formação, nos termos da legislação em vigor.

Artigo 38.º

Difusão de resultados

1 — As entidades com responsabilidades na promoção e desenvolvimento dos cursos EFA divulgam os resultados decorrentes da realização dos mesmos, tendo em vista a disseminação de boas práticas e a troca de experiências.

2 — Para efeitos do número anterior, incumbe ao organismo público competente para a coordenação e dinamização dos cursos EFA:

a) Elaborar as orientações consideradas necessárias para a salvaguarda da qualidade organizacional e pedagógica;

b) Sistematizar os dados estatísticos e qualitativos de todos os cursos EFA;

c) Promover, por todos os meios considerados adequados, a troca de informações entre as redes de educação e formação de adultos e a divulgação dos resultados a nível nacional e internacional.

Artigo 39.º

Disposição transitória

Até à aprovação do Catálogo Nacional de Qualificações, a componente de formação tecnológica dos cursos EFA regulados pelo presente diploma organiza-se de acordo com os referenciais actualmente em vigor.

Artigo 40.º

Regulamentação subsidiária e complementar

As matérias que não se encontrem previstas no presente diploma nem sejam expressamente remetidas para regulamentação subsequente ou específica são resolvidas mediante aplicação da regulamentação em vigor que o não contrarie e, quando se justifique, através das orientações definidas pelo organismo central competente para a coordenação e dinamização dos cursos EFA.

Artigo 41.º

Norma revogatória

Com a entrada em vigor da presente portaria, é revogado o despacho conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, na redacção dada pelo despacho conjunto n.º 650/2001,

de 20 de Julho, e pelo despacho n.º 26 401/2006, de 29 de Dezembro.

Em 16 de Julho de 2007.

O Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional, *Fernando Medina Maciel Almeida Correia*. — O Secretário de Estado da Educação, *Valter Victorino Lemos*.

ANEXO N.º 1

Cursos de educação e formação de adultos de nível básico de educação e de nível 2 de formação profissional

Nível de desenvolvimento	Percurso formativo			Total (em horas)
	Aprender com autonomia	Formação de base (b)	Formação tecnológica (b)	
Básico 1/.....	40	100-400	100-360	240-800
Básico 2/.....	40	(c) 100-450	100-360	240-850
Básico 1+2/.....	40	(c) 100-850	100-360	240-1250
Básico 3/nível 2 de formação profissional.....	40	(c) 100-900	(d) 100-1200	240-2140
Básico 2+3/ nível 2 de formação profissional.....	40	(c) 100-1350	(d) 100-1200	240-2590

(a) Nos planos curriculares dos cursos EFA de habilitação escolar são consideradas apenas as cargas horárias que lhes são específicas na componente de formação de base, acrescida do módulo «aprender com autonomia».

(b) A duração mínima da formação de base e da formação tecnológica é de cem horas.

(c) Inclusão obrigatória de uma língua estrangeira com carga horária máxima de cinquenta horas para o nível B2 e de cem horas para o nível B3.

(d) Inclui, obrigatoriamente, cento e vinte horas de formação prática em contexto de trabalho para os adultos que não exerçam uma actividade profissional correspondente às saídas profissionais da área de formação do curso frequentado.

ANEXO N.º 2

Cursos de educação e formação de adultos de nível básico de educação e de nível 2 de formação profissional — Referencial de formação

	B1	B2	B3/ Nível 2 de formação profissional
Cidadania e Empregabilidade (CE)	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	50 H A 50 H B 50 H C 50 H D
Linguagem e Comunicação (LC)	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D 25 H LE A 25 H LE B	50 H A 50 H B 50 H C 50 H D 50 H LE A 50 H LE B
Matemática para a Vida (MV)	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	50 H A 50 H B 50 H C 50 H D
Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	25 H A 25 H B 25 H C 25 H D	50 H A 50 H B 50 H C 50 H D
Formação Tecnológica	Unidades de Formação de curta duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho	Unidades de Formação de curta duração Pode incluir formação prática em contexto de trabalho	Unidades de Formação de curta duração Formação prática em contexto de trabalho

ANEXO N.º 3

Cursos de educação e formação de adultos de nível secundário de educação e de nível 3 de formação profissional (a)

Componentes da formação	Horas
Área de PRA (b).....	100-200
Formação de base:	
CP.....	(c) 100-1100
STC.....	
CLC.....	
Formação tecnológica.....	(c) 100-1910
<i>Total</i>	(f) 300-3210

(a) Nos planos curriculares dos cursos EFA de habilitação escolar são consideradas apenas as cargas horárias que lhes são específicas na componente de formação de base, acrescidas da área de PRA.

(b) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de três horas em cada duas semanas de formação.

(c) Independentemente do resultado do reconhecimento e validação de competências, a duração mínima da formação de base e da formação tecnológica é de cem horas.

ANEXO N.º 4

Cursos de educação e formação de adultos de nível secundário de educação e de nível 3 de formação profissional — Referencial da formação

Cidadania e Profissionalidade (CP)	50 H UC1	50 H UC2	50 H UC3	50 H UC4	50 H UC5	50 H UC6	50 H UC7	50 H UC8
Sociedade Tecnologia e Ciência (STC)	50 H UC1	50 H UC2	50 H UC3	50 H UC4	50 H UC5	50 H UC6	50 H UC7	
Cultura Língua e Comunicação (CLC)	50 H UC1	50 H UC2	50 H UC3	50 H UC4	50 H UC5	50 H UC6	50 H UC7	
Formação Tecnológica	Unidades de Formação de curta duração (UFCD) Pode incluir formação prática em contexto de trabalho							

UC = unidade de competência, a que correspondem quatro competências, de acordo com os diversos domínios de referência para a acção (DRA) considerados.

UFCD = unidades de formação de curta duração, que podem ter vinte e cinco ou cinquenta horas.

TRIBUNAL CONSTITUCIONAL

Acórdão n.º 382/2007

Processo n.º 652/07

Acordam, em plenário, no Tribunal Constitucional:

I — Relatório

1 — O Presidente da República requereu, em 11 de Junho de 2007, ao abrigo do n.º 1 do artigo 278.º da Constituição da República Portuguesa (CRP) e dos artigos 51.º, n.º 1, e 57.º, n.º 1, da lei de organização, funcionamento e processo do Tribunal Constitucional, aprovada pela Lei n.º 28/82, de 15 de Novembro, e alterada, por último, pela Lei n.º 13-A/98, de 26 de Fevereiro (LTC), que o Tribunal Constitucional aprecie a conformidade com o disposto no n.º 7 do artigo 231.º, conjugado com os n.ºs 1, 2 e 4 do artigo 226.º da CRP, da norma constante do artigo 1.º do Decreto n.º 121/X, de 17 de Maio de 2007, da Assembleia da República, que altera o regime de incompatibilidades e impedimentos dos titulares de cargos políticos e altos cargos públicos, recebido na Presidência da República no dia 4 de Junho de 2007 para ser promulgado como lei, «pela circunstância de essa norma legal poder ter regulado indevidamente uma matéria de reserva necessária dos Estatutos Político-Administrativos das Regiões Autónomas».

O pedido assenta nos seguintes fundamentos:

«1.º A disposição normativa constante do artigo 1.º do decreto enviado para promulgação e que é objecto do presente pedido de fiscalização altera o artigo 1.º da Lei n.º 64/93, de 26 de Agosto, a qual aprova o regime jurídico de incompatibilidades e impedimentos dos titulares de cargos políticos e altos cargos públicos.

2.º A nova redacção que a norma submetida a apreciação confere à alínea b) do n.º 2 do artigo 1.º da Lei n.º 64/93 determina expressamente a extensão do regime

legal nela previsto sobre incompatibilidades e impedimentos dos titulares de cargos políticos aos deputados das Assembleias Legislativas das Regiões Autónomas, regime que se cumulária com as regras legais vertentes sobre a mesma matéria que constam dos Estatutos Político-Administrativos, em especial com as normas dos artigos 34.º e 35.º do Estatuto da Região Autónoma da Madeira.

3.º Embora a alínea m) do artigo 164.º da CRP integre na *reserva absoluta de competência legislativa da Assembleia da República* a regulação por lei comum da matéria do estatuto dos titulares dos órgãos de soberania e do poder local, bem como de outros órgãos constitucionais ou eleitos por sufrágio directo e universal, verifica-se que o n.º 7 do artigo 231.º da CRP determina que *o estatuto dos titulares dos órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas* (no qual figura o domínio das incompatibilidades e impedimentos) seja necessariamente definido nos respectivos Estatutos Político-Administrativos.

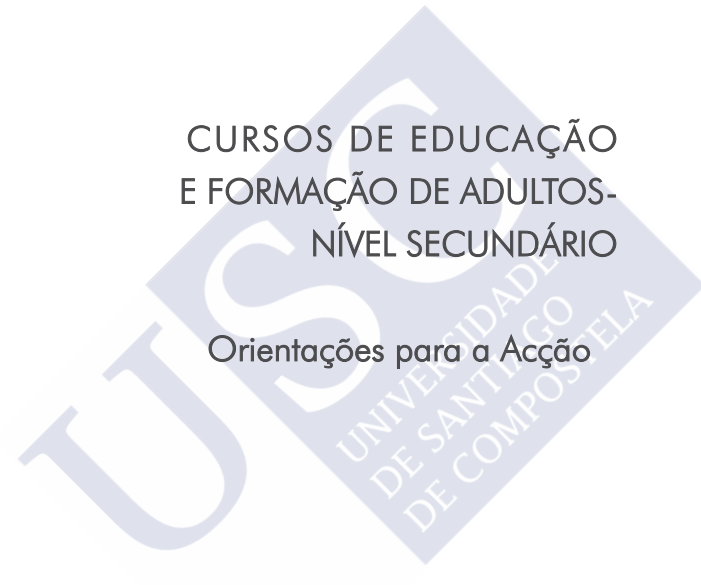
4.º Na medida em que a norma cuja apreciação da constitucionalidade se requer e que reveste a categoria formal de lei comum da Assembleia da República impõe a aplicação do regime da Lei n.º 64/93 aos deputados dos parlamentos regionais, ela mostra-se susceptível de violar a reserva do Estatuto Político-Administrativo tal como se encontra definida pelo n.º 7 do artigo 231.º da CRP, já que carece, na sua formação, de uma formalidade essencial do procedimento produtivo da lei estatutária, a qual consiste na reserva de iniciativa dos parlamentos regionais, prevista nos n.ºs 1 e 4 do artigo 226.º da CRP.

5.º Encontra-se, deste modo, em causa não uma apreciação substancial do conteúdo do decreto mas sim a resolução de uma questão prévia de ordem formal que tange à garantia da integridade da reserva do Estatuto Político-Administrativo, a qual releva para a *defesa de direitos regionais* que se projectam na faculdade



Cursos de Educação e Formação de Adultos- Nível Secundário

Orientações para a Acção



CURSOS DE EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO DE ADULTOS-
NÍVEL SECUNDÁRIO

Orientações para a Acção

Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
2007

Cursos de educação e formação de adultos - nível secundário :
orientações para a acção
ISBN 978-972-8743-35-2

FICHA TÉCNICA

Título Cursos de Educação e Formação de Adultos –
Nível Secundário
Orientações para a Acção

Editor Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
(1ª edição, Agosto 2007)

Coordenação Ana Maria Canelas

Autoria Maria do Carmo Gomes
Sandra Rodrigues

Colaboração Agostinha Ramos
Carmo Aires
Manuela Freire
Rosário Sequeira
Teresa Gonçalves
Teresa Moura

**Capa, concepção gráfica e
paginação** Jacinta Gonçalves

ISBN 978-972-8743-35-2

ÍNDICE

Cursos de Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário

1. Enquadramento	7
1.1 O contexto português	7
1.2 A Iniciativa Novas Oportunidades	8
1.3 O papel dos Centros Novas Oportunidades	9
1.4 O nível secundário: continuidade e inovação	11
2. Objectivos	12
3. Princípios Orientadores	13
4. Documentos de Referência para os Cursos EFA-NS	18
5. Acompanhamento e monitorização	18

Organização Curricular

1. Modelo de Formação	23
1.1 Reconhecimento e Validação de Competências	24
1.2 As Unidades de Competência	27
1.3 A Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	28
1.4 A Dupla Certificação	29
2. Desenho Curricular	32

Organização e Desenvolvimento

1. Destinatários	37
2. Entidades promotoras/formadoras	37
3. Constituição dos grupos de formação	38
4. Carga horária	38
5. Assiduidade	38
6. Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT)	39
7. Perfil de saída	40
8. Procedimentos no SIGO	41

Avaliação e Certificação

1. Avaliação	45
1.1 Modalidades	45
1.2 Instrumentos	47
2. Certificação	47

Equipa Pedagógica

1. Constituição	51
2. Funções	51
2.1 O Representante da entidade formadora	51
2.2 O Mediador	52
2.3 Formadores	52
3. Habilitações Académicas e Profissionais	53
4. Processo de Recrutamento e Selecção	54
5. Reuniões da Equipa Pedagógica	54

Bibliografia	59
--------------------	----





CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
DE ADULTOS – NÍVEL SECUNDÁRIO



1. Enquadramento

O presente documento define um conjunto fundamental de orientações pedagógicas e processuais para a implementação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário (Cursos EFA-NS). Destas orientações fazem parte integrante a explicitação dos modos de organização, desenvolvimento e avaliação deste modelo de formação que, baseado numa perspectiva de aprendizagem por competências e na centralidade das histórias de vida e opções pessoais, sociais e profissionais do adulto, permite o reconhecimento dos saberes e das competências adquiridas ao longo da vida, possibilitando o desenvolvimento de processos de formação flexíveis, realizados de acordo com as necessidades pessoais e profissionais de cada adulto.

Após o caminho percorrido pela implementação, desenvolvimento e avaliação dos Cursos EFA de nível básico, em desenvolvimento um pouco por todo o país desde 2000, através de uma rede alargada de instituições públicas e privadas, é imprescindível alargar esta oferta formativa ao nível secundário, com base nos pressupostos definidos nas recomendações comunitárias relativamente à valorização e validação das aprendizagens adquiridas em diversos contextos, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, no *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário (RCC-NS)* e no respectivo *Guia de Operacionalização* (Gomes e outros, 2006a; 2006b).

1.1 O contexto português

A concepção do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* permitiu dar um passo em frente nas políticas de qualificação de adultos em Portugal, na esteira do que se realizou para o nível básico de educação e formação, através do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos* e dos respectivos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA).

Para além disso, o **Catálogo Nacional de Qualificações** (www.catalogo.anq.gov.pt) constitui também um instrumento fundamental para a organização dos Cursos EFA-NS, enquanto oferta formativa de dupla certificação – escolar e profissional, na medida em que estrutura e clarifica os referenciais inerentes à obtenção de cada uma das qualificações, quer pela via da formação, quer pela via do reconhecimento, validação e certificação de adquiridos experienciais.

No que diz respeito às qualificações da população adulta com o ensino secundário, Portugal revela uma situação ímpar, no contexto da União Europeia: são cerca de 3.500.000 os indivíduos activos portugueses com um nível de escolaridade inferior ao secundário, dos quais cerca de 2.600.000 não detêm ainda o ensino básico. Estes indicadores, para além de revelarem, por si só, uma posição de desfavorecimento face aos parceiros europeus, constituem-se também como um entrave ao desenvolvimento económico, ao bem-estar social, à qualidade de vida e da participação social da população portuguesa.

A aposta de alargar ao nível secundário os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências para a população portuguesa possibilitará, pois, um conjunto de ofertas formativas qualificantes, nas quais se integram os Cursos EFA-NS. Dirigida à população adulta com idade a partir dos 18 anos, esta oferta formativa permite, ainda, dar resposta a um elevado número de jovens adultos que não completou o nível secundário e que, tendo já ingressado no mercado de trabalho, apresenta um perfil adequado a esta oferta de qualificação.

É de salientar que é também junto desta população adulta mais jovem que Portugal revela padrões de elevado insucesso e subsequente abandono escolar, quando comparado com outros países europeus. Esta situação promove a inserção precoce no mercado de emprego, conduzindo a um aumento de activos sem qualificações profissionais para o exercício das profissões, reduzindo, dessa forma, as suas possibilidades de progressão, com o impacto pessoal, social e económico que subjaz a esta conjuntura.

1.2 A Iniciativa Novas Oportunidades

A implementação dos Cursos EFA-NS integra-se, tal como o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, na Iniciativa Novas Oportunidades (www.novasoportunidades.gov.pt), desenvolvendo um caminho, aberto e trilhado pela Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA), e posteriormente pela Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV-ME), o qual se reforça com a criação da Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.), de dupla tutela – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação.

Através desta configuração institucional, a articulação entre as políticas de educação e formação ganha uma nova matriz de suporte e consolidação, contribuindo para a recolocação da educação e formação de adultos no centro das políticas educativas em Portugal.

Nesta lógica, a Iniciativa Novas Oportunidades consagra como objectivo prioritário a elevação dos níveis de qualificação da população adulta portuguesa, definindo como patamar mínimo o nível secundário de educação (12º ano de escolaridade) e, preferencialmente, com a obtenção de uma dupla certificação (escolar e profissional). É neste contexto que as ofertas de educação e formação de adultos de nível secundário assumem particular relevância, nomeadamente aquelas que se organizam a partir do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação – Nível Secundário* e dos referenciais de formação incluídos no Catálogo Nacional de Qualificações – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e Cursos EFA – por permitirem que a experiência de vida dos adultos seja valorizada e, eventualmente, complementada com um percurso formativo.

1.3 O papel dos Centros Novas Oportunidades

Igualmente integrados na Iniciativa Novas Oportunidades, os **Centros Novas Oportunidades** (CNO) pretendem dar corpo à estratégia de educação e formação anteriormente definida, promovendo as suas actividades numa lógica de trabalho em rede com as entidades que promovem e desenvolvem Cursos EFA (tanto de nível secundário como de básico), assim como outras ofertas formativas, de curta, média, ou de longa duração, promotoras do desenvolvimento de competências que concorrem para a qualificação escolar e/ou profissional dos adultos que as frequentam.

Os CNO constituem-se como a estrutura preferencial de acolhimento dos candidatos, estrutura essa que, através da realização de um trabalho de diagnóstico e triagem, define o perfil de cada um dos adultos e identifica as suas necessidades, motivações e expectativas de formação e níveis de certificação. Este procedimento deverá resultar num encaminhamento que poderá ser para um processo de RVCC – nível básico ou secundário – ou para uma oferta educativa e/ou formativa mais adequada ao adulto em causa.

Sempre que as necessidades de formação sejam significativas e se enquadrem num perfil de formando para um Curso EFA-NS, o CNO deverá encaminhar esses candidatos, após a realização do processo de reconhecimento e validação de competências (RVC), para a entidade na qual o CNO está inserido (escola, centro de formação profissional ou outros), ou para outras entidades que façam parte da rede de entidades formadoras de Cursos EFA. A entidade formadora construirá então um currículo adequado, definido de acordo com o processo de RVC realizado e com as respectivas Unidades de Competência validadas.

Previamente ao processo de RVC propriamente dito, o CNO deverá também definir o perfil do candidato quanto à área profissional que melhor se lhe adequa, em função da sua história de vida, das suas aspirações e projectos. É desejável que os processos de RVC, escolar e profissional, sejam realizados de forma integrada no mesmo CNO. No entanto, caso o Centro de origem não disponha da área profissional definida para o percurso formativo considerado mais adequado ao adulto em presença, situação possível e por vezes incontornável, o candidato deverá ser encaminhado para outro CNO, vindo assim a efectuar o processo em dois CNO distintos, trabalhando separadamente as componentes escolar e profissional.

Nestes casos, os momentos de realização dos processos de RVC escolar e profissional serão desfasados no tempo, sendo que o *Portefólio Reflexivo das Aprendizagens*¹ se constitui sempre como o elo de ligação por excelência entre os CNO e as equipas pedagógicas envolvidas em ambos os processos. Como espelho e pertença do adulto, o Portefólio Reflexivo das Aprendizagens acompanha-o ao longo de todo o percurso a realizar, desde o seu início, em sede de RVC, até ao momento em que determinará a construção curricular do seu (per)Curso EFA-NS e, finalmente, até à conclusão do processo formativo.

Note-se, ainda, que a implementação dos Cursos EFA-NS surge num momento em que há já uma rede de entidades com vasta experiência na promoção e implementação desta oferta formativa para o nível básico, cujo património formativo representa uma mais-valia insubstituível. Haverá, por isso, igualmente lugar à inscrição de adultos em cursos EFA directamente nas entidades formadoras ou promotoras, as quais deverão realizar um diagnóstico inicial do candidato, a que se sucederá o (re)encaminhamento para um processo de RVCC num CNO, ou o desenvolvimento de um percurso formativo completo no âmbito de um curso EFA, à semelhança do que acontece para os cursos EFA de nível básico, mas sem a realização do RVC na entidade formadora.

¹ Documento apresentado e explicitado no *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* e respectivo *Guia de Operacionalização*.

1.4 O nível secundário: continuidade e inovação

Os Cursos EFA-NS permitem dar seguimento a planos de formação de adultos que, a dada altura, interromperam os seus processos formativos integrados em sistemas educativos regulares. Retomar um plano de educação e formação de nível secundário implica uma evolução no grau de complexidade das competências e saberes a desenvolver, assente num modelo de formação que mantém um conjunto de critérios pedagógicos e metodológicos relativamente aos Cursos EFA de nível básico, numa perspectiva integrada e de continuidade.

Deste modo, os Cursos EFA-NS mantêm os aspectos estruturantes fundamentais que esta oferta formativa garante para os níveis B1, B2 e B3, permitindo ao adulto a obtenção de uma dupla certificação – escolar e profissional, através da articulação entre as componentes da Formação de Base e da Formação Tecnológica.

Esta dupla certificação é concedida em função do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, no que diz respeito à Formação de Base e, paralela e articuladamente, dos restantes referenciais disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações, correspondentes ao nível 3 de formação profissional, para a definição da área da Formação Tecnológica.

É de salientar ainda que o adulto, em função do seu percurso e projecto de vida e do respectivo processo de Reconhecimento e Validação de Competências, poderá realizar um percurso que lhe confira apenas uma habilitação escolar com equivalência de nível secundário de educação.

Por outro lado, os Cursos EFA-NS integram um conjunto de elementos distintivos relativamente ao nível anterior, no sentido em que introduzem respostas ajustadas a um grau de complexidade mais elevado e que dão corpo a uma metodologia adequada a essa mesma complexificação.

Um dos principais elementos de inovação está contido, desde logo, no seu desenho curricular, apresentando os Cursos EFA-NS uma nova área de formação, designada por **Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens** (Área de PRA), cujo objectivo central é, nos casos em que isso se aplique, garantir a articulação entre o processo de Reconhecimento e Validação de Competências e os percursos formativos definidos em função do perfil de cada um dos candidatos.

Esta área de formação permitirá, em primeira instância, estabelecer uma ligação estreita e coerente entre o trabalho desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades (CNO), no âmbito dos processos de RVC, e as entidades promotoras/formadoras de Cursos EFA-NS.

O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens está definido no *Guia de Operacionalização do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* como um documento que explicita e reflecte o percurso de aquisição de competências do indivíduo. Trata-se do "espelho" do adulto, "uma memória de aprendizagens, um projecto de autor" (Gomes e outros, 2006b: 39).

Assim, esta Área tem também como objectivo o desenvolvimento de processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências que complementem as aprendizagens reflectidas no Portefólio, cuja construção será continuada ao longo do percurso formativo e na qual se baseará a avaliação dos formandos ao longo dos Cursos EFA-NS. É, pois, uma Área de grande transversalidade, um ponto de partida e uma âncora para as aprendizagens que se vão consolidando nas diferentes Áreas de Competências-Chave da Formação de Base e no Itinerário da Formação Tecnológica. Esta Área acompanha o percurso formativo independentemente de haver lugar ao processo de RVC num CNO ou não.

2. Objectivos

No respeito pelo modelo formativo definido para os Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, pretende-se atingir um conjunto nuclear de objectivos, a saber:

- Garantir a continuidade e complementaridade dos objectivos definidos para os Cursos EFA de nível básico, no que se refere à estruturação de uma rede local e nacional de EFA e à contribuição para a elevação e desenvolvimento das qualificações escolares e profissionais na sociedade portuguesa;
- Consolidar o objectivo da dupla certificação (escolar e profissional), como forma de melhor preparar os adultos para o desempenho da sua actividade profissional, ou para percursos de reconversão profissional, ou ainda de (re)inserção no mercado de trabalho;
- Operacionalizar esta oferta formativa de modo a possibilitar percursos de formação de nível secundário, tendo como ponto de partida, preferencialmente, o trabalho de RVC desenvolvido nos Centros Novas Oportunidades, dando corpo a uma articulação efectiva e eficaz entre estes Centros e a rede de entidades promotoras/formadoras de Cursos EFA;
- Garantir a adequação dos percursos de aprendizagem, baseados nas opções do adulto e respectivas histórias de vida, reveladas em processo

de RVC e evidenciadas no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Daqui decorrerá um ajustamento do desenho curricular de base ao adulto em presença, em termos de cargas horárias, respeitando a estrutura modular dos Cursos, ou a opção por um percurso formativo de habilitação escolar apenas;

- Permitir o desenvolvimento de um modelo de formação baseado em estratégias flexíveis e inovadoras, assente nas Áreas de Competências-Chave do RCC-NS, nas Unidades de âmbito profissional que correspondem a competências e na Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, sempre adequadas às diferentes situações dos adultos em termos de competências reconhecidas, com base na organização modular desta oferta formativa;

– Articular pedagogicamente a Formação de Base e a Formação Tecnológica, tendo em vista metodologias activas que privilegiem a complementaridade e a transferência de competências. Esta perspectiva implica um cruzamento entre os respectivos referenciais – o escolar e o profissional –, no sentido de aferir competências e saberes que possam estar em sobreposição, encontrando as melhores estratégias para anular o efeito de repetição nas aprendizagens. Assim, a análise dos referenciais de ambas as componentes contribuirá, também, para o encurtamento dos percursos formativos a realizar.

A consistência desta articulação traduzir-se-á, ainda, numa organização coerente do percurso formativo, sendo que as cargas horárias de cada componente devem decorrer em paralelo, através de uma distribuição equilibrada ao longo de cada semana de formação;

- Motivar a população adulta portuguesa para o prosseguimento da elevação dos seus níveis de qualificação, escolar e profissional.

3. Princípios Orientadores

A aplicação adequada do modelo de formação e a correcta operacionalização do desenho curricular no terreno depende de um conjunto de princípios orientadores, cujo enquadramento deve, ainda, ser complementado com as linhas estruturantes presentes no *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, bem como nos referenciais de formação de Nível 3 de Qualificação Profissional. Note-se que nenhum dos princípios enunciados se fecha ou se esgota em si mesmo, antes, todos eles se interligam.

Os princípios orientadores que a seguir se explicitam são encarados como

fundamentais para a implementação dos Cursos EFA-NS de acordo com o seu modelo conceptual e a matriz estrutural, na prossecução dos objectivos anteriormente enunciados.

Abertura e flexibilidade

Na mesma lógica das matrizes conceptuais e estruturantes que lhes dão corpo (o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* e os referenciais de Formação Tecnológica), os Cursos EFA-NS pautam-se pelos princípios da abertura e flexibilidade, permitindo a adaptação dos percursos aos perfis dos formandos que os frequentam. Esta adaptabilidade do Referencial de Competências-Chave e, conseqüentemente, do modelo de formação proposto deverá ir ao encontro de uma perspectiva de construção local, caso a caso, no respeito pelos condicionalismos dos projectos pessoais e profissionais do indivíduo.

Pluralidade e diversidade

A existência de uma matriz de referência para a definição de percursos de formação confere, à partida, unidade conceptual ao modelo de formação. No entanto, o adulto em formação transporta consigo os seus quadros de referência pessoais, sociais e profissionais, as suas motivações e expectativas. Daqui decorre que o desenho curricular de base acabará por se concretizar numa pluralidade de percursos formativos que, integrados numa estrutura modular de formação, são adequados aos diferentes perfis em presença, o que implica, necessariamente, que os formadores trabalhem segundo metodologias de diferenciação pedagógica.

É por esta razão que o processo de construção curricular, definido preferencialmente a partir do reconhecimento e validação de competências, dará origem a vários (per)Cursos EFA dentro de um mesmo grupo de formação, dando corpo à diversidade característica de um modelo conceptual que pretende respeitar diferentes ritmos e intenções de aprendizagem, concretizados em combinatórias de competências a desenvolver (e até mesmo de componentes de formação) que serão diferenciadas de indivíduo para indivíduo.

Articulação e construção local

Embora concebidos para serem implementados a nível nacional, os Cursos EFA-NS constituem-se como percursos formativos que devem ser adequados às inserções regionais, profissionais e sociais dos adultos, numa perspectiva integrada de desenvolvimento socioprofissional, simultaneamente, individual e colectivo. Isto

porque, estando o adulto já inserido numa determinada comunidade, ele é o reflexo não só das suas motivações pessoais mas também das aspirações que aquela tem de si, nomeadamente ao nível da inserção no mercado de trabalho.

Assim, este princípio orientador concretizar-se-á nas metodologias a utilizar, nomeadamente através da produção de materiais pedagógicos adequados às características regionais e locais, baseados numa análise dos percursos a realizar, bem como na articulação entre os **Núcleos Geradores** e os respectivos **Temas**, assente nas inserções regionais, profissionais e sociais dos adultos.

Integração e contextualização das Competências-Chave

As competências-chave devem ser sempre entendidas como competências em e para a acção, trabalhadas com vista ao saber em uso, transferível para situações de aprendizagens diferenciadas. No nível secundário, estas competências-chave concretizam-se de modo integrado, a partir das diferentes dimensões trabalhadas em cada uma das Áreas de Competências-Chave e são contextualizadas em quatro **Domínios de Referência para a Acção (DRA)**: privado, profissional, institucional e macro-estrutural. É, aliás, do cruzamento destes com os Núcleos Geradores que surgem os Temas, em redor dos quais se constrói todo o processo de aprendizagem, desde o seu planeamento à sua consolidação.

O desenvolvimento da componente tecnológica deve seguir o mesmo princípio orientador, através da mobilização de estratégias pedagógicas que favoreçam a integração dos saberes, dos saberes-fazer e saberes sociais e relacionais previstos nos referenciais de formação específicos das saídas profissionais de nível 3.

Aprendizagem por "Actividades Integradoras"

A organização do plano curricular de um Curso EFA-NS deverá assentar na articulação entre as Áreas de Competências-Chave, e entre estas e a Formação Tecnológica. Nesta lógica, a construção das aprendizagens far-se-á através do recurso a "Actividades Integradoras", convocando competências e saberes de múltiplas áreas do saber, que se interseccionam, funcionando em conjunto para concretizar a resolução de problemas, gradualmente mais complexos, implicando e gerando uma atitude activa no desenvolvimento de aprendizagens significativas para os formandos².

² Esta perspectiva foi amplamente divulgada e implementada com os Cursos EFA de nível básico e vem consagrada no *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* (Gomes e outros, 2006a: 21)

Mais uma vez, esta metodologia implica um trabalho colaborativo entre todos os elementos da equipa pedagógica, ao entender a competência como um todo complexo de saberes e saberes-fazer nos mais diversos domínios, inseparável da noção de transversalidade. Daqui decorrerá, também, a exploração adequada do trabalho pedagógico a partir dos Núcleos Geradores e Temas configurados no RCC-NS, que permitem congregar um conjunto alargado de competências e impõem a própria equipa formativa a uma planificação conjunta e integrada das actividades a realizar com cada formando e com o grupo de formação.

Avaliação formativa

A avaliação dos Cursos EFA-NS baseia-se em instrumentos de natureza qualitativa, que permitirão aferir as aprendizagens que tomam corpo e forma no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, nalguns casos iniciado no processo de RVC e continuado numa componente específica de formação, a Área de PRA. Esta área da formação permitirá agregar as competências que o adulto vai desenvolvendo, as quais irão complementando o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens ao longo do percurso formativo, como fonte e prova das aprendizagens realizadas. O recurso ao sistema de créditos definido no *Guia de Operacionalização do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* permite a tomada de decisão não só sobre a definição do percurso formativo, como também sobre a certificação do adulto.

Quer isto dizer que o Portefólio se constituirá como o instrumento de avaliação por excelência, permitindo aos adultos e aos formadores reflectirem sobre os percursos e aprendizagens efectuados de modo contextualizado, assim como ter uma visão retrospectiva (do trabalho desenvolvido) e prospectiva (do trabalho a desenvolver). O Portefólio documentará as evidências das competências que se vão trabalhando em cada percurso, bem como reflexões pessoais acerca da relevância de cada documento seleccionado, tornando-se num documento disponível para um permanente Balanço de Competências. Esta metodologia promove o envolvimento constante do adulto na sua aprendizagem e conseqüente avaliação, motivando-o para um processo de aprendizagem consciente e autónomo, assente, também ele, num processo constante de "reflexão-acção".

Mediação pessoal e social

O Mediador nos Cursos EFA é um elemento essencial que pretende favorecer a inclusão pessoal, profissional e social dos formandos. Estimulando o aprofundamento de competências em formação e o desenvolvimento de processos de qualificação escolar e profissional, o Mediador assume também um papel central na

prossegução dos objectivos e na concretização dos princípios orientadores dos Cursos EFA-NS.

O Mediador deverá, ainda, ser um profundo conhecedor de todas as matrizes que se cruzam na construção de um percurso EFA de nível secundário: a matriz conceptual do modelo de formação (o RCC-NS e os referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações), a "matriz experiencial" dos adultos, as suas histórias, experiências e motivações de vida e a "matriz sociocultural" onde estes indivíduos se inserem e desenvolvem as suas trajectórias pessoais, profissionais, culturais, entre outras.

Desenvolvimento integrado do RVC Escolar e do RVC Profissional

A implementação de um Curso EFA-NS parte de uma nova prática em matéria de Reconhecimento e Validação de Competências, sempre que haja lugar a este procedimento nos CNO. Mais adequada aos contextos de vida de um adulto, cuja experiência lhe vai conferindo saberes e competências, por natureza transversais, em que se cruzam valências escolares e profissionais, pretende-se que a metodologia desenvolvida nos processos de RVC seja realizada de modo integrado.

As equipas técnico-pedagógicas dos CNO responsáveis pelo RVC devem prever a realização deste processo em três momentos: um deles, transversal a ambas as componentes – escolar e profissional –, e outros dois momentos, em que são trabalhadas as competências específicas da Formação de Base separadamente da Formação Tecnológica. Estes momentos, posteriores ao RVC transversal, são informados pelo trabalho desenvolvido previamente no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, que será, a partir daqui, e nestes casos, complementado ao longo de todo o percurso formativo realizado pelo adulto.

4. Documentos de Referência para os Cursos EFA-NS

Do que se explicitou anteriormente, além do presente documento, há um conjunto de documentos fundamentais a ter em consideração na operacionalização dos princípios orientadores dos Cursos EFA-NS:

- o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* e respectivo *Guia de Operacionalização*, como orientadores para a concepção e desenho curriculares de um modo geral e para a definição dos percursos formativos da Formação

de Base (disponíveis para *download* na Internet, no sítio da ANQ, I.P.);

- os referenciais da Formação Tecnológica, constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (referencial de formação de nível 3 específico da área profissional), como orientadores para a definição dos percursos formativos da Formação Tecnológica (também disponível para *download* na Internet, em www.catalogo.anq.gov.pt);

Para além destes documentos, saliente-se ainda o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, como suporte para uma construção curricular adequada a cada um dos adultos, dado que é o documento que reflecte a experiência de vida do formando, assumindo um papel central em todo o processo de qualificação de nível secundário.

5. Acompanhamento e monitorização

No âmbito dos Cursos EFA-NS, compete à Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (ANQ, I.P.), em articulação com as estruturas regionais do Ministério da Educação e do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P.), estabelecer e operacionalizar o modelo de acompanhamento e monitorização:

- dos Centros Novas Oportunidades;
- da rede de entidades promotoras/formadoras de Cursos EFA;
- da articulação entre CNO e a rede de entidades promotoras/formadoras de Cursos EFA.

Os dispositivos de acompanhamento e monitorização dos Cursos EFA-NS devem contemplar:

- momentos presenciais de trabalho conjunto com os CNO e as entidades promotoras/formadoras, sobre a organização, funcionamento e resultados obtidos nos Cursos;
- apoio técnico a distância através dos diferentes canais de comunicação implementados e a implementar para o efeito;
- dinâmica de acompanhamento da rede regional/local.

Como instrumento-chave para a consolidação da rede de CNO e de entidades promotoras/formadoras de Cursos EFA, **o sistema integrado de informação e gestão da oferta educativa e formativa (SIGO)** assegura e reforça a articulação formal e processual entre aqueles. Trata-se de um instrumento de apoio à actividade dos CNO e das entidades promotoras/formadoras de Cursos EFA que permite realizar o encaminhamento dos adultos inscritos nos Centros para as ofertas

formativas e de RVC que melhor se adequam aos diferentes perfis registados.

O SIGO está disponível através do sítio na Internet da Iniciativa Novas Oportunidades (www.novasoportunidades.gov.pt), após o necessário registo por parte das entidades promotoras/formadoras de Cursos EFA.







ORGANIZAÇÃO CURRICULAR



Os Cursos EFA-NS poderão ser promovidos por entidades públicas ou privadas, designadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional, sendo desenvolvidos, necessariamente, por entidades que integrem a rede de entidades formadoras do sistema nacional de qualificações³, em estreita articulação com os Centros Novas Oportunidades.

Constituindo-se como uma oferta integrada de educação e formação, estes Cursos podem, no entanto, assumir dois tipos de percurso, em função da certificação que conferem, a saber:

- Dupla certificação, escolar e profissional, conferindo a qualificação de ensino secundário e de nível 3 de qualificação profissional;
- Habilitação escolar, conferindo uma qualificação do ensino secundário.

Assim, para a operacionalização de uma oferta formativa assegurada por uma vasta rede de entidades, que se define pela sua abertura, flexibilidade e diversidade de práticas, quer pedagógicas quer processuais, é fundamental estabelecer os eixos de funcionamento deste modelo de formação. São estes que lhe conferem unidade na sua implementação, de alcance nacional, garantindo o respeito pela sua estrutura e organização curriculares e pelo conjunto de princípios que os devem orientar, já explicitados neste documento.

1. Modelo de Formação

O modelo de formação dos Cursos EFA-NS assenta em **quatro eixos fundamentais**:

- 1 **Desenvolvimento de um processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC)** e saberes adquiridos pelos adultos ao longo da sua vida, a realizar num Centro Novas Oportunidades. Sempre que o curso as comporte, o processo de RVC é realizado em ambas as componentes de formação – escolar e profissional –, conduzindo ao

³ A rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações é composta, designadamente, por estabelecimentos de ensino públicos e particulares ou cooperativos, desde que com paralelismo pedagógico, centros de formação profissional, entidades formadoras integradas em Ministérios e outras pessoas colectivas de direito público, bem como entidades formadoras do sector privado devidamente certificadas.

respectivo reconhecimento e validação de competências, com base nos quais será definido o percurso de formação a realizar por cada adulto.

- 2 **Definição de percursos formativos individuais com base em Unidades de Competência**, constantes do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* e dos referenciais de formação, inseridos no Catálogo Nacional de Qualificações, de modo a adequar tais percursos às necessidades, motivações e expectativas evidenciadas por cada adulto, designadamente durante o processo RVC.
- 3 **Operacionalização da Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (Área de PRA)**, permitindo, nalguns casos, a articulação entre o RVC e o processo de aprendizagem do adulto durante o percurso formativo, por forma a servir de base à sua avaliação e certificação final para todos os formandos.
- 4 **Articulação entre Formação de Base (FB) e Formação Tecnológica (FT)**, implicando uma integração das competências e saberes inerentes às duas componentes de formação, permitindo, assim, o seu desenvolvimento em simultâneo e uma estruturação coerente e concordante com um (per)curso de dupla certificação. Note-se que este procedimento metodológico estará desde logo presente sempre que haja lugar ao processo de RVC, que é, também ele, duplo, incidindo tanto na componente escolar como na profissional.

1.1 O Reconhecimento e Validação de Competências

Os processos de RVC são sempre desenvolvidos num Centro Novas Oportunidades, os quais poderão encaminhar posteriormente o candidato para um percurso formativo no âmbito de um curso EFA-NS, a realizar numa entidade formadora do futuro Sistema Nacional de Qualificações.

O processo de RVC, de um modo geral, contempla a identificação, o reconhecimento e a valorização das competências, as motivações e os projectos do adulto, determinando o conjunto de competências a desenvolver e, conseqüentemente, um percurso formativo a realizar, adequado ao perfil definido.

A partir dos parâmetros estruturantes dos referenciais das componentes de formação de base escolar e tecnológica, o processo de RVC pressupõe uma atitude de

integração, quer de procedimentos quer de competências. Como já foi referido⁴, será dividido em três momentos, um que é transversal às duas componentes (escolar e profissional) e dois momentos distintos, dedicados a cada uma das referidas componentes de formação.

Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) ⁵			
Momentos	Escolar	Transversal	Profissional
Carga Horária	15-30	20-30	15-25

No que diz respeito ao processo de RVC da componente profissional, especificamente, este é realizado com a supervisão de um tutor/formador que, com o adulto, fará a descodificação do referencial da área da Formação Tecnológica em causa, e com ele realiza um conjunto de actividades que podem ir desde sessões em sala até à observação em contexto de trabalho ou, se for caso disso, à simulação de actividades concretas, directamente relacionadas com a área de formação em causa.

O processo é validado por um júri, que é composto pelo profissional de RVC, pelos formadores da Formação de Base e pelo tutor/formador(es) da Formação Tecnológica⁶.

Os resultados do processo de RVC serão convertidos no sistema de créditos definido no RCC-NS e respectivo *Guia de Operacionalização* (Gomes e outros, 2006a; 2006b), de acordo com o qual um adulto poderá encarar três cenários:

1. poderá realizar de imediato os créditos necessários para a obtenção da habilitação escolar⁷;

4 Cf. Capítulo 3 Princípios Orientadores, p.17.

5 As durações aqui apresentadas para os diferentes momentos de RVC são referências orientadoras e poderão ser alvo de redefinição decorrente da operacionalização dos processos de RVCC de nível secundário, em curso nos Centros Novas Oportunidades.

6 Na impossibilidade do processo de RVC ser realizado de modo integrado num mesmo CNO, a validação das Unidades de Competência é realizada por dois Júris distintos.

7 Isto corresponde à validação de, no mínimo, 44 Competências, e no máximo, 88, distribuídas da seguinte forma pelas três Áreas de Competências-Chave: 16 a 32 em Cidadania e Profissionalidade, 14 a 28 em Sociedade, Tecnologia e Ciência e 14 a 28 em Cultura, Língua, Comunicação.

2. poderá ter de realizar Formação Complementar, desde que apenas lhe faltem 4 competências para a certificação, correspondentes a 50 horas de formação⁸, ou ser remetido para acções de formação de curta duração dirigidas a adultos em processo de RVCC;
3. ou integrar um Curso EFA-NS, sempre que obtenha no processo de RVC e no decorrer da validação de competências um total de créditos inferior a 40.

Assim, o processo de RVC desenvolvido no CNO, poderá dar origem a diversas situações:

- Adultos que obtêm a validação das competências profissionais através do processo de RVC e apenas precisam de complementar o percurso formativo com a componente da Formação de Base;
- Adultos que não obtêm a certificação em nenhuma das componentes da formação através do processo de RVC e que terão de realizar formação em ambas as componentes;
- Adultos que obtêm a dupla certificação – escolar e profissional (decorrente de um processo completo de RVCC com ou sem necessidade de realizar Formação Complementar). Neste caso, o adulto não integra um Curso EFA-NS, e será certificado com o ensino secundário e o nível 3 de Qualificação Profissional.

Daqui decorre uma questão fundamental, que se inaugura com os Cursos EFA-NS. Dado que é previsível haver sobreposição entre as Unidades de Competência e as Unidades de Formação das duas componentes (de Base e Tecnológica), quanto aos temas abordados e até mesmo quanto às tarefas a desempenhar, nomeadamente nas Áreas mais operativas, é preciso garantir que não há sobreposição no trabalho a desenvolver, assim como nas respectivas cargas horárias. Isto é válido quer durante os processos de RVC, no que diz respeito ao momento de trabalho comum às duas componentes, quer para a construção curricular do processo formativo subsequente.

⁸ A formação complementar deverá ser proporcionada pelo próprio CNO. O cálculo é feito com base na atribuição de 12,5 horas ao trabalho desenvolvido pelo adulto para cada competência definida no RCC-NS.

1.2 As Unidades de Competência

A Formação de Base assenta em competências-chave organizadas segundo três Áreas de Competências-Chave, constantes do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Cidadania e Profissionalidade (CP); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC); e Cultura, Língua, Comunicação (CLC)*.

Dentro de cada Área de Competências-Chave, as Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência dão corpo a três Dimensões de Competências: dimensões Social, Cognitiva e Ética, no que diz respeito à Área **CP**; dimensões Social, Tecnológica e Científica para a Área de **STC**; e Cultural, Linguística e Comunicacional, enquanto dimensões que definem a Área de **CLC**. No caso destas duas últimas, as Dimensões das Competências são concretizadas em cada uma das competências, dando origem a diferentes Critérios de Evidência. Quanto à Área de Cidadania e Profissionalidade, estas Dimensões estruturam o conjunto de Unidades de Competência em três "blocos" distintos (Competências Cognitivas, Competências Éticas e Competências Sociais).

As competências-chave são geradas e evidenciadas a partir de temas abrangentes – **Núcleos Geradores**, presentes na vida de qualquer indivíduo adulto e relacionadas com as suas vivências e interesses. Oito deles são específicos da Área Cidadania e Profissionalidade e sete são comuns às Áreas Sociedade, Tecnologia e Ciência e Cultura, Língua, Comunicação, num **total de 22 Unidades de Competência (UC)**.

O accionamento das diferentes competências-chave, tal como é entendido no RCC-NS, realiza-se no âmbito de referentes fundamentais, designados por **Domínios de Referência para a Acção (DRA)**, que se referem aos contextos privado, profissional, institucional e macro-estrutural para cada núcleo gerador. Assim, cada núcleo gerador cruzado com os domínios de referência para a acção gera as competências-chave que sustentam todo o Referencial, num total de 88 competências.

A componente de formação de base do plano de formação de um Curso EFA-NS deve contemplar apenas o desenvolvimento do conjunto das competências-chave não validadas durante o processo de RVC, sempre que a ele haja lugar previamente num CNO. Assim, com base no trabalho desenvolvido na Área de PRA, o adulto e a equipa pedagógica estabelecerão o momento em que as aprendizagens realizadas pelo adulto lhe conferem os créditos necessários à habilitação escolar, determinando se este necessita ou não de concretizar todo o percurso para ele desenhado após o RVC, tendo em conta a totalidade dos 88

créditos definidos no RCC-NS. Saliente-se, novamente, que este procedimento implica, ainda, que estas competências desenvolvidas e evidenciadas pelo formando se distribuam de forma equitativa pelas três Áreas de Competências-Chave: 16 a 32 em Cidadania e Profissionalidade; 14 a 28 em Sociedade, Tecnologia e Ciência; e 14 a 28 em Cultura, Língua, Comunicação, para a obtenção de uma habilitação escolar.

É, ainda, de notar que o processo de RVC pode dar origem a um (per)Curso EFA-NS não linear, privilegiando-se a formação modular e "à medida". Por exemplo, um formando pode só realizar a UC3 e a UC5 de CP, a UC6 de CLC e a UC2 de STC, entrando no Curso EFA-NS sempre que for o momento oportuno. Note-se que, seja qual for a configuração de um Curso EFA-NS, ele terá sempre de contemplar a Área de PRA, cujo funcionamento se explicita de seguida.

O processo de RVC da componente tecnológica, por seu lado, assenta no reconhecimento e validação de Unidades de Formação de natureza eminentemente prática (saberes-fazer) com correspondência às Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) que constituem os actuais referenciais de formação. Estas unidades passarão a ser também Unidades de Competência no âmbito do Catálogo Nacional de Qualificações.

À semelhança do definido para a componente de formação de base, também na componente tecnológica do plano de formação de um Curso EFA-NS apenas deve ser contemplado o desenvolvimento das Unidades de Formação cujo domínio não foi verificado pelo adulto em processo de RVC Profissional, realizado num CNO, sempre que houver lugar no mesmo.

1.3 A Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

De acordo com o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* e respectivo *Guia de Operacionalização*, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) é construída ao longo do processo de RVC, e sustenta a validação das competências evidenciadas, quer de âmbito escolar quer profissional. Na sequência de um processo de RVC, a equipa pedagógica responsável pelo desenvolvimento do Curso EFA-NS define um plano de formação adequado às características do adulto, a partir do seu PRA.

No desenho curricular do Curso EFA-NS, este documento dará corpo à Área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (Área de PRA), cuja finalidade será desenvolver o PRA (iniciado ou não em sede de RVC), com base nas competências que o adulto vai adquirindo em contexto formativo. Trata-se de uma área transversal

à Formação de Base e à Formação Tecnológica, que estará presente no desenho curricular mesmo quando se tratar de percursos que confirmam uma habilitação unicamente escolar.

Com regularidade quinzenal, o desenvolvimento desta área dá continuidade ou início à construção do PRA, devendo ser, conforme referido anteriormente, o reflexo do processo e do produto das aprendizagens realizadas e das competências que se forem produzindo/desenvolvendo. Daqui decorre que o Mediador deverá solicitar a participação dos formadores do Curso, sempre que isso seja fundamental para o trabalho de reconhecimento das competências que se vão consolidando no plano de formação, encarado, assim, de uma forma global e integrada.

Esta área assume uma função central no sistema de avaliação dos Cursos EFA-NS, ao revelar a consolidação das aprendizagens que se vão fazendo no Curso de um modo geral: é a partir do trabalho nela desenvolvido que se avaliam as aprendizagens efectuadas, quer na Formação de Base quer na Formação Tecnológica. No que diz respeito à Formação de Base, é a partir da avaliação que se faz do Portefólio que se operacionaliza o sistema de créditos definido no RCC-NS, para se proceder à certificação do adulto com o nível secundário, de acordo com os critérios definidos para a atribuição da certificação final.

No que diz respeito à avaliação da Formação Tecnológica, à medida que o Catálogo Nacional de Qualificações for actualizado, com a reorganização dos referenciais de formação em função de Unidades de Competência, o sistema de créditos será progressivamente equacionado também para a avaliação desta componente formativa.

1.4 A Dupla Certificação

Tal como já foi anteriormente definido, o modelo formativo assenta, tendencialmente, em duas componentes de formação, Formação de Base e Formação Tecnológica, organizadas em Unidades de Competência no âmbito do RCC-NS, bem como no Referencial de Formação que define a componente de Formação Tecnológica a realizar no Curso EFA-NS, cuja articulação deve respeitar os objectivos e princípios orientadores definidos nos pontos 2 e 3 do primeiro capítulo dos cursos EFA-NS (pag. 13 -17).

Componente de Formação de Base (FB)

A Formação de Base tem como quadro orientador o Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, alicerçado na articulação das três Áreas de

Competências-Chave, **Cidadania e Profissionalidade (CP)**, **Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)**, **Cultura, Língua, Comunicação (CLC)**, traduzido na seguinte representação gráfica.

DESENHO DO REFERÊNCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE
PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS – NÍVEL SECUNDÁRIO



As Áreas de Competências-Chave acima mencionadas são "consideradas necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo actual e, também, ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas, sociais e económicas" (Gomes e outros, 2006a: 24), sendo que a sua estreita interacção, resultante da transversalidade conferida pelo conceito de competência-chave, enriquece e facilita a aquisição de competências comuns.

Componente de Formação Tecnológica (FT)

A Formação Tecnológica assenta nos Referenciais de nível 3, constantes no Catálogo Nacional de Qualificações, correspondendo, actualmente, às seguintes Áreas de Educação e Formação:

ÁREAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
213 - Audiovisuais e Produção dos Média
322 - Biblioteconomia, Arquivo e Documentação
341 - Comércio
342 - <i>Marketing</i> e Publicidade
343 - Finanças, Banca e Seguros
344 - Contabilidade e Fiscalidade
345 - Gestão e Administração
346 - Secretariado e Trabalho Administrativo
347 - Enquadramento na Organização/Empresa
481 - Ciências Informáticas
521 - Metalurgia e Metalomecânica
522 - Electricidade e Energia
523 - Electrónica e Automação
525 - Construção e Reparação de Veículos a Motor
541 - Indústrias Alimentares
542 - Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro
543 - Materiais (Indústrias Cerâmicas)
582 - Construção Civil e Engenharia Civil
624 - Pescas
761 - Serviços de Apoio a Crianças e Jovens
811 - Hotelaria e Restauração
815 - Cuidados de Beleza
850 - Protecção do Ambiente
862 - Segurança e Higiene no Trabalho

No que diz respeito às saídas profissionais relativas a estas Áreas de Formação, deverá consultar-se o sítio do Catálogo Nacional de Qualificações na Internet.

2. Desenho Curricular

A carga horária é definida para cada formando a partir do processo de evidência de competências, e consequente validação de Unidades de Competência, quer ao nível da Formação de Base quer no que diz respeito à Formação Tecnológica, sempre que os adultos provenham de um processo de RVC realizado num CNO.

Nos casos de percursos que contemplem a dupla certificação⁹, deve proceder-se sempre ao ajustamento da carga horária total do Curso EFA-NS em função de uma análise comparativa apurada dos referenciais de ambas as componentes da formação, por forma a identificar sobreposições das respectivas Unidades de Competência. Isto porque há competências definidas no RCC-NS que coincidem com algumas das competências que integram os referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações, nomeadamente as que dizem respeito a áreas do saber conceptual.

Dos quadros 1 e 2 constam as representações modulares da Formação de Base e da Formação Tecnológica. O quadro 3 apresenta o desenho curricular dos Cursos EFA-NS de dupla certificação e de certificação escolar.

⁹ É de realçar que o grande objectivo dos Cursos EFA-NS é a dupla certificação, sendo que a formação e consequente habilitação exclusivamente escolar se adequa preferencialmente a adultos empregados.

QUADRO 1 - REPRESENTAÇÃO MODULAR DO REFERENCIAL DA
FORMAÇÃO DE BASE DOS CURSOS EFA-NS

Cidadania e Profissionalidade (CP)	UC1 50 h	UC2 50 h	UC3 50 h	UC4 50 h	UC5 50 h	UC6 50 h	UC7 50 h	UC8 50 h
Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC)	UC1 50 h	UC2 50 h	UC3 50 h	UC4 50 h	UC5 50 h	UC6 50 h	UC7 50 h	
Cultura, Língua, Comunicação (CLC)	UC1 50 h	UC2 50 h	UC3 50 h	UC4 50 h	UC5 50 h	UC6 50 h	UC7 50 h	

UC = Unidade de Competência, a que correspondem quatro competências, de acordo com os diversos Domínios de Referência para a Acção (DRA) considerados.

QUADRO 2 - REPRESENTAÇÃO MODULAR DO REFERENCIAL DA
FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DOS CURSOS EFA-NS

Saída Profissional	UFCD1 50 h	UFCD2 25 h	UFCD3 50 h			UFCD n 50 h
Formação em Contexto Real de Trabalho	210 h					

UFCD = Unidades de Formação de Curta Duração, que podem ter 25 ou 50 horas.

QUADRO 3 - DESENHO CURRICULAR DOS CURSOS EFA-NS a)

Componentes da Formação		Horas
Área de PRA b)		25 - 200
Formação de Base	CP	100 - 1100 c)
	STC	
	CLC	
Formação Tecnológica		100 - 1910 c)
Total		225 - 3210

- a) Para configurações do Plano Curricular de Cursos EFA de habilitação escolar é considerada apenas a carga horária que lhes é específica, acrescida da Área de PRA.
- b) Sempre que se trate de um adulto que frequente a formação em regime não contínuo, o cálculo deve ser feito tendo em conta sessões de 3 horas a cada duas semanas de formação.
- c) Independentemente do resultado do reconhecimento e validação de competências, a duração mínima da formação de base e de formação tecnológica é de cem horas, para cada uma delas.



ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO



1. Destinatários

Os Cursos EFA de nível secundário destinam-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, com baixa qualificação profissional e que não tenham frequentado ou concluído o nível secundário (12º ano) de escolaridade. Os adultos com idade inferior a 25 anos que se encontrem em situação de desemprego devem, preferencialmente, realizar Cursos EFA-NS de dupla certificação.

2. Entidades Promotoras/Formadoras

A proposta de realização de Cursos EFA-NS pode ser da iniciativa de diferentes entidades públicas e privadas, designadamente estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, autarquias, empresas ou associações empresariais, sindicatos e associações de âmbito local, regional ou nacional, sendo os Cursos desenvolvidos, necessariamente, por entidades que integram a rede de entidades formadoras do Sistema Nacional de Qualificações, conforme já referido no capítulo referente à Organização Curricular do presente documento, e de acordo com os normativos legais em vigor.

A proposta de funcionamento de uma dada entidade promotora de Cursos EFA-NS deverá ser apresentada aos serviços regionais do Ministério da Educação (ME) ou do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP, I.P), em formulário disponibilizado para o efeito através do SIGO, acessível através do sítio da Iniciativa Novas Oportunidades (www.novasoportunidades.gov.pt), em área reservada a que as entidades promotoras de Cursos EFA terão acesso após a necessária atribuição de *login* e *password*.

As entidades promotoras dos Cursos EFA devem garantir todos os procedimentos relativos à autorização de funcionamento dos mesmos, eventuais candidaturas a financiamento, divulgação do curso e selecção dos candidatos à formação.

As entidades responsáveis pela formação devem assegurar os recursos humanos e físicos, incluindo os equipamentos necessários ao desenvolvimento dos Cursos, assim como a certificação dos formandos que concluem o processo formativo com sucesso, de acordo com a legislação e orientações em vigor.

3. Constituição dos Grupos de Formação

Os grupos de adultos devem ser constituídos por 10 a 20 formandos, de acordo com as necessidades de formação identificadas quer no processo de RVC (quer no diagnóstico realizado pela entidade formadora) e com os interesses pessoais e profissionais manifestados. Quer isto dizer, e de acordo com a estrutura modular dos Cursos EFA-NS, que poderá haver um grupo comum e constante de formandos que "recebe" outros, que, para a concretização de um plano de formação não contínuo, de acordo com as suas necessidades de formação¹⁰, o frequentam pontualmente.

4. Carga Horária

A calendarização da formação e a distribuição da carga horária ao longo do processo formativo deve atender às condições e ritmos de vida dos adultos, identificados no momento de ingresso, podendo ser ajustadas, se as condições iniciais se alterarem.

A formação deve desenvolver-se de acordo com um regime de funcionamento e um horário que não ultrapasse as 7 horas diárias e as 35 horas semanais em regime laboral, ou as 4 horas diárias e as 20 horas semanais em regime pós-laboral.

O desenvolvimento da formação deve decorrer num período de tempo que permita o cumprimento da carga horária prevista para o curso. No caso de Cursos EFA-NS de percurso exclusivamente escolar, é de salientar que a calendarização deverá ser desenvolvida independentemente do ano lectivo e das actividades definidas no calendário escolar.

5. Assiduidade

A entidade formadora estabelece com o adulto um contrato de formação, no qual devem ser claramente definidas as condições de frequência constantes no regulamento interno da entidade, designadamente a assiduidade. Esta não deve

10 Cf. capítulo Organização Curricular 1.2 deste mesmo documento.

ser inferior a 90% da carga horária total, que diz respeito ao percurso formativo definido para esse adulto, para efeitos de conclusão do Curso EFA-NS com aproveitamento e subsequente certificação.

Sempre que a falta de assiduidade do adulto for devidamente justificada, nos termos definidos pela entidade formadora do Curso EFA-NS no respectivo regulamento interno, as actividades previstas no plano de formação, no âmbito das diferentes componentes, deverão ser prolongadas de modo a permitir o desenvolvimento de actividades de forma individual, com o objectivo de concluir o plano de formação estabelecido.

É de salientar que a gestão da assiduidade também se deve revestir de um carácter qualitativo, valorizando-se a postura do adulto em concreto face à formação e os efeitos que esta tem sobre a qualidade da sua presença, designada por "presença qualificada" (Leitão e outros, 2003:26). Assim sendo, e sobretudo para efeitos da avaliação do formando, a assiduidade não pode ser encarada de modo rígido e inflexível, mas também ela deve ser valorizada em função do perfil e do percurso de cada formando.

Isto não invalida que se registem com rigor todas as presenças, até porque haverá situações em que a formalização da assiduidade tem implicações de outro nível que não o pedagógico (por exemplo, implicações ao nível financeiro, no caso de haver lugar a pagamento de bolsas de formação e outros apoios). Caberá ao Mediador ir alertando atempadamente para as consequências práticas de uma assiduidade irregular no percurso formativo de cada adulto.

6. Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT)

A Formação Prática em Contexto de Trabalho (FPCT) realiza-se no final do Curso EFA-NS, na componente de Formação Tecnológica. No entanto, é obrigatória apenas para adultos que não estão inseridos no mercado de emprego, no âmbito da saída profissional do curso realizado.

A programação da FPCT deve ser acordada entre a entidade formadora do curso, o adulto e a entidade onde se realizará esta componente da formação (entidade enquadradora). A referida programação deve ter em conta os recursos humanos e materiais da entidade enquadradora, e as actividades a desenvolver devem ser relevantes para a aquisição e consolidação das competências da Formação Tecnológica, de acordo com a saída profissional conferida pelo curso frequentado.

Prevê-se a existência de um tutor, afecto à entidade enquadradora desta componente

da formação e designado para o efeito, que acompanhará grupos constituídos por um máximo de cinco adultos, em articulação com o formador da Formação Tecnológica e o Mediador do curso, sendo a avaliação final de FPCT de responsabilidade articulada entre todos.

7. Perfil de Saída

Tendo em conta as competências que se espera que os adultos detenham no final de um Curso EFA-NS, definidas no *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, pode ser traçado o Perfil de Competências-Chave do Adulto, que corresponde à certificação de nível secundário, ao qual acresce o perfil correspondente à área de Formação Tecnológica realizada, revelando o domínio dos principais saberes, saberes-fazer e saberes sociais e relacionais específicos da saída profissional desenvolvida.

Assim, e de acordo com o definido no *Guia de Operacionalização do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário* (Gomes e outros, 2006b: 22), o adulto deverá:

- Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas;
- Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global;
- Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida;
- Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza, numa atitude permanente de aprendente;
- Reconhecer, na vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, culturais, comunicacionais, linguísticos, tecnológicos, científicos;
- Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados, nos diferentes campos de actuação (privado, profissional, institucional e macro-estrutural);

- Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os princípios técnicos, as suas linguagens e potencialidades comunicacionais, bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais;
- Procurar informação de natureza diversa, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções da vida quotidiana nos diferentes contextos de actuação;
- Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados;
- Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica, cultural, linguística ou comunicacional;
- Saber explicitar e comunicar alguns dos conhecimentos culturais, linguísticos, científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico;
- Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza;
- Entender a língua e a cultura como elementos fundamentais da vida em sociedade e como campos de conhecimento e actuação próprios.

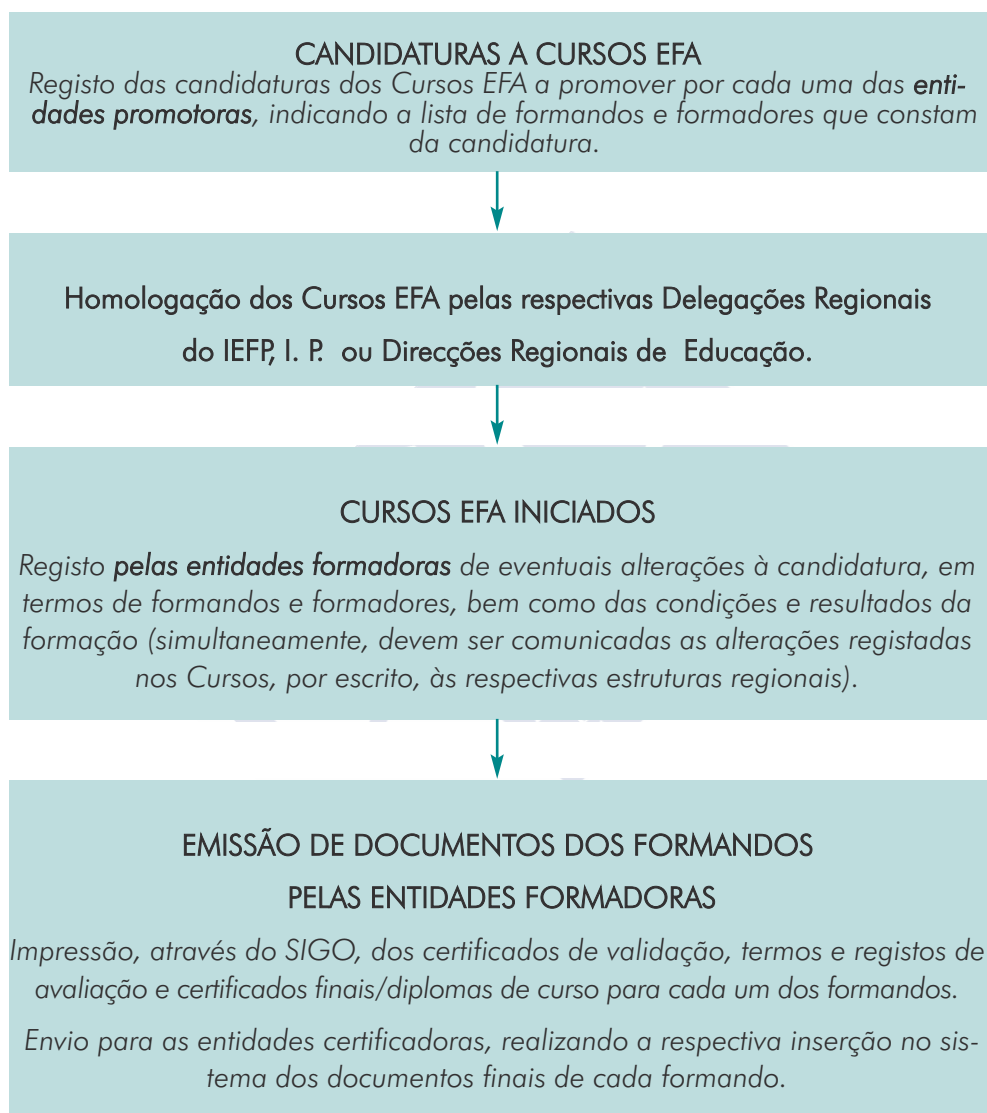
8. Procedimentos no SIGO

Para que a rede de entidades promotoras/formadoras de Cursos EFA possa articular com a ANQ, I.P. de modo funcional e eficaz, o SIGO disponibilizará, mediante registo prévio e respectiva autorização de utilização, um conjunto de instrumentos de informação e gestão fundamentais para o funcionamento regular e adequado dos Cursos EFA-NS.

O fluxograma apresentado de seguida representa um conjunto de procedimentos fundamentais, desde a candidatura a um Curso EFA pelas entidades até ao momento da certificação final dos formandos.

Note-se que esta é uma área ainda em desenvolvimento, pelo que, previsivelmente, irá ser objecto de alterações e ajustamentos, de forma a torná-la mais funcional e eficaz.

FLUXOGRAMA DE PROCEDIMENTOS PARA
ENTIDADES PROMOTORAS/FORMADORAS DE CURSOS EFA NO SIGO
(candidatura, homologação, funcionamento e certificação)





AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO



1. Avaliação

Ao longo da vida, os adultos aprendem através de uma multiplicidade de processos formais e informais, a partir da aplicação prática de saberes, mais ou menos operativos, de competências de várias matrizes, aplicação essa que é suscitada pela resolução de problemas concretos que o dia-a-dia lhes coloca.

Assim sendo, um dos princípios de base da avaliação dos Cursos EFA-NS é a consistência entre as metodologias de desenvolvimento de competências propostas pela equipa pedagógica e empreendidas pelo adulto e os respectivos processos de avaliação. Note-se que o formando adulto percorre um caminho de *empowerment* na sua aprendizagem, pelo que é fundamental valorizar a gestão que ele faz da mesma, o equilíbrio que vai conseguindo entre o processo e o produto das suas aprendizagens.

Esta valorização da evolução do adulto dará primazia, conseqüentemente, a uma avaliação de teor formativo, alicerçada em técnicas e instrumentos de auto-avaliação, que desse modo pode ser observada, apoiada e concretizada.

Como já foi referido em diversos momentos deste documento, é na Área de PRA que todas as questões relativas à avaliação se cruzam e concretizam num Curso EFA-NS, seja qual for o percurso realizado. Assim sendo, todas as indicações metodológicas sobre a avaliação que a seguir se adiantam deverão ser devidamente enquadradas nesta área da formação, em particular, com a abrangência curricular que dela se pretende.

1.1 Modalidades

Num Curso EFA-NS, há que considerar diversos momentos e modalidades distintas de Avaliação.

Reconhecimento e Validação de Competências, num CNO, com as seguintes funções:

- reconhecer os saberes e as competências prévias dos adultos, quer de âmbito escolar quer profissional;
- posicionar o adulto num determinado ponto do percurso formativo;
- identificar os estilos de aprendizagem (modos de aprender e de conhecer);
- caracterizar a situação de cada formando à entrada de um percurso formativo;

- orientar as decisões sobre o desenvolvimento do plano formativo.

Diagnóstico avaliativo numa entidade formadora, de cursos EFA-NS com os seguintes objectivos:

- avaliar as características, necessidades, motivações e expectativas de qualificação/certificação dos candidatos a Cursos EFA-NS;
- encaminhar para processos de RVCC num CNO, sempre que o perfil do adulto o aconselhe;
- definir o percurso de certificação (dupla ou exclusivamente escolar) face às características do adulto.

Avaliação formativa, que assume as seguintes características:

- **processual**, na medida em que assenta numa observação contínua e sistemática do processo de formação;
- **diversificada**, recorrendo para o efeito a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorre;
- **reguladora e orientadora**, pois fornece informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho, constituindo-se como um factor ajustador do plano de formação;
- **qualitativa**, concretizada numa apreciação descritiva dos desempenhos, de forma a promover a consciencialização por parte do adulto sobre a qualidade do trabalho desenvolvido, servindo de base à tomada de decisões no âmbito da revisão e melhoramento dos processos e estratégias, a qual, por sua vez, contribuirá para a consciencialização/tomada de consciência do indivíduo face à realidade presente e futura, de forma a constitui-lo agente do seu próprio percurso formativo;
- **mensurável**, através da operacionalização do sistema de créditos definido no RCC-NS, que permite a atribuição de um parâmetro mensurável, com o objectivo de informar concretamente sobre o desenvolvimento das aprendizagens e da aquisição das competências.

Assim definida e estruturada, a avaliação formativa promove:

- a produção de efeitos sobre o processo de formação e não exclusivamente sobre os resultados;
- a informação sobre a progressão na aprendizagem, permitindo a re-

- definição de estratégias de recuperação e/ou aprofundamento;
- a auto-reflexão sobre o processo formativo;
- a projecção de aspirações em relação a futuros percursos de formação.

Avaliação Final

A avaliação final constitui uma síntese que decorre da conjugação de informações, resultantes da aplicação dos instrumentos utilizados dentro do processo de formação, dando origem ao balanço sobre o posicionamento do formando no seu percurso, como base para as decisões sobre a certificação final.

1.2 Instrumentos

Os instrumentos de avaliação num Curso EFA-NS deverão ser diversificados, privilegiando a construção apoiada e consistente do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, e devem visar:

- a observação sistemática;
- a auto-avaliação, no sentido de os adultos avaliarem a progressão na aprendizagem;
- a análise qualitativa, em termos de Balanço de Competências;
- a tradução da análise sobre as competências desenvolvidas pelo adulto no sistema de créditos, tendo em conta o RCC-NS;
- a realização de uma prova prática de avaliação da componente da Formação Tecnológica.

2. Certificação

No final do percurso formativo, e uma vez evidenciadas pelo menos 44 do conjunto das 88 competências-chave, é emitido um Diploma do Ensino Secundário e um Certificado de Qualificação, que confere, respectivamente, o ensino secundário e o Nível 3 de formação profissional, no caso de o adulto ver certificadas as Unidades da respectiva saída profissional. Será também emitido nos percursos de dupla certificação um Diploma de Qualificação.

Os documentos finais – concretizados em **Registo de Avaliação Final, Termo e Certificado/Diploma** –, serão disponibilizados no SIGO, sendo que o certificado/diploma apenas são conferidos quando o adulto realizar um percurso de formação que dê origem a uma certificação¹¹.



¹¹ Ainda que o percurso formativo não seja concluído de forma a ser emitido o certificado de qualificação correspondente, haverá sempre lugar à emissão de certificado de validação de competências.

EQUIPA PEDAGÓGICA



1. Constituição

A equipa pedagógica de um Curso EFA-NS é constituída pelo Mediador e pelo grupo de formadores responsáveis por cada uma das Áreas de Competências-Chave e pela Formação Tecnológica, articulando com um representante da entidade formadora do Curso EFA.

Há que considerar a importância da qualidade pedagógica comprovada e da experiência profissional prévia destes elementos em ofertas formativas especificamente vocacionadas para a educação e formação de adultos, como critérios que garantem a prossecução dos objectivos e princípios orientadores dos Cursos EFA-NS.

2. Funções

2.1 O Representante da entidade formadora

O representante da entidade formadora do Curso EFA-NS deve assegurar, em articulação com os elementos da equipa pedagógica, a organização e gestão do mesmo, nomeadamente todos os procedimentos logísticos e técnico-administrativos da responsabilidade da entidade. A ele competirá realizar os procedimentos de organização e gestão no SIGO, no que diz respeito a candidaturas, registo dos indicadores de funcionamento do Curso e eventuais alterações à sua configuração inicial, bem como dos dados relativos à conclusão/certificação e respectiva emissão dos documentos finais.^{12 13}

12 Note-se que, no caso de não haver coincidência entre a entidade promotora e a entidade formadora de um curso de educação e formação de adultos, a entidade promotora deve, num primeiro momento, designar um representante para assumir as funções descritas no texto relativamente a este elemento.

13 Cf. Fluxograma constante na p. 42 deste mesmo documento.

2.2 O Mediador

Conforme já referido no capítulo Cursos EFA-NS, no ponto 3, o Mediador é uma figura central do princípio ao fim do Curso EFA-NS, na medida em que:

- intervém na realização do diagnóstico avaliativo inicial de triagem e posicionamento dos candidatos num processo de qualificação;
- intervém no processo de recrutamento e selecção dos adultos, colaborando com o representante da entidade promotora/formadora na constituição dos grupos de formação;
- garante o acompanhamento e a orientação pessoal, social e pedagógica dos adultos;
- assegura a articulação entre as partes envolvidas no Curso EFA-NS, como intermediário privilegiado entre a equipa formativa e o grupo de formação, e entre estes e a entidade promotora/formadora;
- coordena a equipa pedagógica no processo formativo, fazendo cumprir os percursos formativos individuais e do grupo de formação, no respeito pelo que possa ter ficado estabelecido no processo de RVC, quando a ele tiver havido lugar num CNO.

Assegurando, no máximo, duas mediações de Cursos EFA, este profissional não deverá ser, simultaneamente, formador de nenhuma área de formação, de forma a assegurar a isenção e disponibilidade no exercício das suas funções. Exceptua-se o caso da Área de Portefólio Reflexivo das Aprendizagens que, pelas características e metodologias já enunciadas, se enquadra especificamente no perfil do Mediador do Curso EFA-NS.

2.3 Formadores

Compete aos formadores:

- elaborar, de acordo com o PRA de cada adulto (quando se aplicar) e em articulação com os restantes elementos da equipa pedagógica, o plano de formação adequado e coerente com as necessidades de formação identificadas no processo de RVC realizado num CNO;
- desenvolver a formação na área de formação para a qual está habilitado;
- conceber e produzir os materiais didáctico-pedagógicos e os instrumentos

de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo na área que desenvolve;

- trabalhar em estreita cooperação com os restantes elementos da equipa pedagógica ao longo do processo formativo, designadamente no desenvolvimento dos processos de avaliação da Área de PRA.

A colaboração dos formadores das diferentes áreas de formação, tanto da componente escolar como da tecnológica, na Área de PRA deverá ser garantida em qualquer momento que a equipa pedagógica considere necessário. No entanto, definir-se-ão 10 horas na carga horária de cada formador (exceptuando, obviamente, o Mediador) especificamente para a realização do trabalho de Balanço de Competências ao longo do percurso formativo. Estas horas deverão ser preferencialmente distribuídas em cinco sessões conjuntas com o Mediador (responsável pela Área de PRA) e, tanto quanto possível, com uma regularidade bimensal.

3. Habilitações Académicas e Profissionais

O **Representante da entidade formadora** em que o curso se desenvolve deve ser detentor de habilitações de nível superior e, preferencialmente, formação e experiência em educação e formação de adultos, nomeadamente no âmbito da organização e gestão de Cursos EFA.

O **Mediador** deverá ser detentor de habilitação académica de nível superior e formação específica para o desempenho desta função ou experiência profissional relevante no trabalho com adultos, designadamente na utilização da metodologia de Balanço de Competências e nas abordagens autobiográficas.

Os **Formadores da Componente de Formação de Base** deverão ser detentores de habilitação para a docência nos grupos de recrutamento do 3º Ciclo e Ensino Secundário previstos para desenvolver formação nas áreas do *Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário*, de acordo com a legislação em vigor.

Pela natureza interdisciplinar e integrada das Áreas de Competências-Chave do RCC-NS, considera-se que cada uma delas só pode ter um desenvolvimento adequado através de um regime de co-docência em, pelo menos, 50% da carga horária de cada Unidade de Competência do curso em questão, pelo que os formadores da Formação de Base devem evidenciar um perfil adequado a um trabalho dessa natureza.

Os **Formadores da Componente de Formação Tecnológica** devem satisfazer os requisitos do regime de acesso e exercício da profissão, nos termos da legislação em vigor.

Para além disso, refira-se novamente a importância de possuírem formação e experiência em educação e formação de adultos, designadamente no modelo dos Cursos EFA e na operacionalização dos respectivos referenciais (RCC-NS e Referencial da Formação do Catálogo Nacional de Qualificações).

4. Processo de Recrutamento e Selecção

O processo de selecção e recrutamento dos elementos da equipa pedagógica pelas entidades formadoras baseia-se em:

- confirmação das habilitações académicas e profissionais legalmente exigíveis para o exercício das funções de cada elemento;
- análise do *Curriculum Vitae* tendo em conta os critérios acima identificados;
- realização de entrevistas pelo responsável da entidade promotora/formadora, tendo em conta outras características que sejam consideradas importantes para o desempenho das funções que irão desenvolver com os grupos de adultos com que irão trabalhar, nomeadamente as relativas a competências sociais e relacionais.

5. Reuniões da Equipa Pedagógica

A realização de reuniões da equipa pedagógica terá uma frequência a determinar na calendarização do processo formativo¹⁴, acordada entre todos os elementos da equipa. Estas reuniões são fundamentais para o trabalho de planificação conjunto, a análise sobre a aquisição e desenvolvimento de competências dos formandos tal como definido no plano de formação, e sua (re)organização, de

¹⁴ Estas reuniões devem ter uma frequência mensal e estar definidas no cronograma do Curso EFA-NS.

acordo com as necessidades identificadas para cada um dos adultos. Nestas reuniões deverá, ainda, ser elemento central o trabalho sobre a evolução de cada formando na Área de PRA, dado que é nela que se devem reflectir as aprendizagens consolidadas e que permitirão a avaliação e certificação finais dos formandos.





BIBLIOGRAFIA



Alcoforado, Luís (2003). "Formação, qualificação e trabalho: Tópicos para um projecto profissional de vida". In *Formar*, número especial.

Ávila, Patrícia (2004). *Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*. Lisboa: DGFV.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III_en.html

Comissão Europeia (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. Bruxelas. Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III_en.html

Comissão Europeia (2005). *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Bruxelas. Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gomes, Maria do Carmo (coord.) e AAV (2006a). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: DGFV – ME.

Gomes, Maria do Carmo (coord.) e AAV (2006b). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV – ME.

Josso, Marie-Christine (1999). *História de vida e projecto: a história de vida como projecto e as "histórias de vida" ao serviço dos projectos*. *Educ.Pesqui.*, jul./dez., 25, 2, pp.11-23.

Josso, Marie-Christine (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA.

Leitão, José Alberto e outros (2003). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Acção*. Lisboa: DGFV.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação (2005). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa. Disponível na Internet: www.novasoportunidades.gov.pt





ESTRATÉGIA DE LISBOA - PORTUGAL DE NOVO



PROGRAMA NACIONAL DE ACÇÃO PARA O CRESCIMENTO E O EMPREGO 2005/2008

Outubro - 2005



Índice

Estratégia de Lisboa-Portugal de Novo – Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008

	1
Grandes Opções	2
Agenda para a Modernização	4
Desafios e Prioridades para Portugal	4
Modelo de Implementação	7
Políticas	
<i>Domínio Macroeconómico</i>	
1. Crescimento Económico e Sustentabilidade das Contas Públicas	9
<i>Enquadramento</i>	9
<i>Medidas</i>	10
I. Acompanhamento e controlo da execução orçamental	10
II. Reforma da Administração Pública	10
III. Sector da saúde	11
IV. Sector da segurança social	11
2. Governação e Administração Pública	13
<i>Enquadramento</i>	13
<i>Medidas</i>	13
I. Simplificação e desburocratização	13
II. Melhoria do atendimento	14
III. Desmaterialização	14
IV. Qualificação	15
V. Racionalização	15
VI. Segurança	15
<i>Domínio Microeconómico</i>	
3. Competitividade e Empreendedorismo	16
<i>Enquadramento</i>	16
<i>Medidas</i>	16
I. Dinamização do investimento empresarial	16
II. Melhoria das condições para o desenvolvimento competitivo das PME e do Empreendedorismo	17
III. Estabelecimento de parcerias e dinamização de <i>clusters</i> reforçando a sua competitividade internacional	18
IV. Melhoria da competitividade externa	19
4. Investigação, Desenvolvimento e Inovação	20
<i>Enquadramento</i>	20
<i>Medidas</i>	21
I. Acelerar o desenvolvimento científico e tecnológico	21
II. Um novo impulso à inovação	22
III. Promoção do uso efectivo das TIC e de uma sociedade de informação inclusiva	22
5. Coesão Territorial e Sustentabilidade Ambiental	24
<i>Enquadramento</i>	24
<i>Medidas</i>	25
6. Eficiência dos Mercados	29
<i>Enquadramento</i>	29
<i>Medidas</i>	29
I. Comunicações Electrónicas	29
II. Energia	29
III. Transportes	30
IV. Construção e Imobiliário	30
V. Serviços Postais	31
VI. Mercados de Capitais e Serviços Financeiros	31
<i>Domínio Qualificação, Emprego e Coesão Social</i>	
7. Qualificação, Emprego e Coesão Social	32
<i>Enquadramento</i>	32
<i>Medidas</i>	36
I. Reforçar a educação e qualificação dos portugueses	36
II. Promover a criação de emprego	37
III. Gerir de forma preventiva e precoce os processos de reestruturação e deslocalização Empresarial	38
IV. Promover a flexibilidade com segurança no emprego	39
V. Modernizar o sistema de protecção social	39



Matriz Políticas Nacionais x *Guidelines*
Síntese das Medidas do PNACE por política

Lista de Siglas
Lista de Anexos





ESTRATÉGIA DE LISBOA-PORTUGAL DE NOVO Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008

O Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008 é um programa integrado e pragmático que Portugal vai desenvolver no contexto da União Europeia, face aos desafios colocados pela economia e pela sociedade globalizada em que tem que competir e se quer afirmar.

O programa é um guia para a concretização duma estratégia nacional de reformas e modernização concebida no quadro das referências e prioridades da Estratégia de Lisboa, assumindo-se como uma resposta global às linhas de orientação aprovadas pelo Conselho Europeu, nas suas dimensões **macroeconómica, micro económica e de emprego**, às recomendações gerais de política económica e de política de emprego para Portugal formuladas pela Comissão Europeia, e às prioridades identificadas pela Comissão Europeia para Portugal no Quadro da elaboração do Plano Nacional de Reformas, designadamente **a sustentabilidade das contas públicas e do deficit externo, a investigação e desenvolvimento e a inovação, a concorrência nos serviços, o emprego, a organização do mercado de trabalho, a educação e a formação ao longo da vida**.

Engloba de forma coerente os diversos programas e planos de acção com incidência no Crescimento e no Emprego, os quais são incluídos no Programa como anexos fundamentais para a sua implementação e avaliação. Enquadra em particular **o Programa de Estabilidade e Crescimento¹** na dimensão Macroeconómica, **o Plano Tecnológico** na dimensão de competitividade e qualificação, e **o Plano Nacional de Emprego²** na dimensão emprego. **Incorpora ainda contributos decorrentes de pareceres emitidos pelos parceiros sociais e dos programas abrangidos pelo Método Aberto de Coordenação**.

A elaboração do Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008, **teve ainda em conta as linhas de orientação do Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN 2007/2013), enquanto documento de enquadramento para as intervenções apoiadas pelos fundos estruturais e de coesão³**.

Com este Programa pretende-se **mobilizar activamente os agentes públicos e privados para a concretização de um conjunto de políticas e de medidas concretas** que visam promover a credibilidade, a confiança, a modernização e a coesão necessárias para a consolidação duma economia mais competitiva, de um quadro social mais justo, de uma sociedade inclusiva e promotora da igualdade de oportunidades para todos e de um ambiente com mais qualidade e sustentabilidade.

Através da implementação das políticas nele previstas, pretende-se que Portugal contribua positivamente para um novo ciclo de afirmação da União Europeia à escala global, **e conseguir no horizonte de 2008 reduzir o deficit público do País para 2,8% do PIB, aumentar o investimento público⁴ e criar condições para triplicar o investimento privado em investigação e desenvolvimento (como contributo para que a despesa de I&D na U.E. atinja a meta de 3% do PIB em 2010), atingir uma taxa de crescimento anual do PIB de 2,6% e uma taxa de emprego global de 69%**.

Os contributos relevantes da discussão do Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008 com os agentes económicos e sociais, bem como da monitorização

¹ Programa em execução. Documento referenciado em anexo

² Documento em anexo

³ Documento síntese em anexo

⁴ Visando a sua duplicação até ao final da legislatura (Outubro 2009)



permanente do contexto e dos resultados obtidos, permitirão orientar a sua evolução e maximizar a sua eficiência.

O seu foco nas reformas económicas traduz a vontade determinada de salvaguardar os valores e as políticas essenciais do Estado Social moderno, garantindo através do crescimento e da competitividade, melhores condições para a sustentabilidade das políticas de emprego, coesão e protecção social.

Ao conjugar de forma articulada, uma visão, uma estratégia e um conjunto de políticas, destacando no seu corpo principal um conjunto de medidas emblemáticas e transformadoras para cada uma das políticas sectoriais, o Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008 **traduz a ambição de Portugal de implementar no horizonte de 2008, um processo sustentado de crescimento, desenvolvimento e criação de emprego, que concilie a excelência e a coesão.**

Grandes Opções

Portugal é uma Nação com uma forte identidade, alicerçada em valores que determinam um carácter nacional tolerante, aberto ao exterior e à descoberta.

Estes valores tiveram a sua melhor expressão de afirmação sempre que o País se abriu ao mundo e se associou às dinâmicas de mudança e inovação, colocando-se no centro dos processos de viragem e modernização, e assumindo-se como parte activa da parceria que deu origem aos paradigmas económicos emergentes.

A Estratégia de Lisboa, aprovada durante a Presidência Portuguesa da União Europeia em 2000 e enriquecida em cimeiras subsequentes, constitui o mais recente exemplo de uma perspectiva alargada de afirmação da União à Escala Global, na qual Portugal assumiu um papel fundamental.

O relançamento da Estratégia de Lisboa, decidido pelo Conselho Europeu da Primavera, determina uma oportunidade para, no quadro metodológico de reforço da coordenação entre as políticas nacionais e as políticas europeias, Portugal reafirmar e actualizar uma visão ambiciosa mas realista de futuro.

Visão: Colocar Portugal de novo no centro do processo de desenvolvimento à escala da União Europeia e à escala Global, promovendo o crescimento e o emprego através da melhoria da qualificação das pessoas, das empresas, das instituições, dos territórios, do desenvolvimento científico e do reforço da atractividade, da coesão social e da qualidade ambiental.

A concretização desta Visão, ambiciosa mas viável, implica a identificação clara dos factores críticos e das vantagens competitivas a que o País pode recorrer, e uma focalização determinada das políticas públicas e das dinâmicas socio-económicas na exploração das vantagens e na minimização dos constrangimentos.

Implica ainda uma clara articulação da Estratégia Nacional com o Programa Comunitário de Lisboa e com os programas Nacionais dos restantes Países da União Europeia, de forma a tirar partido das sinergias de desenvolvimento no Espaço da União.

Neste contexto, o Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008 baseia-se numa estratégia de diferenciação sustentada.

Por um lado Portugal **tem que superar de forma determinada os constrangimentos à sua competitividade e à sua atractividade, designadamente as carências de qualificações, de competências específicas, de suporte tecnológico, de coesão social e territorial, de ordenamento, de informalidade e de contexto jurídico e administrativo.**

Por outro lado, **tem que mobilizar a confiança dos agentes e criar as**



condições necessárias para atrair o investimento privado, nacional e estrangeiro, pela valorização integrada dos factores diferenciadores de referência em que Portugal dispõe de vantagens comparativas estruturantes, bem como das características diferenciadoras positivas do seu capital intelectual, designadamente da identidade multicultural, da flexibilidade adaptativa e da capacidade relacional dos portugueses.

Os factores diferenciadores de referência, entendidos em sentido lato, são o **Oceano**, oportunidade para colocar Portugal no centro duma rede económica de criação de valor associada ao Mar, **o Território**, oportunidade para colocar Portugal no centro duma rede económica de criação de valor associada à localização, com destaque para as relações de interface com o mar e intercontinentais, à logística e aos recursos naturais e paisagísticos e a **Língua**, oportunidade para colocar Portugal no centro duma rede económica de criação de valor associada à matriz linguística e cultural.

A aposta em factores diferenciadores de referência é uma linha de resposta com elevado potencial, quer pelo impulso de integração e criação de dimensão crítica para o funcionamento dos mercados de proximidade e para os processos de internacionalização que dela resulta, quer pela introdução de factores de imagem e posicionamento que permitem reduzir o peso do factor custo na exploração das oportunidades de mercado. Abre ainda uma janela de oportunidade para que Portugal possa beneficiar duma **aposta multicultural**, que fazendo parte da sua identidade, antecipa um caminho a percorrer por todo o espaço da União.

Colocar Portugal como um País capaz de competir economicamente à escala global, garantindo em simultâneo a coesão social e a sustentabilidade dos processos de desenvolvimento, implica que os processos e as actividades económicas nele desenvolvidas, para além de incorporarem elevados níveis de inovação, conhecimento, qualificação, tecnologia e capacidade de gestão, possam beneficiar do suplemento de valor que resulta da sua associação aos factores diferenciadores.

Portugal detém uma parte significativa da costa oeste da Europa, situada num eixo estruturante da rede global de fluxos de mercadorias e matérias-primas. O Oceano constitui assim um espaço de oportunidades, para desenvolvimento de rotas comerciais capazes de alimentar actividades de logística no território, bem como o desenvolvimento dos novos negócios ligados ao Mar, nomeadamente nos domínios do turismo, da energia, da biotecnologia, da robótica marinha e da aquacultura.

O efeito localização é também um factor determinante de valorização territorial. O território, na sua diversidade, amenidade climática e beleza paisagística, constitui um factor de atractividade a explorar, enquanto plataforma atlântica, centro logístico intercontinental para pessoas e mercadorias, espaço de fixação de indústrias de alto valor acrescentado em sectores tradicionais ou emergentes de que são exemplo o têxtil, o calçado, a floresta e o mobiliário, a indústria automóvel, o instrumentação ou a aeronáutica, as energias renováveis ou a indústria agro-alimentar, espaço de lazer e de organização de eventos com segurança e destino turístico global e especializado em nichos de oportunidade como o turismo desportivo, o turismo de saúde e o turismo sénior.

Portugal interliga-se culturalmente em múltiplos eixos, entre os quais e de forma marcante e única com o espaço de predominância da Língua Portuguesa, abrindo perspectivas de cooperação activa e criação de valor em áreas fundamentais de que são exemplo a indústria de conteúdos, a indústria de software e de integração de soluções adequadas ao modo de pensar gerado pela matriz linguística, à consultadoria internacional e às parcerias estratégicas em domínios como as comunicações, os transportes, a infra estrutura territorial, a cultura, a saúde ou a formação de quadros.

Para que o aproveitamento dos factores diferenciadores e das dinâmicas económicas de modernização possam ter um reflexo acrescido na criação de emprego **é fundamental, preparar a população portuguesa para os desafios da Sociedade do Conhecimento**, elevando os seus **níveis de competência** através da instituição **da aprendizagem ao longo da vida** para todos, bem como numa aposta generalizada **no desenvolvimento científico e tecnológico**. Neste quadro o Governo Português tem vindo a implementar



um plano ambicioso de requalificação das pessoas e dos processos, envolvendo de forma transversal todas as áreas da governação, a que foi dada a designação de **Plano Tecnológico**.

Definindo como grandes referenciais estratégicos, a resolução dos principais constrangimentos à competitividade e à produtividade da economia e a exploração lata dos factores de diferenciação, torna-se imperativo definir **uma agenda de modernização que configura a base programática duma governação estratégica para o desenvolvimento** e das políticas concretas que permitem concretizar os seus objectivos.

Agenda para a Modernização

Com a implementação do Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego, Portugal pretende atingir quatro Objectivos Estratégicos que constituem uma agenda para a modernização.

1. Reforçar a **credibilidade**, consolidando as contas públicas e apostando em políticas fortes, transparentes, focalizadas e direccionadas para a solução dos pontos críticos que limitam o desenvolvimento do País e a sua capacidade de atrair capitais e recursos internos e externos.
2. Apostar na **confiança**, fomentando o crescimento económico, melhorando o contexto jurídico e legal, afirmando políticas públicas coerentes e estrategicamente enquadradas, incrementando o investimento público nos sectores chave para o sucesso dessas políticas, atraindo o investimento privado e apoiando a modernização do tecido empresarial.
3. Assumir os desafios da **competitividade**, implementando um plano tecnológico que acresça a capacidade de gerar valor das pessoas, das empresas e das instituições, através do conhecimento, da tecnologia e da inovação, e eliminando as práticas burocráticas de forma a tornar o País mais atractivo para os negócios.
4. Reforçar a **coesão social, territorial e ambiental** como factores de competitividade e desenvolvimento sustentável, promover o emprego, combater o desemprego e reforçar a educação e qualificação da população portuguesa numa óptica de aprendizagem ao longo da vida.

Estes objectivos estratégicos articulam-se e são complementados pelas prioridades estratégicas do Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN 2007/2013), e serão concretizados num contexto de consolidação da igualdade entre homens e mulheres enquanto eixo de modernidade e desenvolvimento, transversal a todas as áreas da governação.

Desafios e Prioridades para Portugal

Assumindo o objectivo de integrar e dar resposta às linhas de orientação do Conselho Europeu e às prioridades identificadas pela Comissão Europeia para Portugal, o Plano Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008 **tem como principais desafios identificar e implementar soluções para os problemas críticos que decorrem da aplicação dessas orientações no contexto sócio-económico do País e tendo em conta a estratégia e a agenda de modernização que se visam prosseguir**, designadamente:

1. Articular e garantir a coerência na formulação e na implementação, entre as políticas do domínio Macroeconómico, Micro Económico e da Qualificação, Emprego e Coesão Social.
2. Conjuguar em simultâneo a consolidação orçamental com o esforço de investimento



necessário para dar consistência às políticas públicas de modernização e reforço da competitividade, promovendo uma afectação de recursos públicos favorável ao crescimento, à inovação, à qualificação, à saúde, ao emprego e ao ambiente.

3. Promover a desburocratização de procedimentos nos serviços públicos, agilizar o sistema de justiça e aumentar a eficiência dos mercados, designadamente baixando as barreiras à entrada nos mercados regulados e promovendo a sua transparência.
4. Aumentar a confiança dos investidores e dos consumidores no processo de evolução da economia portuguesa, num contexto de contenção da despesa pública e de redução de custos.
5. Compatibilizar a necessidade de focalizar as políticas públicas de referência em projectos e programas com elevado impacto no crescimento e na produtividade da economia, com o objectivo de combater as assimetrias regionais e fomentar a coesão social e territorial.
6. Modernizar o Sistema de Protecção Social no quadro duma sociedade demograficamente envelhecida, antecipando e garantindo a resposta a novas necessidades, tornando-o mais amigável ao emprego, combatendo a pobreza e a sua inércia reprodutiva, promovendo a equidade e a coesão social e territorial e garantindo em simultâneo a sua sustentabilidade financeira, no quadro da sustentabilidade global das contas públicas.
7. Reforçar a cooperação entre o tecido empresarial e as Universidades, os Centros de Investigação e as instituições culturais e aumentar a internacionalização das instituições públicas e privadas de ensino superior, investigação e desenvolvimento, permitindo um aumento sustentado do investimento público e privado em I&D, valorizando também o mercado com retorno nas cadeias de valor.
8. Disseminar o acesso à Sociedade da Informação de forma inclusiva, promovendo a flexibilidade e a mobilidade, e protegendo a segurança e os direitos de privacidade dos indivíduos.
9. Desenvolver parcerias para a inovação e o emprego, de base sectorial ou regional e fomentar o empreendedorismo e as competências de gestão das PME de forma a esbater as desvantagens competitivas associadas à dimensão e à localização periférica em relação aos mercados internacionais tradicionais e a construir massa crítica para a exploração de mercados emergentes.
10. Aumentar a eficiência energética das actividades desenvolvidas, reduzir as emissões de CO₂ e promover fontes alternativas de energia que reduzam a dependência do País dos combustíveis fósseis e das variações de preços resultantes da sua progressiva escassez.
11. Apostar na qualificação dos portugueses, com avaliação e certificação, promovendo uma cultura de aprendizagem ao longo da vida que reduza o deficit de qualificações existentes, que reforce a equidade, estimule e responda à necessidade de reforçar a inovação e o empreendedorismo e reduza as disparidades de competências no mercado de trabalho.
12. Aumentar a eficiência do sistema educativo e reduzir drasticamente as taxas de saída precoce e insucesso escolar, através duma cultura de rigor e de exigência e duma melhor adequação do sistema de ensino ao contexto social, envolvendo de forma acrescida a comunidade, as famílias e os educadores na definição dos projectos escolares específicos, e dum acréscimo de eficácia dos sistemas de protecção social e de promoção da saúde.
13. Conciliar a promoção do emprego e o combate ao desemprego com a melhoria da produtividade e da qualidade do trabalho e o reforço da coesão social e territorial num contexto de deslocalizações e reestruturações profundas.
14. Elevar a adaptabilidade dos trabalhadores e das empresas, conjugando flexibilidade com segurança, reduzindo a segmentação do mercado de trabalho e reforçando o diálogo e a concertação social.



15. Incentivar a concertação social para o crescimento, o emprego e a competitividade, dinamizando processos de negociação aberta entre parceiros visando a definição de acordos focalizados no futuro comum desejado e não na contabilidade imediata de ganhos e perdas conjunturais.

Face aos desafios colocados pela visão e pela estratégia e tendo em conta o quadro contextual de partida, as linhas de orientação aprovadas pelo Conselho Europeu e as recomendações da Comissão Europeia formuladas no quadro das reuniões de trabalho bilaterais, são as seguintes as prioridades para a aplicação da Estratégia de Lisboa a Portugal, no âmbito do Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008.

Domínio Macroeconómico

1. Fomentar o Crescimento, consolidar as contas públicas e controlar o deficit externo.
2. Reorientar a aplicação dos recursos públicos dando prioridade aos investimentos indutores de crescimento e criadores de emprego.
3. Garantir a equidade e a sustentabilidade do sistema de protecção social.
4. Desburocratizar os procedimentos no âmbito da função reguladora e fiscalizadora do Estado e melhorar as condições de livre concorrência.
5. Promover a concertação estratégica no domínio das relações laborais e das grandes opções de desenvolvimento do País.
6. Retomar um processo de convergência real com os níveis médios de rendimento da União Europeia.

Domínio Micro económico

1. Criar um ambiente de negócios mais atractivo para a iniciativa privada num contexto de regulação reforçada, desburocratizando procedimentos e desenvolvendo a cultura empresarial.
2. Incrementar o investimento em investigação e desenvolvimento, quer de origem pública quer de origem privada e promover a incorporação dos resultados nos processos produtivos, aumentando a competitividade das empresas portuguesas.
3. Promover a inovação, disseminar o acesso às tecnologias da informação de forma inclusiva, explorar vantagens competitivas e reforçar a capacidade de criação de valor pelas empresas
4. Melhorar a eficiência dos mercados e, em particular, a regulamentação dos serviços, garantindo maior concorrência efectiva, maior competitividade e acesso a "inputs" produtivos em condições mais favoráveis.
5. Promover um uso mais sustentável dos recursos naturais.
6. Preservar um Estado Social dinâmico e evolutivo, promovendo a coesão social, territorial e ambiental.

Domínio da Qualificação, Emprego e Coesão Social

1. Reforçar a educação e a qualificação dos portugueses e adaptar os sistemas de educação e formação às necessidades de criação de novas competências
2. Promover a criação de emprego e atrair e reter o maior número de pessoas no emprego, prevenindo e combatendo o desemprego, nomeadamente de jovens e de longa duração.
3. Gerir de forma preventiva e precoce os processos de reestruturação e deslocalização empresarial.
4. Promover a flexibilidade com segurança no emprego num quadro de reforço do diálogo e concertação social.
5. Modernizar o Sistema de Protecção Social.
6. Desenvolver o carácter inclusivo do mercado de trabalho, promovendo, a igualdade de oportunidades para todos, a reabilitação e a reinserção, a conciliação entre a vida social e profissional e a igualdade de género.



Modelo de implementação

O Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008 é um referencial de governação estratégica que visa assegurar crescimento económico e criação de emprego, num quadro de sustentabilidade das contas públicas, coesão social, competitividade, e desenvolvimento sustentável.

Constitui-se assim como **um programa de iniciativa pública cuja concretização se fará em parceria activa com a sociedade civil e com a iniciativa privada** e em que as políticas públicas se assumem como catalizadoras do processo de modernização e mudança.

Na sua formulação, efectuada no quadro duma rede de Coordenação directamente dependente do Primeiro-ministro e integrando representantes pessoais de todos os Ministros e coordenadores de programas críticos para o seu sucesso, foram tidos em conta não apenas os documentos operativos que comprometem a acção do Governo, designadamente o Programa de Governo, as Grandes Opções do Plano, o Plano de Estabilidade e Crescimento, o Plano Nacional de Emprego 2005/2008, os Planos Nacionais para a Igualdade (2003/2006 e 2007/2010) e as linhas de orientação do Quadro de Referência Estratégica Nacional 2007/2013 e do Plano Tecnológico, **como também múltiplos contributos elaborados pela sociedade civil, como tomadas de posição relativas à aplicação da Estratégia de Lisboa no âmbito nacional e europeu**. Foram realizadas consultas orgânicas no âmbito do Conselho Económico e Social. Um SITE de informação e discussão aberta foi disponibilizado, com diferentes níveis de interacção em função dos perfis dos utilizadores. O programa foi ainda objecto duma sessão de debate na Comissão de Assuntos Europeus da Assembleia da República

Na elaboração do programa conjuga-se uma visão e uma estratégia de desenvolvimento para Portugal, compatível com a Estratégia de Lisboa e nela inspirada, **com um conjunto integrado de medidas foco** capazes de contribuir decisivamente para a resolução dos problemas críticos identificados para o processo de crescimento económico e criação de emprego sustentado em Portugal.

Essas medidas foco, agrupadas em políticas transversais, constituem uma resposta contextualizada às orientações do Conselho Europeu e às recomendações para Portugal da Comissão Europeia.

Foram identificadas sete políticas transversais, agrupadas nos três domínios de referência para a elaboração dos Programas Nacionais de Reforma. No domínio **Macroeconómico** foram incluídas as políticas **de Crescimento Económico e Sustentabilidade das Contas Públicas e de Governação e Administração Pública**. No domínio **Micro económico** foram incluídas as políticas **de Competitividade e Empreendedorismo, Investigação, Desenvolvimento e Inovação, Coesão Territorial e Sustentabilidade Ambiental e Eficiência dos Mercados**. No Domínio do **Emprego** foi incluída a política **de Qualificação, Emprego e Coesão Social**. **Em anexo, é apresentada uma matriz que explicita a relação entre as políticas e as directrizes do Conselho Europeu.**

O **Programa na sua globalidade é um programa âncora de acção**, e constitui uma referência agregadora para o desenvolvimento e a implementação de programas sectoriais, designadamente dos programas cujas linhas de orientação ou conteúdos globais se anexam, bem como para a implementação de políticas governamentais de impacto transversal.

Para garantir a eficácia da implementação do programa, as medidas foco enunciadas, têm em conta no seu desenho a viabilidade de concretização. Em complemento os mecanismos



de implementação serão avaliados e adaptados em função da monitorização permanente dos resultados obtidos pela rede de coordenação, bem como da recolha de contributos e sugestões decorrentes do debate público do programa.

Explicitam-se seguidamente as políticas a concretizar no âmbito do Programa Nacional de Acção para o Crescimento e o Emprego 2005/2008, **traduzindo-as em 125 medidas de acção transformadora e reformista**. As linhas de orientação ou os conteúdos globais dos programas sectoriais serão apresentadas em anexo a este documento. Também em anexo se apresenta um **mapa síntese das medidas por política e da sua relação com as directrizes do Conselho Europeu**.





Políticas

Domínio Macroeconómico

1. Crescimento Económico e Sustentabilidade das Contas Públicas

Enquadramento

A economia portuguesa tem atravessado nos últimos anos uma fase marcada por fraco crescimento e por desequilíbrios macroeconómicos significativos, a nível externo e orçamental. Trata-se de problemas interdependentes, que requerem, por conseguinte, uma resposta integrada.

Face à necessidade de consolidação orçamental e de estabilização do grau de endividamento das famílias, a retoma do crescimento em bases sustentáveis só poderá resultar de uma forte dinâmica das exportações (indutora da confiança e, assim, também do investimento privado), o que contribuirá para a redução do défice da balança de bens e serviços. O aumento da competitividade da economia portuguesa assume, pois, contornos cruciais. Abordada em detalhe no ponto 3, a competitividade é uma preocupação transversal a todo o PNACE. Para ela concorre, por exemplo, o aumento da concorrência nos serviços (ponto 6), ao diminuir determinados custos dos produtores de bens e serviços transaccionáveis; o reforço da I&D (ponto 4) e da qualificação dos trabalhadores (ponto 7), potenciador da especialização em produtos de maior valor acrescentado; ou a concertação estratégica entre parceiros sociais (ponto 7), para que o aumento dos salários não ultrapasse os ganhos de produtividade.

O Programa de Estabilidade e Crescimento (PEC) 2005-2009 apresenta uma estratégia de médio prazo de redução do défice orçamental, que deverá ficar abaixo do limite de 3% em 2008. Tal estratégia responde à necessidade de a economia portuguesa recolocar em bases sustentáveis o crescimento e a solidariedade social. O Governo português reafirma uma vez mais o compromisso de implementar de forma integral, atempada e rigorosa as medidas de consolidação previstas no PEC, dando particular atenção ao controlo da despesa corrente primária.

O conteúdo desta secção corresponde, em parte, a uma síntese selectiva daquelas medidas do PEC a que se atribui maior potencial para, numa óptica de médio e longo prazo, garantir a sustentabilidade orçamental e propiciar o crescimento. Neste sentido, são de destacar três áreas: Administração Pública, saúde e segurança social. O presente documento, porém, vai além do que consta do PEC (em anexo), detalhando intenções já anunciadas em áreas-chave (ver a Medida 3), e sobretudo aperfeiçoando o acompanhamento e controlo da execução orçamental, através de novos mecanismos (Medida 1) ou do reforço dos já existentes (Medida 2). Estas novas medidas são aqui apresentadas com um grau de desenvolvimento superior ao das demais.

O PEC é também um programa de melhoria qualitativa da política orçamental, tanto no plano da despesa como no da receita. Neste último domínio, merecem destaque as novas medidas de simplificação do sistema fiscal (ponto 2). Do lado da despesa, sublinhe-se o reforço do investimento público em I&D, bem como uma preocupação transversal de aumento da eficiência da despesa pública. As medidas desta secção, e em especial as referentes à Administração Pública, concorrem, também elas, para este último objectivo.

Numa perspectiva de longo prazo, a sustentabilidade das contas públicas depende de reformas no sector da saúde e nos sistemas de protecção social, cuja situação financeira deve ser analisada numa óptica consolidada, ou seja, no contexto global das Administrações Públicas. O Governo português está plenamente consciente das pressões decorrentes do envelhecimento da população, estando em curso uma mudança de paradigma na gestão



da despesa no sector da saúde (ponto 7), e uma reavaliação aprofundada da sustentabilidade a longo prazo da segurança social, considerando possíveis novas medidas a adoptar para além das já regulamentadas em 2005. Entre estas poderão contar-se uma transição mais rápida para a nova fórmula de cálculo das pensões introduzida em 2002 (consideração da carreira contributiva completa), incentivos à aposentação voluntária tardia e uma reavaliação de outras prestações à luz dos princípios de justiça e equidade.

No caso da Política de Saúde pretende-se que, pelo investimento em prevenção e reabilitação, se gerem economias a prazo, nomeadamente, quer pela redução do consumo desadequado de recursos hospitalares, mais diferenciados e conseqüentemente mais caros (actualmente os 16,7% de população portuguesa maior de 65 anos representa 52,8% dos internamentos superiores a 7 dias de demora média, estimando-se que em 2050 esta população represente mais de 35% da população portuguesa), quer pela redução das doenças crónicas incapacitantes, com forte impacto também no mercado de trabalho (e com metas de redução previstas no Plano Nacional de Saúde em anexo, de cerca de 7% para o grupo etário dos 45-64 anos, e de 17% para o grupo etário dos 65-74 anos).

O objectivo de sustentabilidade passa, também, pelo aumento da taxa de emprego global, que deverá atingir 70% em 2010. São de destacar, neste âmbito, as reformas a introduzir nas prestações sociais de molde a aumentar os incentivos à participação no mercado de trabalho (ponto 7).

Medidas

I. Acompanhamento e controlo da execução orçamental

Medida 1 – Criação da figura do Controlador Financeiro em cada Ministério

Cada Controlador Financeiro, actuando na dependência conjunta do Ministro das Finanças e do Ministro da respectiva área governamental, **acompanhará a gestão financeira e a execução orçamental de todas as entidades na esfera do respectivo Ministério**, detectando numa fase precoce problemas e desvios. Intervirá também, obrigatória e previamente, em todas as iniciativas com impacto financeiro acima de determinados limiares ou que respeitem a certas categorias de despesa. Iniciativas e assunções de compromissos que não mereçam a sua concordância só poderão prosseguir quando expressamente autorizadas por despacho ministerial conjunto. Os vários Controladores Financeiros actuarão de forma coordenada, sob a orientação do Ministro das Finanças. A preparação e aprovação dos diplomas necessários decorrerão já em Outubro e Novembro de 2005, possibilitando a implementação da medida em Janeiro de 2006.

Medida 2 – Procedimentos para melhorar o cumprimento do dever de informação em matéria orçamental

Para a credibilização das contas públicas é necessário dispor, em tempo útil, de informação com qualidade sobre a execução orçamental. Com a aplicação desta medida pretende-se **melhorar o procedimento e prazos do cumprimento do dever de informação por parte das entidades que constituem a Administração Pública**, permitindo melhorar a qualidade da informação consolidada e reforçar o controlo sistemático e sucessivo da gestão orçamental. A medida passa por dar continuidade, de forma mais exigente, aos procedimentos já estabelecidos e tipificar as situações de incumprimento que justifiquem a aplicação das sanções previstas na legislação – por exemplo, a redução ou suspensão das transferências do OE para os organismos ou entidades incumpridoras. Sob a responsabilidade do MFAP, prevê-se a implementação desta medida já no 4º trimestre de 2005. Será ainda introduzida a prática de elaboração de orçamentos plurianuais e será generalizada a aplicação do POCP (Plano Oficial da Contabilidade Pública)

II. Reforma da Administração Pública (AP)

Medida 3 – PRACE: Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado

Com esta medida pretende-se dar início à **reestruturação da Administração Central**,



peça fundamental do **esforço de contenção da despesa corrente primária**. A avaliação organizacional dos vários ministérios, entre Novembro de 2005 e Fevereiro de 2006, apontará serviços a extinguir por duplicação ou redundância de funções, e detectará igualmente omissões, descoordenações ou outras formas de ineficiência, cuja superação permitirá melhorar a qualidade dos serviços prestados. Visa-se igualmente a racionalização dos serviços desconcentrados, ao nível regional e local. As novas Leis Orgânicas dos ministérios e dos serviços entrarão em vigor ao longo de 2006. O PRACE é financiado pelo POAP, e decorre sob a responsabilidade política do MFAP e do MAI.

Medida 4 – Revisão do regime jurídico do pessoal supranumerário

Esta medida visa **agilizar o regime de afectação e de desvinculação aos quadros de supranumerários dos funcionários e agentes da AP que se revelarem ser excedentários face às necessidades dos serviços** (designadamente no âmbito da medida 3), reformular o elenco dos respectivos direitos e deveres e consagrar soluções de formação e reconversão profissional e de apoio ao reinício de actividade noutros sectores. Esta medida entrará em vigor em 2006.

Medida 5 – Revisão do sistema de carreiras e remunerações

Pretende-se **reduzir fortemente o número de carreiras existente e simplificar a sua estrutura**, associando a evolução profissional e remuneratória à avaliação do mérito, incentivando a mobilidade entre os sectores público e privado e aproximando o regime de emprego público ao regime geral de trabalho. A medida entrará em vigor em Janeiro de 2007.

Medida 6 – Revisão do sistema de avaliação dos funcionários

Pretende-se rever o sistema em vigor (SIADAP), cuja reformulação tendo por base o **princípio da gestão por objectivos, na diferenciação de desempenhos e na valorização da competência e do mérito**. A medida entrará em vigor em Janeiro de 2007.

Medida 7 – Concepção de um sistema de avaliação dos serviços

Esta medida visa a concepção de um sistema que permita **avaliar os resultados que cada serviço atingiu relativamente aos objectivos definidos**, tendo a avaliação reflexos a nível de dotações orçamentais. A medida entrará em vigor em Janeiro de 2007.

Medida 8 – Convergência dos subsistemas de saúde da AP

Visa-se a reestruturação dos subsistemas de saúde existentes para certas categorias de funcionários públicos no sentido da sua **convergência para o regime geral da ADSE**. Está já concluída quanto aos subsistemas dos três ramos das Forças Armadas, da GNR, da PSP e da Justiça.

III. Sector da saúde

Medida 9 – Política do medicamento

Visa-se a **diminuição da despesa com participações dos medicamentos** (cerca de 1500 M€ em 2005), **bem como o combate à fraude e aos desperdícios**. Estão já implementadas a redução em 6% do preço de venda ao público de todos os medicamentos, a redução em 5% do escalão máximo de participação e a eliminação da majoração em 10% da participação dos medicamentos genéricos. Prevê-se para 2006 a implementação de um novo sistema de conferência de facturas. A despesa anual em participações deverá diminuir cerca de 7,5% (100 a 115 M€).

IV. Sector da segurança social

Medida 10 – Convergência dos sistemas de protecção social dos funcionários públicos com os sistemas gerais de segurança social

Com esta medida visa-se criar condições de sustentação financeira dos regimes de protecção social. A primeira concretização operar-se-á em 1 de Janeiro de 2006, com a entrada em vigor do novo regime de aposentação dos funcionários públicos, que substituirá o anterior (mais favorável), em **convergência com o regime geral da segurança social**, e com a extinção de cerca de 30 regimes especiais de aposentação que se conformarão ao regime geral. Durante 2006 e 2007 concretizar-se-á a convergência noutros domínios da



protecção social (por exemplo, protecção na doença).

Medida 11 – Reforço da justiça do Sistema de Pensões do sector privado e promoção do envelhecimento activo

Adoptar-se-ão medidas tendentes a acelerar a transição para a nova fórmula de cálculo das pensões, que é mais justa, por incluir mecanismos de solidariedade profissional e considerar a totalidade da carreira contributiva, ao mesmo tempo que assegura maior sustentabilidade ao sistema. Visando **aproximar a idade efectiva de reforma à idade legal** (65 anos), foram já suspensas (para reavaliação até ao final de 2006) as normas que permitiam a antecipação da idade de reforma por velhice para os 55 anos de idade, no âmbito do regime de flexibilização da idade de reforma (DL 9/99), e foi revogada a antecipação para os 58 anos de idade sem redução de pensão, no âmbito das normas que constituíam o PEPS (Programa de Emprego e Protecção Social).





2. Governação e Administração Pública

Enquadramento

A modernização da Administração Pública é um compromisso expressamente assumido no programa do XVII Governo Constitucional como "... peça essencial da estratégia de crescimento para o País (...). Não se trata de fazer uma *grande reforma da Administração Pública*, de uma só vez, mas de conduzir um processo reformador feito de passos positivos, firmes e consequentes para alcançar uma Administração eficaz que sirva bem os cidadãos e as empresas, à altura do que se espera de um Estado moderno".

Para apoiar o desenvolvimento da política governamental em matéria de modernização e de simplificação administrativa, promovendo a coordenação e a dinamização dos projectos e a articulação entre as diferentes entidades envolvidas, o Governo criou a **Unidade de Coordenação da Modernização Administrativa – UCMA**. Simultaneamente, estabeleceu um **Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado**, visando a racionalização das suas estruturas centrais de modo a obter ganhos de eficiência que permitam quer a diminuição do número de serviços e dos recursos a eles afectos, quer o reforço de funções do Estado que se encontram desprovidas de condições para um funcionamento adequado. Foi ainda criado o **Programa Operacional da Administração Pública (POAP)**, integrado no QCA III, parceria inovadora entre o Estado português e a União Europeia, destinado a financiar o processo de modernização.

As intervenções a realizar neste domínio enquadram-se em quatro linhas de orientação;

- 1. Uma Administração aberta ao cidadão, orientada para a procura e garante de uma sociedade participativa, coesa e solidária** que, na sua relação com os cidadãos, actue segundo os princípios da simplificação e da qualidade, aumentando a confiança dos utentes nos serviços públicos.
- 2. Uma Administração que contribua para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento económico, à competitividade e ao emprego** que, na sua relação com as empresas se pautar pelos princípios da eficiência e da agilização, eliminando obstáculos e formalidades desnecessárias ao exercício da actividade empresarial e desmaterializando as formas de comunicação.
- 3. Uma Administração que aposte no desenvolvimento do seu capital humano e na racionalização dos seus organismos**, adoptando novas arquitecturas organizacionais, desenvolvendo redes e parcerias e valorizando o seu capital humano.
- 4. Um Estado promotor da cidadania, da igualdade de oportunidades e da coesão social**, que promova a participação dos cidadãos nos processos de funcionamento das instituições político-administrativas e combine proximidade dos serviços com racionalização na utilização dos recursos.

A concretização destas linhas de orientação visam atingir cinco objectivos estruturantes;

- a)** Reduzir os encargos administrativos para as empresas e os cidadãos (6 projectos em piloto e desenvolvimento).
- b)** Melhorar a qualidade e o atendimento dos serviços públicos, reduzindo o tempo gasto com o cumprimento das obrigações perante o Estado (7 projectos em piloto e desenvolvimento).
- c)** Favorecer a modernização administrativa, qualificando e incentivando os agentes da Administração pública para a inovação.
- d)** Reduzir os encargos financeiros com a Administração pública.
- e)** Aumentar a segurança dos documentos públicos e promover a administração electrónica.

Medidas

I. Simplificação e Desburocratização



Medida 1 – Criação do **Cartão do Cidadão**, que constitui um documento em suporte físico e electrónico, seguro, autêntico e de identificação múltipla, que permite ao respectivo titular provar a sua identidade perante terceiros e autenticar documentos electrónicos, por via da assinatura digital. Este documento substituirá os diferentes cartões utilizados no relacionamento dos cidadãos com a Administração Pública, tais como o cartão de identidade civil, o do serviço nacional de saúde, de segurança social, de eleitor e de contribuinte (Projecto-piloto até ao final de 2006 e expansão do sistema até ao final de 2009).

Medida 2 – Desenvolvimento de um **Programa de Eliminação e de Simplificação de Formalidades**. Compreende: **(i) Eliminação e simplificação de actos registais e notariais** desburocratizando e tornando estes processos mais fáceis, rápidos e económicos, para os cidadãos e para as empresas. (Em 2006 inicia-se um processo de disponibilização de serviços on-line que permitirá efectuar actos de registo através da Internet); **(ii) Revisão dos processos de licenciamento** de actividades económicas, com objectivo de agilizar as decisões, aumentar a transparência dos processos e a responsabilização dos decisores que neles intervenham. (O grupo de trabalho interministerial iniciará funções em Novembro de 2005); **(iii) Criação de regimes de tributação simplificada** ao nível do IRS e do cumprimento de obrigações acessórias para efeitos de IVA. (Foi constituído um grupo de trabalho com o objectivo de estudar e propor medidas até finais de Abril de 2006); **(iv) Unificação das declarações cadastrais** de início, de alterações e de cessação de actividades profissionais, para efeitos fiscais e de Segurança Social (em curso).

Medida 3 – Implementação do **Programa Legislar Melhor** (Better Regulation) para simplificar e eliminar a legislação que constitua uma carga desproporcionada para os cidadãos e para as empresas; e definir modelos de avaliação ex-ante dos encargos administrativos das iniciativas legislativas e sua adequação aos princípios da administração electrónica.

II. Melhoria do Atendimento

Medida 4 – Promoção do princípio do **Balcão Único**, através da fusão de balcões entre vários serviços e da promoção da polivalência dos recursos de atendimento. Na aplicação deste princípio serão concretizados os seguintes projectos: **(i) Desenvolvimento do projecto Empresa na Hora**, que permite a criação de empresas numa só deslocação a um serviço público. O projecto em curso evoluirá para a total desmaterialização do processo de constituição de empresas em 2006; **(ii) Criação do Documento Único Automóvel**, reunindo num só suporte físico a informação que hoje consta do título de registo de propriedade e do livrete dos veículos automóveis, com atendimento num balcão único automóvel. (Entrada em vigor em Novembro de 2005); **(iii) Reformulação do atendimento presencial nas Lojas do Cidadão**, promovendo uma nova geração de lojas, assente no princípio do balcão único por acontecimento de vida. (Em preparação). Articulação com os outros canais de atendimento voz e web (**Portal do Cidadão**); **(iv) Criação do Portal das Empresas**, agregando informação e prestação de serviços às empresas pela via web (em desenvolvimento); **(v) Lançamento de um Centro de Atendimento do Serviço Nacional de Saúde**, com um Portal de Saúde e um call center, permitindo o atendimento, telefónico e por correio electrónico, prestando informação geral e serviços de triagem, aconselhamento e encaminhamento adequado dos utentes (em preparação), prevendo-se uma redução significativa (1/4) no recurso pelo cidadãos às urgências hospitalares), no quadro do desenvolvimento de **redes integradas de atendimento público**; **(vi) Implementação de Redes de Cultura** ao nível dos museus, das bibliotecas e dos arquivos.

Medida 5 – Desenvolvimento de um **sistema de medição da satisfação e de recolha da opinião dos cidadãos** sobre os serviços públicos administrativos que possa constituir uma base de referência para elaborar projectos destinados a melhorar as áreas críticas detectadas (em preparação).

III. Desmaterialização

Medida 6 – Preparação de um projecto de **desmaterialização de processos em tribunal** para permitir a tramitação totalmente digitalizada dos processos judiciais, permitindo uma maior transparência e celeridade processual (em preparação).



Medida 7 – Expansão do projecto **Compras Electrónicas** para otimizar os procedimentos de compras do Estado, visando poupanças estruturais e a transparência dos processos aquisitivos públicos (programa em curso desde Setembro 2003).

Medida 8 – Disseminação do sistema de **Gestão Electrónica de Documentos** para implementar, no fluxo documental dos organismos públicos, tecnologias de captura, organização, distribuição e localização eficiente e imediata dos documentos (em curso).

Medida 9 – Criação de um **sistema integrado e desmaterializado de gestão da informação técnica, económica e financeira**, no domínio dos medicamentos e produtos de saúde, para permitir a monitorização do ciclo de vida dos medicamentos e dispositivos médicos e fornecer informação dedicada aos agentes do sector, públicos e privados (em curso).

IV. Qualificação:

Medida 10 – Promoção de acções de **qualificação e valorização dos recursos humanos da Administração Pública** para adequar essas qualificações à prossecução da missão dos serviços e organismos, visando mobilizar e motivar os funcionários da Administração Pública para as mudanças, para a simplificação e a desburocratização.

Medida 11 – Desenvolvimento de sistemas de **avaliação do desempenho organizacional** que permitam a responsabilização dos gestores dos serviços e organismos pelos resultados, em complemento do referido na medida 7 do ponto 1.

Medida 12 – Criação de uma **Rede Comum de Conhecimento** para a agregação e disponibilização das iniciativas de modernização administrativa e respectiva rede de contactos, assim como outros recursos informacionais relevantes (início em Outubro de 2005) e implementação duma **rede de conhecimento das bibliotecas públicas**, interligando as bibliotecas em banda larga e criando uma base de dados documental e de conteúdos para circulação em rede. (arranque em 2006).

V. Racionalização

Medida 13 – Disseminação de **Centros de Serviços Partilhados** que prestem os mesmos serviços internos a todos os organismos de um Ministério ou mesmo de vários, (em desenvolvimento)

Medida 14 – Adaptação do modelo de **organização territorial dos serviços desconcentrados do Estado às cinco NUTS II**, com eliminação de serviços com diferente organização espacial (a concretizar até final da legislatura).

Medida 15 – Preparação da **transferência de serviços públicos da Administração Central para a Administração Desconcentrada Regional ou para as Autarquias**, de acordo com o princípio da subsidiariedade, visando o aumento da proximidade dos cidadãos (a concretizar até final da legislatura).

VI. Segurança:

Medida 16 – Criação da **Autoridade de Certificação Electrónica do Estado**, indispensável para o estabelecimento e a manutenção da cadeia de confiança nacional e internacional nos processos de certificação digital e assinatura electrónica.

Medida 17 – Criação do **Passaporte electrónico** com introdução de dados biométricos de forma a permitir a racionalização de meios, proporcionar a simplificação de procedimentos e assegurar um meio eficaz de controlo das fronteiras externas da UE (em demonstração e piloto até Junho 2006).



Domínio Microeconómico

3. Competitividade e Empreendedorismo

Enquadramento

Os quatro Objectivos Estratégicos que constituem a agenda nacional para a modernização (ver página 5), incluem a necessidade de assumir os desafios da **competitividade**, de fomentar o **crescimento económico** e de promover a **modernização do tecido empresarial**. Nomeadamente são desafios para Portugal aumentar a competitividade das empresas, fomentar o empreendedorismo e as competências de gestão das PME's de forma a esbater as desvantagens competitivas e promover uma desburocratização radical de procedimentos nos serviços públicos.

Tendo em consideração a transversalidade desta política e não repetindo linhas de acção cobertas noutros pontos deste documento, a abordagem escolhida pretende dar resposta à prioridade identificada para Portugal de criar um ambiente de negócios estimulante para o investimento e desenvolvendo uma cultura empresarial e mecanismos de apoio às PME's, em particular no que diz respeito ao ambiente de cooperação e criação de redes de procura e de oferta. Pretende dar ainda resposta aos desafios da economia portuguesa relativamente à sua situação de competitividade externa, à importância da abertura e acesso a mercados e à necessidade de dinamização das exportações nacionais.

A agenda nacional para o fomento da competitividade e do empreendedorismo é em grande parte estruturada em torno do Plano Tecnológico.

No contexto das Linhas Directrizes Integradas (LDI's)⁵ aprovadas pelos Estados Membros e pela Comissão Europeia, a política "Competitividade e Empreendedorismo" dá resposta à **linha directriz nº10**, e à **linha directriz nº15**. Adicionalmente, e no âmbito do processo aberto de coordenação, esta política toma em consideração a "Carta Europeia das Pequenas e Médias Empresas".

Em síntese os problemas fundamentais que neste contexto exigem mudanças e reformas prendem-se com: **(i)** dinamização do **investimento empresarial**; **(ii)** estímulo ao **empreendedorismo** e ao desenvolvimento competitivo das **PME's**; **(iii)** estabelecimento de parcerias em **clusters** para reforço do tecido empresarial; **(iv)** melhoria da **competitividade externa**, com reflexo num mais forte acesso a mercados e num aumento das exportações.

Para dar resposta a cada um destes problemas apresentam-se de seguida um conjunto de medidas.

Medidas

I. Dinamização do investimento empresarial:

Medida 1 – Programa de apoio a projectos de **Potencial Interesse Nacional** (PIN) que deverão ter um impacto positivo na produção de bens e serviços transaccionáveis e ter efeitos de arrastamento a montante ou a jusante particularmente nas PME's. Pretende-se assim, através de uma discriminação positiva em termos de celeridade de processos e selectividade de projectos, resolver entraves ao investimento e dinamizar o investimento empresarial em actividades que diversifiquem a base económica existente, criem emprego qualificado e sejam capazes de gerar mais valor acrescentado. Cada um destes investimentos representará um montante global superior a €25 milhões e sejam avaliados e

⁵ Em anexo apresenta-se uma matriz de relação entre as políticas e as directrizes (LDI's)



acompanhados por uma equipe inter-ministerial. Em 2005 foi já dado seguimento a alguns projectos PIN, prevendo-se que os restantes ocorram em 2006.

Medida 2 – Reestruturação do **sistema de capital de risco** de modo a apoiar o lançamento de projectos inovadores, com potencial forte de crescimento e valor. Pretende-se além disso clarificar o papel dos actores públicos e privados e definir os critérios de selecção de projectos e de avaliação dos gestores segundo os melhores padrões internacionais. Concretamente, pretende-se criar um enquadramento jurídico favorável para investidores pessoais em capital de risco ("**business angels**") e investidores não residentes, de forma a fomentar o investimento privado nesta área. Prevê-se também, em complemento a apoios de programas já existentes, a criação de um fundo de "capital semente", com uma dotação inicial de 30 milhões de euros, prevista para viabilizar a criação de empresas de base tecnológica, as quais contarão com apoio especializado à gestão na fase de arranque.

Medida 3 – Implementação de soluções de **micro crédito e micro capital de risco**, de modo a proporcionar às empresas e empreendedores um *mix* adequado de financiamento, através de reajustamentos programáticos e regulamentares na medida de inovação financeira de programas comunitários e apoiando a concretização de projectos com forte conteúdo de inovação, de negócios de pequena dimensão e de iniciativas empresariais de interesse regional. Pretende-se fomentar dinâmicas de crescimento, de transmissão de empresas e de revitalização empresarial, e reforçar a capacidade negocial das empresas no mercado, mediante a credibilização da informação financeira produzida e a distinção das que revelem melhores padrões de desempenho.

II. Melhoria das condições para o desenvolvimento competitivo das PME e do Empreendedorismo:

Medida 4 – Implementação de um sistema de **informação às empresas** e de estruturação e sistematização da informação e conhecimento da indústria nacional, através do desenvolvimento de um sistema de gestão e difusão robusto, contemplando bases de dados sectoriais, regionais e temáticas, relativas à actividade empresarial, acervo de legislação com impacto nas empresas, incentivos, estudos de apoio técnico, geo-referenciação das unidades comerciais e industriais, bem como, monitorização do licenciamento industrial e comercial. No âmbito do **comércio** está em desenvolvimento um sistema de informação que numa primeira fase, até 2006, pretende abranger um universo de cerca de 4.000 empresas, enquanto que numa segunda fase, até 2008, se pretende atingir a totalidade de unidades comerciais. Criação de um **Portal de Empresa** (nos termos da medida 4, ponto 2) abrangente mas organizado do ponto de vista do "cliente", que responda às solicitações de informação e acompanhamento das empresas e dos empresários nos capítulos "Criação de Empresas", "Financiamento", "Tecnologia" e "Internacionalização", até ao final do 1º trimestre de 2006 e no âmbito dos Ministérios da Economia e da Inovação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Medida 5 – Criação das primeiras **Áreas de Localização Empresarial (ALE)**, com base em novo regime jurídico, garantindo o seu acesso com base em procedimentos de licenciamento simplificados, contribuindo para o ordenamento da paisagem industrial e criando espaços devidamente infra-estruturados, equipados e geridos. O processo será desenvolvido no âmbito do Ministério da Economia e da Inovação, em articulação com demais Ministérios e estará concluído entre 2006 (novo regime) e 2008.

Medida 6 – Programa MIVE (**Mercado de Iniciativas de Valor Empresarial**), com o objectivo de dinamizar o empreendedorismo, promovendo o aparecimento de novos gestores e de novas empresas em iniciativas que revelem elevado potencial de crescimento e de inovação, contemplando ainda projectos com impacte regional. Até 2007 pretende-se a criação de cerca de 80 empresas inovadoras e/ou de base tecnológica, duas redes de "**business angels**" e o apoio a cerca de 50 empresas por parte dos "**business angels**". Dispõe-se para o efeito de €3,3 milhões.

Medida 7 – Promoção e divulgação de boas práticas para apoio à sua utilização por parte das PME através de: **(i)** Expansão e desenvolvimento do **Índice Português de Benchmarking**. No presente, o nº de empresas utilizadoras ronda as 500 e pretende-se que no período 2005-2008 se aumente este número em cerca de 500 empresas por ano; **(ii)** Utilização do prémio **PME Excelência** no sentido de divulgar a qualidade enquanto factor



dinâmico de competitividade; **(iii)** Construção da **"Plataforma para a Inovação, Exportação e Competitividade"**. Trata-se de desenvolver e oferecer por via electrónica, durante o primeiro semestre de 2006, um mecanismo de **"scoring"** abrangente, leve e flexível que permita às empresas realizar o seu auto-diagnóstico, obter um relatório de **benchmarking** global ou sectorial por via electrónica.

Medida 8 – Programa InovJovem, que visa estimular processos inovadores e de desenvolvimento empresarial com criação de emprego para jovens qualificados, através de estágios em empresas. Pretende-se adicionalmente facilitar a inserção de jovens quadros em áreas estratégicas para o desenvolvimento competitivo das PME. Serão proporcionados 365 estágios e contratações em 2005 e 1000 nos anos subsequentes.

Medida 9 – Operacionalização do Programa AGIIRE (Gabinete de Intervenção Integrada para a Reestruturação Empresarial), até final Outubro de 2005, no sentido de acelerar o processo de transição e reestruturação industrial, tendo em vista o reforço da competitividade e a concorrência de mercado bem como minorar eventuais impactos ao nível da coesão social e territorial resultantes dos processos de reestruturação. Pretende-se contribuir para a manutenção de 20 000 postos de trabalho, em cerca de 250 empresas, até final de 2006. Trata-se de um programa inter-ministerial envolvendo os Ministérios da Economia e da Inovação, das Finanças, do Trabalho e Segurança Social, Ciência Tecnologia e Ensino Superior e Agricultura, Desenvolvimento Regional e Pescas.

Medida 10 – Introdução do ensino do **empreendedorismo** em escolas secundárias e realização de concursos nacionais de ideias e de **"business plans"**. O objectivo é fomentar desde cedo nos alunos uma cultura empreendedora que ultrapasse a aversão ao risco e o estigma do insucesso ainda prevalentes na cultura e identificados repetidamente como grande factor de inibição da actividade económica.

III. Estabelecimento de parcerias e dinamização de clusters, reforçando a sua competitividade internacional:

Medida 11 – Fomento da **Cooperação Empresarial** (programa **Parcerias Empresariais**), através da dinamização do sistema de cooperação empresarial entre PMEs, reforçando os factores de competitividade nos mercados, induzindo novas formas de gestão e de organização, estimulando a utilização de tecnologias de informação e comunicação e a criação e consolidação de centros de competência e promovendo lógicas de **clusters**. Pretende-se até 2008 realizar cerca de 260 acções de divulgação e apoiar cerca de 30 projectos de parceria, dispondo-se de cerca de €82 milhões para o período 2005-2008.

Medida 12 – Reorientação da exploração das oportunidades decorrentes das **Contrapartidas** de aquisições públicas, orientando-as para a integração de empresas nacionais em consórcios e cadeias de valor internacionais, sobretudo facilitando o aumento dos níveis de incorporação tecnológica e de inovação.

Medida 13 – Relançamento do **Programa Dínamo**, nomeadamente com o intuito de combinar as indústrias dos têxteis, confecções e calçado com o design e a distribuição, para desenvolver o **cluster** da moda. Os eixos estratégicos do programa, a decorrer entre Outubro de 2005 e finais de 2008, são: imagem e internacionalização; qualificação de Recursos Humanos; inovação e desenvolvimento.

Medida 14 – Reforço do **cluster** do **Turismo** por via do desenvolvimento da atractividade e competitividade de produtos turísticos compósitos e sustentáveis, através da dinamização de parcerias entre entidades públicas e privadas na engenharia de produto e no seu acesso e colocação nos mercados (nacional e internacional). Neste âmbito incluem-se as seguintes actividades: **(i)** Lançamento do projecto **Conta Satélite do Turismo Português**, cuja implementação permitirá valorizar de forma precisa a importância económica do sector bem como analisar as inter-relações com os restantes sectores. Adicionalmente pretende-se desenvolver uma plataforma informática de gestão do conhecimento, **projecto PROTurismo**, até ao final de 2007, dispondo de um montante de €1,8 milhões; **(ii)** Desenvolvimento, até ao final de 2006, do **Sistema de Informação Geográfica**, permitindo a modernização dos sistemas de informação de suporte à actividade de ordenamento turístico; **(iii)** Contratualização da **Promoção Turística** externa, com agências de parcerias público-privadas de base regional, dispondo de um montante de cerca de €47 milhões, no período 2004-2006, com o objectivo de crescimento médio anual do número de Turistas e do volume de Receitas turísticas em 3,5% e 5,5% respectivamente, e do



número de Dormidas em 4%; **(iv)** Desenvolvimento de 5 projectos piloto na construção de produtos turísticos diferenciadores e competitivos, suportados em modelos de negócio inovadores, até final de 2006, que se constituam como referência para o reposicionamento internacional da oferta turística portuguesa nos eixos estratégicos do Turismo Oceânico, Turismo Cultural, Turismo de Natureza e Turismo de Saúde e Bem-Estar (incluindo o Turismo Sénior).

IV. Melhoria da competitividade externa:

Medida 15 – Programa de **Internacionalização** da economia portuguesa, para apoio a projectos, entre 2005 e 2010, que visem a criação de uma envolvente favorável à actuação das empresas no mercado global, promovendo a imagem de Portugal no exterior associando o País e a sua oferta à qualidade, inovação e diferenciação, possibilitando um melhor conhecimento dos mercados e dinamizando iniciativas colectivas de abordagem e presença nos mesmos. Até 2006, pretende-se atingir um total de 640 acções de apoio, dispondo de um total de cerca de €63 milhões, sendo cerca de €47 milhões de financiamento comunitário. Neste âmbito encontram-se as seguintes actividades: **(i)** Abertura de **delegações do IAPMEI** nas diversas regiões de Espanha, de modo a estabelecer ligações mais próximas dos mercados destino; pretende-se a abertura de 4 delegações até Novembro de 2005 e de mais 3 delegações até Junho de 2006; **(ii) Programa InovContacto**, no período 2005-2007, que visa o aumento das qualificações dos quadros das empresas e organizações da envolvente empresarial portuguesa, dotando-os de novas competências que lhes permitam antecipar as tendências, promover a mudança e a inovação, potenciar novos produtos e novas áreas de intervenção económica, bem como novas formas de estar no mundo internacional dos negócios, fazendo uso de programas de formação intensivos e de estágios internacionais. Pretende-se contribuir para o reforço da competitividade das empresas portuguesas, a sua maior participação no mercado global e a criação de um ambiente empresarial propício à inovação através da formação de recursos humanos em áreas e domínios que alavanquem os factores dinâmicos de competitividade. Prevê-se a realização de cerca de 500 estágios entre 2005 e 2007, dispondo-se de um orçamento de cerca de €25 milhões no âmbito do Ministério da Economia; **(iii) Projecto “Portugal Marca”** com o objectivo de reposicionar Portugal, actualizando a percepção existente da oferta portuguesa em diversos sectores, de modo a acrescentar valor aos bens e serviços nacionais. Pretende-se criar mecanismos que facilitem a presença de entidades portuguesas em eventos de impacto global que, sem carácter sectorial, são normalmente esquecidos nos esforços de promoção. Nesse âmbito promover-se-á o reforço da coordenação entre os Ministérios da Economia e da Inovação e o Ministério da Cultura em acções na divulgação e promoção da imagem do país. Dispõe-se de um orçamento de cerca de €11 milhões para o período 2005-2010; **(iv)** Alargamento da base exportadora e colocação dos produtos e serviços portugueses em posições superiores da cadeia de valor internacional, através da aposta em **fileiras importantes**: produtos industriais, materiais de construção, saúde com especial enfoque na produção de produtos farmacêuticos e dispositivos médicos, tecnologias de informação, moda, casa, alimentar e bebidas, automóvel, aeroespacial, energia eólica e serviços. Pretende-se, até 2007, promover cerca de 240 acções/missões, dispondo de um orçamento de cerca de €93 milhões de euros para o período 2005-2010.



4. Investigação, Desenvolvimento e Inovação

Enquadramento

É objectivo central da política de Ciência e Tecnologia (C&T) a aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico e da inovação, com a intenção de duplicar a capacidade científica e tecnológica do País, reforçando a competitividade da economia e a coesão e desenvolvimento da sociedade portuguesa. A apropriação social do conhecimento científico e tecnológico e a sua valorização no mercado com vista à criação de mais riqueza a par da produção de conhecimento novo e da incorporação e difusão de métodos e técnicas de base científica, assim como da promoção da cultura científica e tecnológica da população, serão grandes prioridades da acção governativa. Por outro lado, o conhecimento científico e a capacidade técnica deve, também, contribuir para proteger pessoas, antecipar riscos e catástrofes, salvar vidas, ajudar a tomar decisões.

Neste contexto, deve ser notado que o financiamento total em I&D por habitante era ainda em 2002 apenas cerca de 39% do valor médio na Europa dos 25 (assim como apenas 74% do valor correspondente em Espanha). Comparativamente, a capitação do PIB na mesma altura era somente cerca de 74% do valor médio para a Europa, o que mostra o efectivo défice de financiamento da I&D em Portugal. Por outro lado, em proporção da população activa, precisamos de uma vez e meia mais cientistas para dispormos das capacidades médias europeias.

No que respeita à inovação empresarial, verificou-se na última metade da década de noventa em Portugal a duplicação do número de empresas com actividades de I&D. Estas empresas já não competem internacionalmente com base em salários baixos, mas com recursos humanos qualificados, I&D e inovação, marketing, design, formação e qualidade, cooperando com instituições de C&T. A nossa aposta é tornar possível que este modelo económico emergente, este novo Portugal Inovador, se torne o modelo dominante, a partir do qual se sustente um novo ciclo de crescimento económico.

A mobilização da Sociedade de Informação depende fortemente da crescente generalização do acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e em particular à Internet, e tem impacto directo na qualidade de vida, na segurança e no trabalho das pessoas. Conjuntamente com o apoio à inovação, e com a prioridade dada ao desenvolvimento do capital humano, a aposta na apropriação social e económica das TIC é um elemento crítico do projecto do Plano Tecnológico do Governo para o desenvolvimento da sociedade portuguesa. O programa *Ligar Portugal*⁶ é a proposta do Governo para dar resposta a estes desafios, integrando-se numa estratégia de ampla mobilização das pessoas e organizações para o crescimento, o emprego, o uso generalizado das tecnologias de informação e comunicação e a valorização do conhecimento.

Deste modo, e de acordo com o Programa do Governo, as principais linhas de orientação geral são: **(i) Aumentar o número de investigadores** em Portugal, **o investimento em I&D público e privado, o emprego científico** em ambos os sectores, **a educação e a cultura científica e tecnológica;** **(ii) Imprimir um novo impulso à inovação**, apoiando o sucesso no mercado de produtos e serviços inovadores, captando IDE de base tecnológica como veículo de difusão da tecnologia baseado no desenvolvimento da capacidade de C&T do país e na nova geração de empresas inovadoras, intensificando os investimentos em I&D pelas empresas e prosseguindo o alargamento do número de empresas com actividades de I&D; **(iii) Promover o uso efectivo das TIC e uma sociedade de informação inclusiva**, estimulando a abertura do ambiente escolar, modernizando a Administração Pública, estimulando o tele-trabalho e a tele-medicina, informatizando processos clínicos e marcação de consultas, distribuindo informação de interesse público generalizado (sobre riscos públicos, ambiente, segurança alimentar, saúde, segurança interna), promovendo a integração de cidadãos com necessidades especiais na Sociedade da Informação.

⁶ Incluído nos anexos.



São preocupações transversais: **Minimizar e prevenir os riscos públicos e melhorar a segurança do País**, reforçando as instituições reguladoras e de vigilância; **sistematizar rotinas de monitorização, acompanhamento e avaliação**, de modo a poder corrigir políticas e actualizar acções.

Neste contexto foram estabelecidas as seguintes metas específicas no horizonte de 2010 no âmbito das linhas gerais de orientação acima referidas:

- a) **Fazer crescer em 50% os recursos humanos em I&D e a produção científica** referenciada internacionalmente;
- b) **Fazer crescer para 1500 por ano os doutoramentos** em Portugal e no estrangeiro;
- c) **Triplicar o esforço privado em I&D empresarial e**
- d) **Duplicar o investimento público em I&D**, de forma a atingir 1% do PIB;
- e) **Promover a criação e o preenchimento progressivo de 1000 lugares adicionais para I&D no Estado**, por contrapartida da extinção do número necessário de lugares menos qualificados noutros sectores da Administração;
- f) **Triplicar o número de patentes registadas;**
- g) **Duplicar os utilizadores regulares da Internet**, ultrapassando 60% da população;
- h) **Triplicar o número de agregados familiares com acesso à Internet em banda larga**, para mais de 50%;
- i) **Multiplicar o número de computadores nas escolas**, de forma a atingir a proporção média de um computador por cada 5 estudantes;
- j) **Assegurar que o preço do serviço de acesso permanente à Internet em banda larga**, utilizado pela maioria da população portuguesa, **se situe entre os três mais baixos da UE;**
- k) **Aumentar o número de empregos no sector das TIC** para 3% do total do emprego (cerca de 44000 novos empregos);
- l) **Aumentar a percentagem de trabalhadores que utilizam computadores ligados à Internet** no emprego, para pelo menos 40%;
- m) **Aumentar a utilização de comércio electrónico** de forma regular, para pelo menos 25% da população;
- n) **Assegurar a disponibilização on-line de todos os serviços públicos básicos.**

Medidas

Para concretizar as linhas de orientação e atingir as metas estabelecidas previram-se várias medidas específicas, entre as quais se destacam as seguintes:

I. Acelerar o desenvolvimento científico e tecnológico

Medida 1 – Estimular a criação de emprego qualificado em C&T nos sectores privado e público, **estimular as condições de desenvolvimento da I&D nas empresas, as parcerias com instituições de investigação (nacionais e multinacionais) e a viabilização de novas empresas de base tecnológica**, através de ajustamentos aos programas existentes e tirando partido das oportunidades abertas pela reposição e alargamento do Sistema de Incentivos Fiscais à I&D Empresarial (SIFIDE);

Medida 2 – Estimular e acompanhar a incorporação de I&D em investimentos e projectos de interesse público promovendo, em cooperação interministerial, Programas Orientados de I&D para apoio às Políticas Públicas sectoriais;

Medida 3 – Reforçar as condições de independência e transparência da avaliação científica internacional de instituições, projectos e carreiras individuais;

Medida 4 – Clarificar as missões dos Laboratórios do Estado garantindo a sua autonomia, reforma e rejuvenescimento, e **estabelecer contratos de serviço público com os Laboratórios Associados** promovendo a sua contribuição para novas políticas públicas e prevenção de riscos públicos;

Medida 5 – Promover redes temáticas de ciência e tecnologia, articulando as



instituições de C&T em torno de novos desafios e oportunidades para o desenvolvimento de Portugal na Europa e no mundo;

Medida 6 – Reforçar de forma sistemática as condições para a investigação científica de docentes e estudantes do Ensino Superior;

Medida 7 – Tornar obrigatória a prática experimental em disciplinas científicas e técnicas no Ensino Básico e Secundário, e reforçar a Agência Ciência Viva como instituição não governamental de excelência internacional capaz de mobilizar o esforço de cientistas, professores, alunos e outros cidadãos, de autarquias e de empresas, na promoção da cultura científica e tecnológica.

II. Um novo impulso à inovação

Medida 8 – Criar uma "Via Verde" para produtos inovadores como canal de decisão rápida na Administração Pública para licenciamentos ou apoios a investimentos, **simplificar os mecanismos de apoio à criação de empresas de base tecnológica e à oferta de "capital semente"** geridos pela Agência de Inovação, e **atribuir anualmente a Etiqueta "Inovação 2000"** aos produtos inovadores lançados em cada ano no mercado, para lhes dar visibilidade e apoio de *marketing*;

Medida 9 – Organizar uma rede de vigilância tecnológica e de detecção de oportunidades de investimento, coordenada e dinamizada pela Agência Portuguesa para o Investimento e pela Agência de Inovação;

Medida 10 – Repor o Sistema de Incentivos Fiscais à I&D Empresarial (SIFIDE), permitindo uma dedução elevada das despesas das empresas em I&D e **o uso de empréstimos reembolsáveis** como apoio público à investigação empresarial;

Medida 11 – Desenvolver fundos sectoriais para financiamento da I&D, constituídos por contributos das empresas dos sectores com mais elevado grau de concentração, e **criar um fundo para o desenvolvimento de C&T** dirigido a todo o sistema científico e tecnológico, com fundos sectoriais, reposição de empréstimos reembolsáveis e eventuais reforços obtidos recorrendo ao Banco Europeu de Investimento;

Medida 12 – Afectar pelo menos 20% do valor das contrapartidas das grandes compras públicas a projectos de I&D e inovação, e pelo menos 1% das dotações anuais da lei de programação militar para apoio ao envolvimento de centros de investigação e empresas nacionais em projectos de I&D quer de âmbito nacional quer de âmbito cooperativo internacional, designadamente no quadro da Agência Europeia de Defesa e da OTAN;

Medida 13 – Promover os programas de apoio à investigação em consórcio de empresas com instituições científicas e à **colocação de mestres e doutores nas empresas**, e **articular em rede os centros de valorização de resultados da I&D** já existentes junto da maioria das instituições de investigação.

Medida 14 – Apoiar e dinamizar a participação de empresas e Centros de I&D nacionais em projectos transnacionais de elevado conteúdo científico e tecnológico e com impacto no mercado.

III. Promoção do uso efectivo das TIC e de uma sociedade de informação inclusiva (favor ver o programa *Ligar Portugal* nos anexos)

Medida 15 – Assegurar a ligação em banda larga de todas as escolas do País até ao final de 2005, **promover a abertura do ambiente escolar** providenciando ambientes de trabalho virtuais para os estudantes, documentos de apoio em formato electrónico, sistemas de acompanhamento dos alunos por pais e professores, participação sistemática em projectos de colaboração em rede, e **facilitar a utilização de computadores em casa por estudantes**, designadamente através da redução dos custos de aquisição de computadores pelas famílias por dedução fiscal específica até 250 €, e da disponibilização progressiva de computadores aos estudantes mais carenciados pelos serviços de acção social escolar;

Medida 16 – Duplicar a rede de Espaços Internet para acesso público gratuito em banda larga, com acompanhamento por monitores especializados e condições para utilizadores



com necessidades especiais, estimulando o seu funcionamento como Centros Comunitários;

Medida 17 – Implementar e operar, como rede pública com circuitos próprios, a dorsal da RCTS (Rede Ciência Tecnologia e Sociedade) e estender as suas ligações às redes internacionais (Geant2), através de Espanha, garantindo a redundância de circuitos, **criar a rede nacional de segurança de toda a administração pública** e **desenvolver uma política de segurança informática** dotada dos instrumentos adequados;

Medida 18 – Modernizar a Administração Pública com a utilização generalizada das TIC, promovendo adopção de sistemas de governo electrónico, em especial para simplificar o acesso dos cidadãos e agentes económicos aos serviços públicos, eliminar a necessidade de deslocações evitáveis, disfunções e redundâncias e promover a redução de custos (de acordo com o explicitado no ponto 2), e **criar uma oferta pública de Internet de Cidadania** que garanta o acesso livre e gratuito aos serviços públicos e de interesse público disponibilizados pela Internet, os quais incluirão a totalidade dos serviços básicos até ao final da legislatura;

Medida 19 – Estimular a formação profissional a todos os níveis e a I&D nas TIC, em empresas, instituições de ensino e laboratórios de investigação, promovendo a emergência de mercados demonstradores e a colaboração internacional;

Medida 20 – Criar e promover a utilização de novos serviços e conteúdos, via Internet, transversais a múltiplos sectores da sociedade e com impacto directo na qualidade de vida e no trabalho dos cidadãos, incluindo os relativos a riscos públicos, ambiente, segurança alimentar, saúde e segurança interna.

Medida 21 – Criar o Fórum para a Sociedade da Informação, órgão de consulta e concertação para o desenvolvimento das políticas públicas para a sociedade da informação, reunindo os principais actores sociais públicos e privados, e aberto interactivamente à sociedade em geral.





5. Coesão Territorial e Sustentabilidade Ambiental

Enquadramento

As orientações integradas para o crescimento e o emprego e os objectivos do PNACE, são conformes às prioridades reflectidas no Programa do Governo e nas Grandes Opções do Plano para 2005-2009. Com efeito, é destacada a importância das políticas de ambiente, ordenamento do território e coesão territorial, afirmando-se que são parte integrante da estratégia de desenvolvimento, atendendo à sua transversalidade, que se traduz na obrigatoriedade de a mesma estar presente de forma integrada na concepção e execução das diferentes políticas sectoriais e outras que consubstanciem a estratégia de desenvolvimento sustentável. Do mesmo modo, uma política de cidades forte e coerente procurará associar o reforço da capacidade de inovação, da competitividade e da internacionalização da base económica com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Assim, **o objectivo de melhorar de forma sustentável a qualidade de vida dos portugueses, impõe a implementação de opções consistentes nos domínios do ambiente, do ordenamento do território e do desenvolvimento regional**, reforçando a sua integração com todos os sectores de actividade económica, e contribuindo para a utilização sustentável dos recursos naturais, dos transportes, da energia e da qualificação do sistema urbano e das cidades.

Neste sentido, a conservação da natureza e da biodiversidade será promovida enquanto factor de diferenciação positiva e valorização do território e da paisagem, com mais valias potenciais para o desenvolvimento rural e para a qualidade da oferta turística.

Será dada **maior coerência e eficiência aos instrumentos de ordenamento** e serão simplificados os processos de gestão territorial, estimulando comportamentos mais exigentes por parte das entidades públicas, cidadãos e agentes económicos e criando procedimentos mais céleres e transparentes de decisão em matérias de ocupação, uso e transformação do solo.

Será estimulado **um sistema urbano mais policêntrico** que vise uma relação entre zonas urbanas e rurais, mais integrada e equilibrada, passando pela promoção territorial de factores de competitividade, de inovação e equidade social.

Apostar-se-á também **na crescente integração do País e das suas regiões e cidades em espaços supranacionais** e no reforço do papel das cidades e regiões portuguesas em redes de cooperação para o desenvolvimento, inovação e conhecimento.

No que se refere à política de transportes pretende-se **uma mobilidade sustentável**, que responda à diversificação e intensificação da procura com transporte público qualificado, com respeito pelo ambiente, com menor nível de emissões poluentes, e com uma maior integração nas redes transeuropeias e transnacionais.

No sector da energia será dada prioridade à **eficiência energética**, à redução da dependência energética do País e à boa utilização dos recursos naturais, promovendo a diversificação das fontes energéticas, utilizando novas tecnologias de produção e utilizações mais amigas do ambiente, e em particular privilegiando a aposta nas energias renováveis visando a redução das emissões de gases com efeito de estufa, tendo em conta que o cumprimento dos objectivos nacionais referentes ao protocolo de Quioto imporão uma considerável “descarbonização” da economia portuguesa, constituindo um estímulo e uma oportunidade para a modernização, a inovação tecnológica, a produção mais limpa e eficiente, e a competitividade.

Será promovida de forma abrangente a adopção de sistemas de gestão ambiental como instrumentos de melhoria da sustentabilidade das actividades económicas.

Uma aposta particular será feita no **aproveitamento das potencialidades e das oportunidades logísticas do País**, bem como no aprofundamento das condições para uma melhor exploração do potencial associado ao **Oceano**.



As medidas que se enumeram seguidamente, constituem medidas estruturantes para o desenvolvimento sustentável do País. Em complemento destas medidas e tendo em conta o objectivo transversal de promover a coesão regional, **a próxima geração de política regional contemplará medidas de discriminação positiva a favor de regiões** menos desenvolvidas no caso de projectos com elevado potencial inovador e indutores de progresso tecnológico.

Medidas

Medida 1 – Redes urbanas para a competitividade e a inovação

Será estimulada, numa base concorrencial, a **cooperação entre cidades** próximas para, explorando complementaridades e sinergias, desenvolverem equipamentos, infra-estruturas e serviços de nível superior e qualificarem o seu posicionamento nacional e internacional. O responsável pela execução, que decorrerá de 2005 a 2009 será o MAOTDR/DGOTDU, prevendo-se o envolvimento das associações empresariais, grandes grupos económicos e instituições de ensino superior. O projecto está incluído no Programa de Investimentos de Infra-Estruturas Prioritárias – PIIP (referenciado em anexo). Estima-se um investimento de cerca de 15 milhões de euros (para acções preparatórias). Espera-se desenvolver 15 programas de estruturação de redes regionais e 10 redes temáticas para a valorização de património e recursos comuns.

Medida 2 – Parcerias para a reabilitação urbana

Serão criados novos instrumentos de parceria público-privada para fazer surgir uma **dinâmica forte de qualificação e reabilitação urbanas**, agilizando o papel das Sociedades de Reabilitação Urbana (SRU) e dotando-as de instrumentos efectivamente catalizadores de operações integradas de reabilitação. Os organismos responsáveis pela execução serão o MAOTDR/INH, DGOTDU e SRU, com o envolvimento de proprietários de imóveis, promotores imobiliários e instituições financeiras. Trata-se de projecto incluído no Programa de Investimentos de Infra-Estruturas Prioritárias – PIIP. Até 2009 o investimento envolvido será de cerca de 520 milhões de euros, para os quais concorrerão verbas do OE, autarquias, fundos comunitários e BEI. Espera-se o desenvolvimento de operações de reabilitação, envolvendo a reabilitação de 20 mil fogos até 2009, designadamente nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto.

Medida 3 – Novas soluções para a qualidade e funcionalidade das cidades

Serão dinamizados projectos e acções piloto visando novas soluções tecnológicas e organizativas para **assegurar ganhos de qualidade**, designadamente em matéria de conciliação da vida familiar e profissional, **de eficiência e de sustentabilidade nos serviços em meio urbano**, em particular nas grandes áreas metropolitanas e em espaços de urbanização difusa. Os organismos responsáveis pela execução, que decorrerá entre 2005 e 2009, serão o MAOTDR/DGOTDU, INH, DGEMN (em parceria com serviços de outros ministérios), prevendo-se o envolvimento de operadores, associações de consumidores e cooperativas de habitação. Prevê-se que o seu financiamento seja suportado por fundos comunitários. Espera-se o desenvolvimento de projectos-piloto e divulgação de soluções inovadoras.

Medida 4 – Simplificação e eficiência dos instrumentos de ordenamento do território

Será concretizado um programa de acção envolvendo alteração da legislação, simplificação, racionalização e coordenação de procedimentos, e capacitação técnica. Serão criados também instrumentos de acesso célere e eficaz à informação, na área do planeamento do território e desenvolvimento urbano. Será criado um sistema de consulta “on-line” desses instrumentos, através do projecto GETCID incluído no PIIP, com um investimento estimado de 1,14 milhões de Euros. Pretende-se reduzir significativamente os tempos e custos da elaboração e revisão dos instrumentos de gestão do território, em particular dos Planos Directores Municipais, e de resposta a solicitações dos privados.

Medida 5 – Cidades e regiões digitais



Serão prosseguidos, monitorizados e apoiados **projectos que promovam uma visão do território baseada na utilização de TIC's, na organização em rede e no conhecimento**, como contribuição importante para o relançamento da competitividade nacional. Será responsável pela sua execução, que decorre de 2005 a 2009, o MCTES/UMIC em parceria com as CCDR, prevendo-se o envolvimento de empresas, operadores e organizações não governamentais. O financiamento será suportado por fundos nacionais e comunitários. Espera-se uma capacitação regional para a sociedade da informação e a economia baseada no conhecimento.

Medida 6 – Rede de Investigação dos Politécnicos

Com esta medida pretende-se **fomentar a promoção territorial de factores de competitividade, de inovação e equidade social valorizando as capacidades instaladas na rede de institutos politécnicos**. Será responsável pela sua execução, que decorre de 2005 a 2009, o MCTES/Institutos Politécnicos, sendo envolvidas empresas, associações e organizações não-governamentais. O seu financiamento será assegurado por fundos nacionais e fundos comunitários. Espera-se o aumento da competitividade regional e capacitação para a sociedade do conhecimento.

Medida 7 – Implementação de uma rede ferroviária de alta velocidade

Será desenvolvido **um sistema de transporte público competitivo e sustentável entre os principais pólos urbanos nacionais e da Península Ibérica**, integrado numa rede transeuropeia inter operável. O responsável pela execução, que decorrerá entre 2006 e 2015, é a REFER/RAVE, prevendo-se o envolvimento de projectistas, empresas de obras públicas e fornecedores de equipamentos e material circulante. Prevê-se um investimento de cerca de 1.500 milhões de euros até 2009. Espera-se o crescimento da mobilidade entre os principais centros urbanos, com transferência modal da rodovia e do transporte aéreo para a ferrovia que se traduzirá, num aumento previsível da quota de mercado desta, de 4% em 2003 para 26% em 2025

Medida 8 – Construção do Novo Aeroporto de Lisboa

Será reforçada a capacidade das infra-estruturas aeroportuárias, através de **uma nova plataforma de captação e distribuição de tráfego de pessoas e mercadorias**, bem inserida nas rotas comerciais e na rede de transportes terrestres e capaz de acolher e incentivar desenvolvimentos da procura, a executar num prazo de 10 a 12 anos. A entidade responsável será a ANA/NAER. Prevê-se o envolvimento de transportadores aéreos, operadores de serviços aeroportuários e investidores. Espera-se uma significativa melhoria das condições ambientais e de segurança nas áreas urbanas de Lisboa e Loures. Criação de dinâmica de *hub* aeroportuário.

Medida 9 – Desenvolvimento do Sistema Logístico Nacional

Proceder-se-á ao reordenamento e racionalização da capacidade logística instalada e do sistema de transporte e distribuição de mercadorias, com **desenvolvimento de plataformas integradas de serviços de valor acrescentado**. Os organismos responsáveis pela execução, que decorrerá entre 2006 e 2013, serão o MOPTC/DGTTF e GABLOGIS, MAOTDR, MEI e Municípios, prevendo-se o envolvimento de agentes económicos da área dos transportes, indústria, distribuição e logística. Estima-se um valor de investimento de cerca de 145 milhões de euros até 2009, suportado por capitais públicos, Regime das Parcerias Público Privadas e financiamento comunitário. Espera-se a polarização de actividades de logística e indústria ligeira em torno das plataformas a criar, com atracção de IDE e criação de centros de excelência relacionados com a gestão dos processos e das cadeias de abastecimento; Aumento da intermodalidade no sistema de transportes e na cadeia de abastecimento interna, com reflexos positivos nos parâmetros ambientais (menos deslocamentos e favorecimento dos modos marítimo e ferroviário); Melhoria da qualidade do ambiente urbano, com redução do impacte das actividades de distribuição; Melhoria da integração de Portugal nas cadeias internacionais de transporte e logística.

Medida 10 – Reforma da fiscalidade automóvel com internalização de custos ambientais, sociais e de infra-estrutura

Será reforçada a **harmonização das condições de concorrência intermodal**, com uma definição e adaptação de impostos e taxas de utilização que possibilite uma melhor percepção e imputação dos custos ambientais, sociais e de infra-estrutura. Foi



revista a tributação do imposto automóvel, penalizando os veículos mais poluentes. Os organismos responsáveis pela execução, que decorrerá entre 2006 e 2009, serão a DGAIEC, DGCI, MOPTC/DGTTF, EP,epe e Municípios, prevendo-se o envolvimento dos agentes do comércio automóvel, concessionários de infra-estruturas rodoviárias e distribuidores de combustíveis. Prevê-se como resultado a transferência de transporte rodoviário individual para os modos baseados no transporte colectivo, a par da renovação do parque automóvel com viaturas menos poluentes.

Medida 11 – Promoção da eficiência energética

Apostar-se-á na poupança e na eficiência dos consumos energéticos nos diversos sectores de actividade económica, particularmente quando ligadas a ganhos ambientais, **reduzindo a factura energética e dependência externa**. Pretende-se, do lado da oferta, reduzir custos de produção e impactos ambientais, com o conseqüente aumento da produtividade das empresas e da qualidade de vida, e do lado da procura, inserir, dos transportes à construção de edifícios e à procura pública, a variável energética nas escolhas dos consumidores. Serão promovidas no quadro de um Programa de Acção para a Eficiência Energética, a aprovação de legislação sobre eficiência energética nos edifícios, a reforma do regulamento de gestão dos consumos de energia da indústria, a implementação de acordos voluntários com os diferentes sectores de actividade, a qualificação e expansão racional do transporte público e de mercadorias e a promoção de veículos mais eficientes. O responsável pela execução, que se prevê decorra entre 2006 e 2010, será o MEI/DGGE.

Medida 12 – Aproveitamento da energia eólica e de outras energias renováveis

Será promovida a intensificação do aproveitamento das fontes renováveis de energia para a produção de electricidade, os biocombustíveis e os usos directos da energia solar, visando a redução dos níveis de emissão dos gases de efeito de estufa, a diversificação dos abastecimentos e o desenvolvimento de uma indústria fornecedora dos bens de equipamento e de serviços para as energias renováveis que potencie o emprego e as exportações. Assim, são elevadas as metas de capacidade instalada de conversão de energia eólica para 5100 MW e intensificada a utilização do potencial hídrico por explorar, bem como o das restantes energias renováveis – biomassa e biogás, sol e oceanos. Serão ainda tomadas medidas conducentes à clarificação e agilização dos mecanismos administrativos de licenciamento, ao enquadramento legislativo dos certificados verdes, à criação de ferramentas facilitadoras da integração da electricidade a partir de energias renováveis na rede, à valorização da biomassa florestal e à redinamização do programa Agua Quente Solar.

Medida 13 – Aproveitamento de biogás de aterro para produção de pilhas de hidrogénio

Será melhorada a **eficiência energética dos sistemas de aproveitamento do biogás** gerado nos aterros sanitários através do desenvolvimento de novas tecnologias de produção e transformação energética do hidrogénio, em particular o fabrico de pilhas de combustível. Pretende-se ainda obter reduções nas emissões de gases de efeito de estufa, com implicações favoráveis no cumprimento das metas do Protocolo de Quioto. Os organismos responsáveis pela execução, que decorre entre 2005 e 2007, são o MAOTDR, MEI e MCTES, com o envolvimento de empresas. O investimento é suportado por capitais privados.

Espera-se o desenvolvimento de projectos de aproveitamento energético do bio gás nos aterros sanitários explorados pelas empresas do universo EGF pela via da constituição de parcerias público-privadas, bem como a instalação em Portugal de uma unidade fabril para a produção de pilhas de combustível e de um centro de I&D para o aperfeiçoamento tecnológico na concepção e fabrico de pilhas de combustível apostando na promoção de emprego científico.

Medida 14 – Execução do Plano Estratégico de Abastecimento de Água e Saneamento de águas Residuais (PEAASAR II)

Serão **reforçadas as infra-estruturas de abastecimento de água e de saneamento de águas residuais**, assegurando níveis de atendimento das populações e de qualidade de serviço que respondam aos objectivos da política ambiental e garantam o cumprimento da legislação nacional e comunitária neste domínio. Os responsáveis pela execução, que decorrerá entre 2006 e 2013, serão as empresas do Grupo Águas de Portugal, Municípios e concessionárias privadas. O investimento previsto é de cerca de 1 918 milhões de euros até 2009, sendo assegurado por verbas provenientes de autarquias, fundos



comunitários, empréstimos do BEI e capital privado.

Medida 15 – Instalação dos Centros para recuperação, valorização e eliminação de resíduos industriais perigosos (CIRVER)

Apostar-se-á na **auto-suficiência do País, a nível de tratamento e eliminação de resíduos industriais perigosos**, de acordo com as directivas, da Comissão Europeia. O responsável pela execução, que decorrerá entre 2006 e 2007 é o MAOTDR/INR, com o envolvimento dos agrupamentos de empresas vencedores do concurso público lançado para instalação dos Centros. O financiamento será suportado na maioria por capitais privados, prevendo-se um investimento total de 80 milhões de euros até 2009.

Espera-se garantir a sustentabilidade ambiental e económica a nível nacional, em matéria de gestão de resíduos industriais perigosos. Paralelamente, a aplicabilidade de métodos complementares permitirá atingir os resultados pretendidos, com recurso às melhores tecnologias disponíveis.

Medida 16 – Extensão da plataforma continental de Portugal

Será elaborada **uma proposta de extensão da plataforma continental de Portugal, para além das 200 milhas náuticas**, para apresentação à Comissão de Limites da Plataforma Continental (CLPC) das Nações Unidas. A proposta de extensão deverá ser entregue na CLPC das Nações Unidas até 3 de Maio de 2009. Será responsável pela execução o MDN/Estrutura de Missão para a Extensão da Plataforma Continental. Estima-se um investimento da ordem dos 16 milhões de euros, até à entrega da proposta de extensão, suportado pelo Orçamento do Estado. Prevê-se a extensão da jurisdição nacional e direitos soberanos de Portugal sobre recursos existentes nos fundos marinhos contíguos, nos termos do disposto no artigo 76.º da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar, admitindo-se que se consiga atingir um aumento em cerca de 30% das áreas marítimas sob jurisdição ou soberania nacional.

Medida 17 – Implementação dum novo modelo de “governança do mar”

Será elaborado e implementado um modelo de organização para a “governança do mar” que, tendo em conta o Relatório da Comissão Estratégica para os Oceanos, **potencie o aproveitamento das auto estradas marítimas** e assegure a articulação e coordenação de todas as entidades, públicas e privadas, com responsabilidades nas áreas ligadas ao mar. A proposta do modelo de organização para a “governança do mar” deverá ser aprovada até Agosto de 2006. Será responsável pela execução o MDN/Estrutura de Missão para os Assuntos do Mar. Estima-se um investimento da ordem dos 150 mil euros, suportado pelo Orçamento do Estado. Espera-se a criação de uma estrutura permanente para os assuntos do mar que, com base na estratégia definida, **identifique, desenvolva e articule a implementação das medidas necessárias à valorização do mar como fonte de riqueza, de oportunidade e de desenvolvimento, nas suas múltiplas vertentes.**



6. Eficiência dos Mercados

Enquadramento

O cumprimento dos grandes objectivos da Estratégia de Lisboa impõe a conjugação de todos os esforços, no sentido de promover níveis óptimos de eficiência dos mercados, o que exige a promoção de níveis igualmente óptimos de concorrência efectiva, em conformidade com as regras de concorrência não falseada estabelecidas. Isto constitui, como referido na Introdução, um desafio para Portugal.

Nos mercados objecto de regulação económica específica, a acção prioritária concentra-se na conclusão da transposição das directivas decorrentes do Mercado Interno e na garantia do cumprimento da liberdade de acesso por parte de novos concorrentes face aos incumbentes históricos. Nos mercados não regulados, que correspondem à generalidade da economia, é prioritário eliminar barreiras que ainda os fragmentem e assegurar que as políticas públicas tenham subjacente a condição de introduzir mais “concorrência” nos mercados.

A implementação desta política – cujas **Medidas** se enumeram seguidamente – dá resposta àquele desafio e à prioridade identificada de “Melhorar a eficiência dos mercados”, bem como às linhas directrizes integradas 12, 13 e 16 nesta óptica.

As medidas referentes à **melhoria da eficiência do mercado de trabalho**, entre as quais se destacam o Programa de reforma da legislação laboral e os Programas de modernização dos serviços públicos de emprego, de racionalização das medidas activas de emprego e de reforço do sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências, encontram-se desenvolvidas no ponto 7.

Medidas

I. Comunicações Electrónicas

Medida 1 – Desenvolvimento do sistema de comunicações electrónicas, com destaque para a oferta e utilização de “Banda Larga”, com o objectivo de **promover em ambiente competitivo, incidindo nas redes e serviços de comunicações electrónicas**, com promoção de inovação tecnológica geradora de alternativas de acesso e garantindo o acesso à rede existente por novos operadores e/ou o investimento destes em infra-estrutura própria, fomentando também a concorrência entre diferentes plataformas tecnológicas, com destaque para as redes de UMTS, a televisão digital terrestre e serviços VOIP. Relativamente à televisão digital terrestre, o governo através do ICP-ANACOM, do Instituto da Comunicação Social, da Entidade Reguladora da Comunicação Social e da UMIC, para os aspectos relativos a serviços da Sociedade da Informação, prevê lançar o Concurso Público no 2º semestre de 2006. Serão envolvidos capitais privados de operadores de comunicações electrónicas. Esta medida será executada no período 2006-2009, cabendo essa responsabilidade ao MOPTC (ICP/ANACOM). Como resultado, prevê-se o aumento generalizado da procura, com cobertura das regiões mal servidas, colmatando o fosso tecnológico e apoiando o desenvolvimento económico.

Medida 2 – Revisão do quadro regulador do sector das comunicações, com o objectivo de **intervenção regulatória nos mercados retalhista e grossista de comunicações electrónicas**, determinando a adopção de sistemas de custeio pelos operadores dominantes. Serão envolvidos operadores privados de comunicações electrónicas. O responsável pela execução, que decorrerá no período 2006-2008, será o ICP/ANACOM. Resultará desta medida a supressão de obstáculos à concorrência e ao acesso ao mercado.

II. Energia

Medida 3 – Transposição das Directivas comunitárias relativas ao Mercado Interno da energia (Electricidade e Gás Natural), com o objectivo de **prosseguir a liberalização do mercado interno da energia**. Os diplomas de transposição estão previstos para finais de 2005 e a legislação complementar associada nos anos subsequentes, cabendo a responsabilidade ao MEI/DGGE.



Medida 4 – Reestruturação empresarial do sector energético, através de criação de condições para a **constituição de operadores integrados de gás e electricidade**, visando desenvolver a concorrência para conseguir melhor qualidade de serviço, bem como a redução dos preços no consumidor, e pela constituição de um operador independente para o transporte de gás e electricidade que garanta a transparência e a equidade no acesso às redes. Esta medida decorrerá entre 2005 e 2008, sendo da responsabilidade do MEI.

Medida 5 – Elaboração de Leis de Base (Sector Eléctrico; Sector do Petróleo; Sector do Gás Natural) e elaboração de legislação regulamentar associada, em 2005-2006, da responsabilidade do MEI/DGGE, com o objectivo de **estimular a modernização do sector energético nacional**. Em resultado desta medida, prevê-se mobilizar e atrair investimento privado para o sector energético, garantir a segurança do abastecimento, garantir a melhoria da qualidade do serviço e do abastecimento e promover a utilização de tecnologias ambientalmente mais limpas e mais eficientes.

Medida 6 – MIBEL – Desenvolver as medidas necessárias ao seu funcionamento, com o objectivo de **operacionalizar o mercado integrado de energia na Península Ibérica**. Prevê-se também a elaboração de legislação regulamentar associada, em particular de normas harmonizadas de operação do sistema, das estruturas tarifárias, elegibilidade dos clientes. Esta medida, da responsabilidade do MEI/DGGE, ERSE e REN, teve início em 2001, e visa a liberalização do mercado da electricidade integrado com Espanha

Medida 7 – Antecipar o calendário de liberalização do mercado do Gás Natural, para antes de 2008, **umentando a penetração desta fonte de energia no território, promovendo a concorrência e a melhoria de qualidade de serviço**, à luz da directiva comunitária. Procurar a harmonização e convergência entre os dois mercados (Portugal e Espanha), visando o funcionamento de um mercado ibérico de gás. Esta medida, da responsabilidade do MEI/DGGE, visa a obtenção de equidade tarifária e de remunerações dos activos regulados entre Portugal e Espanha, permitindo às empresas portuguesas condições comparáveis de funcionamento.

III. Transportes

Medida 8 – Melhorar a regulação do sistema portuário, com o objectivo de viabilizar e fomentar práticas concorrenciais que beneficiem o comércio externo. Terá como medidas associadas, **a elaboração da lei-quadro para a concessão de instalações portuárias de uso público e privativo, a reestruturação da mão-de-obra, a flexibilização da prática aduaneira na utilização dos Portos Portugueses e o fomento das novas tecnologias de informação e comunicação nos portos**.

A execução desta medida, da responsabilidade do MOPTC (IPTM e Administrações Portuárias), DGAIEC e DGCI, está prevista para 2006-2009 e envolverá concessionários de terminais portuários, indústrias beneficiárias de licenças de uso privativo de instalações portuárias, agentes de navegação, operadores portuários, sindicatos e agentes transitários. Como resultado prevê-se o reforço da atractividade da via marítima nas actividades de comércio externo e alargamento do *hinterland* dos portos nacionais.

Medida 9 – Contratualização do serviço público de transporte, através da celebração de **Contratos de Prestação de Serviço Público**, precedidos por mecanismos de concurso, com o objectivo de regular com transparência o pagamento das obrigações de serviço público impostas aos operadores públicos ou privados. A execução desta medida, da responsabilidade do MOPTC/SET, DGTTF e Autoridades Metropolitanas de Transportes e Municípios, está prevista para 2006-2008, nas áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, envolvendo operadores de transporte público de passageiros (públicos, privados e municipais). Espera-se atingir assim, o equilíbrio económico da exploração dos serviços públicos de transportes, viabilizando o reforço da sua qualidade e orientando a sua adequação à procura.

IV. Construção e Imobiliário

Medida 10 – Implementação de uma plataforma tecnológica para o sector da construção, visando **facilitar o acesso à informação sobre a actividade dos diversos intervenientes nos mercados de obras públicas e particulares e modernizar os processos que suportam as transacções**. Terá como medidas associadas a realização de



concursos públicos e disponibilização de fichas técnicas de habitação e alvarás de construção *on-line*, a viabilização de um sistema de informação predial único, garantia de complementaridade com as plataformas tecnológicas europeia e a das associações empresariais da construção. A sua execução, da responsabilidade do MOPTC (IMOPPI) e MJ, decorrerá no período 2005-2007, envolvendo empreiteiros de obras públicas e particulares, empresas projectistas e associações/ordens profissionais e recorrerá a receitas correntes próprias do IMOPPI, resultantes dos pagamentos dos agentes económicos do sector. É previsível o reforço da transparência nos mercados de obras públicas e particulares, com melhoria da competitividade das empresas e salvaguarda dos interesses dos consumidores.

Medida 11 – Revisão do quadro regulador do sector da construção e imobiliário, com o objectivo de **profissionalização e responsabilização dos agentes do sector, com combate à informalidade e clandestinidade, consolidando o tecido produtivo e proporcionando garantias de cumprimento das obrigações contratuais, e a introdução de mecanismos de transparência para protecção do consumidor**. De forma associada promover-se-á ainda o reforço quantitativo e qualitativo dos quadros técnicos das empresas, a aprovação de um Código do Imobiliário, a criação do seguro de garantia dos imóveis, de um registo dos promotores imobiliários e de um Centro de Mediação e Arbitragem. A sua execução, da responsabilidade do MOPTC (IMOPPI), está prevista para 2005-2006, envolvendo empresas de obras públicas e particulares, promotores e mediadores imobiliários, seguradores e associações de consumidores e utilizará receitas correntes próprias do IMOPPI, resultantes dos pagamentos dos agentes económicos do sector. Espera-se uma melhoria da qualidade da construção e redução da conflitualidade.

V. Serviços postais

Medida 12 – Liberalização gradual e controlada dos serviços postais, visando a realização do mercado interno, com cumprimento das obrigações de serviço universal, a diversificação e inovação na oferta de serviços com garantia da qualidade do serviço. Basear-se-á na acção do regulador, **conduzindo o processo de liberalização, com redução da área reservada de acordo com as novas bases da concessão do serviço postal universal, (DL 116/2003, de 12 de Junho)**. Com a execução, no período de 2006-2008, desta medida, da responsabilidade do ICP/ANACOM e que envolverá os CTT e operadores privados de serviços postais, procura-se garantir a satisfação da procura deste tipo de serviços, proporcionando instrumentos adicionais de suporte à actividade comercial e de distribuição das empresas portuguesas.

VI. Mercados de Capitais e Serviços Financeiros

Medida 13 – Conclusão da transposição das Directivas comunitárias relacionadas com o Plano de Acção para os Serviços Financeiros, visando instaurar um mercado único dos serviços financeiros de grandes operações, garantir a acessibilidade e a segurança dos mercados de pequenas operações e reforçar as regras de supervisão prudencial. Através da execução, no período 2005-2007, desta medida, da responsabilidade das Entidades Reguladoras, do Ministério das Finanças e da Assembleia da República, pretende-se **augmentar a eficiência do mercado financeiro**.

Medida 14 – Actuar sobre segmentos de mercado incompletos mediante o reforço da capacidade de intervenção do Fundo de Garantia para a Titularização de Créditos, do Fundo de Sindicação de Capital de Risco e do Fundo de Contra-Garantia Mútuo, com o objectivo de neutralizar o impacto negativo que para os intermediários financeiros e investidores representam operações cuja escala determina custos de transacção acrescidos e que pela sua natureza induz o agravamento dos níveis de risco percepcionados. A execução desta medida, da responsabilidade do MEI/IAPMEI, no período 2006-2008, envolverá instituições de crédito, sociedades financeiras e investidores e recorrerá a dotações do PRIME, bem como do próximo quadro financeiro de apoio, num total de € 120 Mio. Será ainda efectuada a adequação do enquadramento legal aplicável à actividade de capital de risco. Com esta medida espera-se **obter o alargamento da oferta de crédito e de capital de risco a empresas de pequena dimensão ou que operem em fases críticas do seu processo de desenvolvimento**, dinamização da actividade de *private equity* e desenvolvimento de novos segmentos do mercado de capitais para sustentar dinâmicas de crescimento empresarial.



Domínio da Qualificação, Emprego e Coesão Social

7. Qualificação, Emprego e Coesão Social

Enquadramento

A sociedade do conhecimento baseia-se na elevada qualificação dos recursos humanos, na crescente qualidade do emprego e no acesso generalizado à informação, tendo intrínseco um novo paradigma assente na constante inovação de métodos, processos e produtos, com uma crescente incorporação de mais valia intelectual, o que induz responsabilidades acrescidas e diversas aos sistemas educativo, formativo e de emprego.

No novo modelo, o sistema educativo deve potenciar, desde os primeiros anos de escolaridade, a criatividade natural dos alunos, enquanto promove o espírito crítico e o raciocínio rigoroso, tão necessários ao desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida e à sociedade do conhecimento. O reforço da participação dos adultos, ao longo da vida, em acções de formação contínua, estimulando as procuras de aprendizagem por parte das pessoas e das organizações e alargando e diversificando a oferta em consonância com as exigências da sociedade da informação, são factores fulcrais de progresso

O sistema de emprego português está hoje confrontado com um conjunto de desafios, que cruzam dimensões conjunturais, ligadas à evolução recente do mercado de trabalho e da economia portuguesa, com aspectos de natureza estrutural, que, por seu turno, dificultam a superação da situação conjuntural vivida nos últimos anos⁷. Portugal continua a registar uma das mais elevadas taxas de emprego da UE, quer em termos globais (67.5% 1º semestre 2005), quer para as mulheres (61.6%) e trabalhadores idosos (50.8%), mas só poderá manter essa posição ou melhorá-la, de acordo com as metas definidas na estratégia de Lisboa, se conseguir responder positiva e coerentemente aos desafios a enfrentar.

Portugal terá de enfrentar com eficácia acrescida os grandes estrangulamentos estruturais da nossa sociedade, neste domínio:

1- Baixo nível de escolarização e qualificação profissional da população portuguesa, com implicações fortemente negativas quer em termos de exclusão e coesão social, quer no avançar para a sociedade do conhecimento e da inovação, quer ainda em termos de aumento da produtividade do trabalho, que reflecte não só a baixa qualificação da população empregada (incluindo empresários e dirigentes de muitas micro e pequenas empresas) e formas pouco inovadoras na organização do trabalho;

2- O sistema de protecção social que não assegurando os níveis de protecção social de outros países mais desenvolvidos da UE, enfrenta problemas de sustentabilidade financeira e também de utilização fraudulenta das prestações que assegura.

Enfrentar os problemas conjunturais implica responder de forma proactiva e dinâmica **aos seguintes desafios** que se interligam entre si:

1- Travar o crescimento do desemprego e atenuar a sua severidade; promovendo a retoma do crescimento sustentado dos níveis de emprego, quer vencendo o desafio do combate ao desemprego, quer promovendo as condições de empregabilidade dos que estão actualmente empregados, reduzindo os riscos do desemprego ou a sua severidade, nomeadamente junto dos trabalhadores mais idosos e menos qualificados, quer apoiando a inserção de uma franja da população inactiva, como os jovens à saída do sistema educativo e de formação, devidamente qualificados, e as mulheres;

⁷ Vide PNE 2005 em anexo.



2-Gerir de forma preventiva e precoce, intervindo numa lógica de proximidade, os processos de reestruturação e deslocalização empresarial que têm marcado o país nos últimos anos, contribuindo para o aumento do desemprego, em particular do DLD;

3- Assegurar que num contexto sócio-económico menos favorável, as desigualdades e dinâmicas de segmentação ou de exclusão do mercado de trabalho dos grupos mais desfavorecidos não se acentuem de forma insustentável.

Vencer esses grandes desafios, num contexto particularmente exigente (nomeadamente em termos de contenção orçamental), exige a garantia de uma forte coerência e concordância entre as várias políticas, uma grande mobilização dos vários actores, ao nível local, regional e nacional e uma grande articulação com os instrumentos financeiros, nomeadamente no âmbito dos fundos estruturais. O sistema de emprego português em forte consonância com o sistema de ensino e de formação profissional, terão de sofrer transformações estruturais profundas, de forma a induzirem e responderem aos novos paradigmas da sociedade do conhecimento e a fazerem face aos desafios que advêm do envelhecimento demográfico e da globalização.

A criação de mais e melhores empregos e maior coesão social em simultâneo com a dinamização da produtividade e da competitividade da economia portuguesa depende, assim, da qualidade e das sinergias sustentadas entre as políticas de emprego, educação, formação e I&D e destas com as políticas macro e micro económicas e de protecção social.

Neste quadro, as metas a estabelecer para os próximos anos apostam na redução drástica do insucesso escolar nos ensinos básico e secundário, no aumento dos jovens em cursos tecnológicos e profissionais de nível secundário e na generalização de escolhas curriculares apropriadas, atingindo metade do total dos alunos do ensino secundário, designadamente de natureza técnica e vocacional, para além da obrigatoriedade de formação profissional ou de frequência escolar até aos 18 anos e do aumento de diplomados e formações avançadas do ensino superior. A obrigatoriedade do ensino experimental das ciências e a diversificação de oportunidades de formação, com ênfase na valorização de aprendizagens práticas e na aquisição de competências técnicas são ainda objectivos prioritários.

Adicionalmente, o Ensino Superior aposta na qualificação das novas gerações para as exigências do espaço europeu. Conseguir melhor relevância social e cultural e uma maior ligação ao mercado de trabalho para as formações superiores e melhorar a sua qualidade vai, portanto, de par com atrair mais pessoas para frequentá-las e assegurar as melhores condições para concluí-las com êxito.

Neste contexto, o processo de Bolonha é uma oportunidade de diversificação e de autonomia responsável de Universidades e Politécnicos, não de uniformização, muito menos de centralismo burocrático. A questão central é a comparabilidade de formações diferentes para efeitos de reconhecimento internacional e de mobilidade, e de transparência da melhoria efectiva da qualidade das formações. Deste modo, o papel regulador e avaliador do Estado deverá ser reforçado a par da autonomia das instituições. No actual quadro internacional é imperativo que todo o nosso sistema de ensino superior, público e privado, universitário e politécnico seja avaliado internacionalmente de forma independente, transparente e exigente, à luz de padrões internacionais, de modo a ser possível a reorganização necessária da rede actual à luz dos desafios do futuro.

Também a política de saúde, no quadro de garantia da sustentabilidade do sistema, desempenhará um papel chave em todo este processo, criando condições que permitam a promoção do Envelhecimento Activo (Portugal regista os valores mais elevados de mortalidade no espaço da União, para as doenças cérebro - vasculares e diabetes) induzindo a adopção de estilos de vida saudáveis (pretende-se, no Quadro do Plano Nacional de Saúde em anexo, reduzir para cerca de metade os consumos de álcool e tabaco entre a população portuguesa a par da duplicação das taxas de actividade física) bem como prevenindo doenças incapacitantes de longa duração. Com o desenvolvimento de novos serviços e uma abordagem integrada, dedicados ao apoio e reabilitação da pessoa em situação de dependência, serão ainda obtidos impactos quer na criação de empregos (tanto altamente qualificados, como no campo dos serviços de proximidade) quer na emergência de novos perfis profissionais.



É neste quadro que se procurará atingir o objectivo estratégico da política integrada de emprego para 2005-2008, "**Promoção do emprego, a melhoria da qualidade e da produtividade do trabalho e o reforço da coesão social e territorial**" (LDI 17). Foi também neste quadro que se elegeram as **grandes prioridades globais para este domínio**, cuja resposta vai de encontro às Recomendações emanadas do Conselho em 2004⁸:

- **PG 1 – Reforçar a educação e qualificação dos portugueses**, garantindo a qualificação das novas gerações para as exigências do espaço europeu, combatendo o insucesso escolar e a saída precoce do sistema educativo, enraizando uma cultura de avaliação, aumentando a qualidade do ensino e assegurando a plena integração e qualificação das instituições do ensino superior nacionais no espaço europeu. Promoção de uma cultura de ALV assente num novo modelo de educação/formação que, tendo em conta a necessária dinamização da sociedade do conhecimento e a generalização das TIC, reduza as desigualdades e estrangulamentos no mercado de trabalho, assegure uma política de qualificação intergeracional, respondendo em simultâneo à necessidade de reforçar a capacidade de inovar, o que passa por reforçar na sociedade que emerge a cultura científica e tecnológica da população no quadro dum desenvolvimento cultural sustentado (LDI 23 e 24). Responde às recomendações do eixo "Desenvolvimento do capital humano e da ALV".
- **PG 2 – Promover a criação de emprego e, no quadro de uma abordagem do trabalho ao longo do ciclo de vida, atrair e reter o maior número de pessoas no emprego** (LDI 18), **prevenindo e combatendo o desemprego, nomeadamente dos jovens e o DLD**, através do relançamento das políticas activas de emprego, efectivando a respectiva componente de activação em articulação com a protecção no desemprego, tendo nomeadamente em conta os grupos mais vulneráveis (LDI 19) e da aproximação dos Serviços Públicos de Emprego aos Públicos Clientes (LDI 20). As intervenções desenvolvidas no âmbito desta prioridade respondem às três recomendações do eixo "Atrair e reter mais pessoas..."
- **PG 3 – Gerir de forma preventiva e precoce**, intervindo numa lógica de proximidade, **os processos de reestruturação e deslocalização empresarial**, criando mecanismos mais eficazes de acompanhamento e fontes alternativas de emprego e rendimento, gerindo positivamente a reconversão profissional para novos empregos e evitando a entrada numa situação de exclusão social (LDI 21). As intervenções desenvolvidas no quadro desta prioridade respondem a uma das recomendações do eixo da "Adaptabilidade".
- **PG 4 – Promover a flexibilidade com segurança no emprego**, assegurando que as desigualdades e dinâmicas de segmentação ou conciliando os direitos dos trabalhadores com a necessidade de aumento de adaptação das empresas, **num quadro de reforço do diálogo e concertação social**, combatendo a segmentação do mercado de trabalho, num contexto de estímulo à modernização do trabalho com o intuito de reforçar a produtividade e a qualidade do emprego (LDI 21 e 22). As intervenções previstas no âmbito desta recomendação respondem a outra das recomendações do eixo "Adaptabilidade".
- **PG 5 – Modernizar o sistema de protecção social**, numa linha de actuação sustentada e gradual, antecipando e respondendo a novas necessidades, combatendo a pobreza e a sua inércia reprodutiva e salvaguardando a coesão social e intergeracional, em simultâneo com a garantia da sua sustentabilidade financeira (LDI 18).

As políticas de **igualdade de oportunidades, designadamente a política de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, referenciadas como prioridade no documento de enquadramento** assumem uma **dimensão transversal em todas as medidas**, com **abordagem específica** na aproximação ao longo do ciclo de vida.

No quadro destas grandes prioridades são fixadas as seguintes grandes metas quantificadas:

⁸ Ver PNE 2005 em anexo.



- Aumentar a taxa de emprego global de 67.8% em 2004 para 69% em 2008 e 70% em 2010 (PG 1);
- Aumentar a taxa de emprego das mulheres de 61.7% em 2004 para 63% em 2008 (PG 1);
- Manter a taxa de emprego dos trabalhadores de 55 a 64 anos acima dos 50% em 2010 (PG 1);
- Generalizar o ensino do inglês desde o 1º ciclo do ensino básico, cobrindo a totalidade dos alunos desse ciclo até 2009 (PG 4);
- Generalizar o ensino experimental das ciências nos ensinos básico e secundário a partir de 2006 (PG 4);
- Assegurar a formação contínua e o acompanhamento dos professores de matemática do 1º ciclo do ensino básico atingindo 7000 professores no próximo ano lectivo (PG 4);
- Reduzir para metade o insucesso escolar nos ensinos básicos e secundário até 2009 (PG 4);
- Tornar obrigatória a frequência de ensino ou formação profissional para todos os jovens até aos 18 anos até 2009 (PG 4);
- Aumentar a proporção de jovens de 22 anos com o ensino secundário superior, de 49% em 2004, para 65% em 2010 (PG 4);
- Abranger 650 mil jovens em cursos técnicos e profissionais de nível secundário até 2010, prevendo-se abranger 365 mil até 2008;
- Aumentar a taxa de participação da população dos 25 aos 64 anos em acções de educação/ formação para 12.5% em 2010 (4.8% em 2004) (PG 4);
- Qualificar 1 milhão de activos até 2010, dos quais 435 mil até 2008, através de cursos de educação e formação ou do reconhecimento, validação e certificação de competências (PG 4);
- Expandir a Rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de modo a atingir 300 Centros em 2008 e 500 em 2010 (PG 4);
- Aumentar até 2010 o número de novos graduados em áreas científicas e tecnológicas para 12 por 1000 na população com idades entre 20 e 29 anos (8.2 em 2003) (PG 4);
- Aumentar até 2010 o número de novos doutoramentos em áreas científicas e tecnológicas para 0.45 por 1000 na população com idades entre os 25 e 34 anos (0.3 em Portugal e 0.55 na UE15, em 2001) (PG 4);
- Garantir que os candidatos a emprego na UE podem consultar todas as ofertas de trabalho publicitadas nos serviços de emprego dos diferentes Estados Membros (PG 1 e 4);
- Garantir até 2010 que, anualmente, pelo menos 25% dos DLD deverão participar numa medida activa sob a forma de formação, reconversão, experiência profissional, emprego ou outra medida que promova a empregabilidade (PG 1);
- Assegurar que cada desempregado inscrito beneficie de uma nova oportunidade antes de completar seis meses (jovens) ou doze meses (adultos) de desemprego, sob a forma de formação, reconversão, experiência profissional, emprego ou outra medida que promova a sua empregabilidade, antecipando-se esse prazo para 3 meses no caso dos jovens menores de 23 anos sem o 12º ano de escolaridade. Irá, ainda, ser assegurada uma resposta a todos os desempregados com qualificações superiores que não tenham ainda um Plano Pessoal de Emprego (PPE) definido ou que não tenham uma resposta devidamente programada no quadro do seu PPE, entre Outubro e Dezembro de cada ano (PG 1);
- Abranger por ano 25.000 jovens qualificados em Estágios Profissionais até 2009 (PG 1);
- Aumentar o número de empregos do sector das TIC para 3% do total do emprego até 2010 (representando cerca de 44.000 novos empregos) (PG 1 e 4);
- Aumentar, até 2010, pelo menos para 40% a percentagem de trabalhadores que utilizam computadores ligados à Internet no emprego (19% em 2004) (PG 1 e 4);
- Garantir que 100% das crianças de 5 anos frequentem em 2009 a educação pré-escolar, visando chegar a 2010 com uma cobertura de 90% das crianças entre os 3 e os 5 anos (PG 1 e 4);
- Assegurar, até 2010, que 35% das crianças entre os 0 e os 3 anos são abrangidas por serviços de cuidados a crianças (30% em 2008), aumentando para o efeito em 50% os lugares em creches ao longo da legislatura (PG 1);



Medidas⁹

I – Reforçar a educação e a qualificação dos portugueses

Medida 1 – Racionalizar e alargar a Rede do pré-escolar, adequando-a às necessidades das crianças, tendo em atenção os desequilíbrios regionais e promovendo Programas de Intervenção precoce em Saúde. **Pretende-se melhorar a aprendizagem de todas as crianças no ensino formal subsequente**, prevenindo a saída precoce do sistema educativo; facilitar a conciliação entre a vida familiar e a profissional; evitar a exclusão social.

Medida 2 – Programa de generalização do ensino do inglês no ensino básico, proporcionando em 2006 esse ensino aos 3º e 4º anos e assegurando a sua generalização a todos os alunos do primeiro ciclo do ensino básico até 2009.

Medida 3 – Programa de acompanhamento dos professores de matemática, através da formação contínua e acompanhamento dos professores de matemática do primeiro ciclo do ensino básico, por professores de escolas superiores de educação e das universidades. Pretende-se atingir 7000 professores no ano lectivo 2006/2007.

Medida 4 – Programa de ensino experimental das ciências, visando generalizar o ensino experimental das ciências desde o 1º ciclo do ensino básico até ao final do ensino secundário. Promover a generalização do acesso e uso das TIC nas escolas básicas e secundárias, transformando estas tecnologias em recurso horizontal para todas as disciplinas leccionadas.

Medida 5 – Plano Nacional de Leitura, criando um plano de médio prazo contendo um conjunto de acções e iniciativas visando a melhoria das competências de uso da língua portuguesa – leitura e escrita. Concretização dum **Plano de Desenvolvimento Cultural**, através do reforço das redes de equipamentos e agentes culturais e de medidas de correcção das assimetrias regionais

Medida 6 – Programa de avaliação das escolas básicas e secundárias, visando identificar e generalizar boas práticas, através do uso dum bateria de indicadores relevantes, e detectar escolas com dificuldades e com necessidades de intervenção específica.

Medida 7 – Iniciativa Novas Oportunidades. Pretende-se fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens, apostando, no caso dos jovens, no reforço do ensino profissionalizante de dupla certificação e, nos adultos, na expansão da oferta de Cursos de Educação e Formação e no alargamento do Sistema de RVCC. Complementarmente, a Iniciativa define um conjunto de acções dirigidas a aspectos organizativos e de funcionamento dos sistemas de educação e formação, nas vertentes relacionadas com regulação estratégica das ofertas e da rede de equipamentos, da qualidade da formação, da organização dos currículos e do financiamento, entre outras. Pretende-se promover a elevação da qualificação da população; diversificação das estratégias de educação e formação como principal recurso de combate à saída precoce do sistema educativo e ao insucesso escolar valorizando, sobretudo, as vias profissionalizantes com dupla certificação; reforço da integração dos sistemas de educação e formação, promovendo a eficiência e a legibilidade das respostas existentes e melhorias ao nível dos elementos organizativos e de funcionamento dos sistemas.

Com esta medida pretende-se em concreto, atingir os seguintes resultados, em função dos grupos etários abrangidos: (i) **Jovens:** Fazer do 12º ano o referencial mínimo de escolaridade para todos os jovens; colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais, atingindo 145.000 vagas até 2010 e um total de 650.000 jovens abrangidos; aumentar para 27.500 as vagas de natureza profissionalizante ao nível do 9º ano; (ii) **Adultos:** qualificar um milhão de activos até 2010; alargar o referencial de competências-chave aplicado no sistema RVCC ao 12º ano; triplicar a oferta de cursos técnicos e profissionais para a educação e formação de adultos, atingindo em 2010, 107.000 vagas (65 mil ao nível do 12º ano e 42 mil do 9º ano) e cerca de 350 mil adultos; criação de 400 novos Centros de Reconhecimento, validação e certificação de competências até 2010, abrangendo cerca de 650 mil activos.

⁹ Vide PNE 2005 em anexo.



Medida 8 – Concretizar o Processo de Bolonha e de reforma do ensino superior, com vista a garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, promovendo a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, melhorando os níveis de frequência e conclusão dos cursos superiores, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida e melhorando a acção social escolar, reformando o sistema de governo dessas instituições de modo a desenvolver uma cultura de prestação de contas e a flexibilizar as formas de organização e gestão, promovendo a desgovernamentalização do sistema e valorizando parcerias entre instituições nacionais e estrangeiras. Importa garantir, igualmente, a relevância do ensino superior para o mercado de trabalho. **Pretende-se aumentar a qualidade e o sucesso escolar no ensino superior, estimular a mobilidade internacional de alunos e docentes, promover a formação avançada pós-graduada e a formação de quadros superiores ao longo da vida e maior ligação às necessidades do mercado de trabalho.**

Medida 9 – Reforço do sistema de educação e de formação, no quadro da aprendizagem ao longo da vida (ALV), nomeadamente, através da criação das condições necessárias para a transparência das qualificações; da promoção da qualidade e da eficiência dos sistemas de educação e formação; da diversificação das oportunidades de aprendizagem e do desenvolvimento de novas metodologias para a ALV. **Pretende-se mudar as práticas de entidades e profissionais da formação**, contribuindo activamente para a profissionalização, especialização e reforço da qualidade e de eficácia das intervenções formativas e melhorando a articulação das instituições envolvidas, promover a utilização das TIC no contexto das novas metodologias de ALV e a responsabilização dos diferentes actores.

Medida 10 – Promover a formação e certificação de competências em TIC, facilitando uma oferta para públicos diversificados de acordo com as suas necessidades e pretensões, garantindo que todos os participantes em acções de formação em competências básicas em TIC passem a dispor de uma caixa de correio electrónico, e implementando o sistema nacional de certificação de competências em TIC. **Pretende-se melhorar as qualificações da população em TIC e as condições para aumento da empregabilidade, produtividade e competitividade. Pretende-se ainda estimular o associativismo em rede que promova a igualdade de género.**

II - Promover a criação de emprego

Medida 11 – Programa de Intervenção para jovens desempregados menores de 23 anos, assegurando a todos os jovens desempregados (< 23 anos), sem o 12º ano, uma resposta no prazo de 3 meses após a inscrição como desempregado, visando o seu encaminhamento para educação ou formação, não incentivando assim a sua inserção imediata no mercado de trabalho. No caso de jovens com o 12º ano, o encaminhamento será feito para medidas de estímulo ao emprego. **Pretende-se melhorar o nível de habilitação/ qualificação dos jovens e aumentar a sua empregabilidade**, abrangendo no período 135 000 jovens (2005/2008).

Medida 12 – Programa de Intervenção para desempregados com qualificação superior, assegurando a todos os desempregados inscritos com qualificações superiores uma resposta entre Outubro e Dezembro de cada ano (para além das convocatórias normais), privilegiando a colocação imediata em posto de trabalho, a realização de estágio profissional, uma oferta formativa ou apoio à criação do próprio emprego. **Pretende-se facilitar a transição para a vida activa; melhorar a integração dos jovens no mercado de trabalho e aproximar as competências às necessidades das empresas**, abrangendo 108.000 jovens (2005-2008), dos quais 25.000 / ano em estágios profissionais

Medida 13 – Programa de Intervenção envelhecimento activo, conjunto articulado de medidas que visam desincentivar a saída precoce do mercado de trabalho, valorizando e promovendo o conhecimento dos trabalhadores mais velhos e prevenindo e combatendo o seu desemprego. **Pretende-se aumentar a taxa de emprego dos trabalhadores mais idosos, abrangendo 90.000 pessoas (2005-2008).**

Medida 14 – Aumento da participação das mulheres na vida activa, através de apoios financeiros previstos nas medidas activas da política de emprego que integrem os Programas Gerais, Específicos e de Base Territorial para as profissões significativamente marcadas por discriminação de género; do aprofundamento do diálogo social tendo em vista a reanálise do



conteúdo das convenções colectivas de trabalho, numa perspectiva de género; da melhoria da oferta de serviços de apoio às famílias, entre outros, visando **aumentar a taxa de emprego das mulheres e promoção da igualdade de oportunidades entre mulheres e homens, a diminuição da segregação de género, horizontal e vertical, no mercado de trabalho e a redução das disparidades decorrentes das dificuldades de conciliação da vida profissional e familiar das mulheres e dos homens.**

Medida 15 – Programa de Intervenção Mercado Inclusivo destinado a públicos com especiais dificuldades de inserção e em risco de exclusão, mobilizando e ajustando medidas como os programas ocupacionais, as empresas de inserção e o microcrédito e promovendo a sua formação específica, através da mobilização e adaptação das modalidades de formação de dupla certificação. **Pretende-se favorecer a integração para públicos com especiais dificuldades e em risco e/ou situação de exclusão** abrangendo 153.000 pessoas (2005-2008)

Medida 16 – Programa de Formação profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência, em que se reajustará e reforçará as medidas de emprego e formação que visam a reabilitação profissional das pessoas com deficiência, nomeadamente Instalação por conta própria; Prémio de integração; Prémio de mérito; Preparação pré-profissional, Formação profissional especial, promovendo o seu adequado reconhecimento e certificação; Apoio contínuo à inserção e à procura activa de emprego. **Pretende-se favorecer a integração para públicos com deficiência, abrangendo 46.000 pessoas** (2005-2008)

Medida 17 – Programa de Intervenção para desempregados imigrantes, visando criar melhores condições de (re) inserção profissional deste segmento específico da população, promovendo designadamente a sua formação em competências básicas de cidadania e de português, para os imigrantes que não são originários dos PALOP, através do Portugal Acolhe, aperfeiçoando os mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de competências dos imigrantes e promovendo a sua colocação profissional. **Pretende-se favorecer a integração dos imigrantes, combatendo a discriminação social e laboral**, abrangendo 38.500 pessoas.

Medida 18 – Programas de emprego de base territorial e sectorial das políticas de emprego, revendo, racionalizando e dinamizando as medidas activas de emprego dos diferentes Planos de Intervenção regional e alterando o modelo de gestão e governação dos programas de base territorial. **Pretende-se diminuir as assimetrias territoriais, nomeadamente em termos de emprego e de desemprego**

Medida 19 – Programa de Intervenção para as Entidades Empregadoras, dinamização de uma nova metodologia de trabalho entre o SPE e os empregadores, numa perspectiva de gestão proactiva de uma carteira de clientes, através designadamente: i) da criação nos Centros de Emprego da figura do gestor de cliente, que terá como principal missão recolher ofertas de emprego e divulgar os instrumentos de política que as empresas poderão dispor para o recrutamento de quadros e para a formação dos mesmos; ii) criação de uma unidade central especializada no acompanhamento de grandes empregadores. Recurso crescente às TIC de forma a responder com maior celeridade e qualidade. **Pretende-se reforçar o relacionamento do Serviço Público de Emprego com as empresas**, nomeadamente com as de grande dimensão, com as que se encontram em processo de reestruturação, reconversão ou em situação económica difícil e com as que se encontram em processo de negociação para despedimento colectivo, assegurar, a partir de 2006, a resposta a ofertas de emprego em 2 dias e realizando 55.000 visitas / ano a empresas

Medida 20 – Programa de modernização e reforço do Serviço Público de Emprego, potenciando o seu papel proactivo na intermediação entre a procura e a oferta de emprego, promovendo mais e melhor informação sobre as oportunidades de emprego e formação (no espaço nacional e europeu) e simplificando e sistematizando as medidas activas de emprego. Pretende-se fomentar uma maior aproximação aos utentes (pessoas e entidades empregadoras), **aumentar a diversidade, acessibilidade e qualidade dos canais de prestação de serviços na área do emprego** e da celeridade e qualidade do atendimento dos Centros de Emprego e dar maior eficácia às medidas activas.

III – Gerir de forma preventiva e precoce os processos de reestruturação e deslocalização empresarial



Medida 21 – Aplicação dos diversos instrumentos da política de emprego e/ou protecção social, de forma individualizada, às **necessidades dos trabalhadores afectados por processos de reestruturação**, através de **Núcleos de Intervenção Rápida e Personalizada**, criados a nível local em interligação com a medida AGIIRE (ver medida 9, ponto 3) com vista designadamente à salvaguarda de postos de trabalho e reinserção das pessoas em risco de desemprego.

Medida 22 – Formação e **reconversão para novas áreas profissionais** e mecanismos de criação de criação da própria empresa/emprego, bem como instrumentos de apoio à **mobilidade geográfica**, incluindo uma valorização positiva do empreendedorismo feminino.

IV – Promover a flexibilidade com segurança no emprego

Medida 23 – Reforma das relações laborais, visando promover o diálogo social e a negociação colectiva com o objectivo de redinamizar a contratação colectiva. **Pretende-se reavaliar o Código do Trabalho e dinamizar a contratação**

Medida 24 – Estimulo no quadro do diálogo social, aos parceiros sociais para que pautem a evolução dos salários reais pela produtividade e pelas condições do mercado de trabalho e **autonomização da retribuição mínima garantida**, procedendo-se a um processo de desafectação progressiva dos mínimos sociais ao referencial retribuição mínima mensal garantida. **Pretende-se tornar o salário mínimo um instrumento de política salarial**. Aumentar a flexibilidade no sistema de Protecção Social e na definição das respectivas prestações.

Medida 25 – Programa da IGT contra o trabalho não declarado e ilegal, incluindo o de imigrantes ilegais, em articulação com outras instituições inspectivas. **Pretende-se reduzir o trabalho informal e não declarado ou ilegal**.

Medida 26 – Plano Nacional de Acção para a Prevenção, instrumento de política global de prevenção de riscos profissionais e combate à sinistralidade. **Pretende-se melhorar as condições de trabalho**, nomeadamente em termos de saúde, higiene e segurança no trabalho e redução substancial das taxas de incidência dos acidentes de trabalho e doenças profissionais

V - Modernizar o sistema de protecção social

Medida 27 – Convergência do regime da segurança social entre o sector público e privado e alteração do regime de flexibilidade da idade da reforma. Pretende-se desincentivar a saída precoce do mercado de trabalho e aumentar a sustentabilidade da segurança social (nos termos do ponto 1).

Medida 28 – Revisão do regime de protecção na eventualidade do desemprego, visando credibilizar o sistema e o regime em vigor, tendo em conta a alteração dos paradigmas de funcionamento, dos sistemas económicos e de protecção social e reforço da articulação do sistema de protecção no desemprego com a política activa do mercado de emprego.

Medida 29 – Planos Anuais de Combate à Fraude e Evasão Contributiva Prestacional, apostando em novas dinâmicas de fiscalização, designadamente através da consideração de “Indicadores de Risco” e no cruzamento de dados da segurança social com outras bases de dados dos demais ‘Serviços do Estado’. **Pretende-se aumentar os recursos financeiros do Sistema de Segurança Social**, contribuindo para a viabilidade do Sistema.

Medida 30 – Criar uma rede de serviços comunitários de proximidade, que assegure a continuidade de cuidados (de saúde e sociais) às pessoas em situação de dependência por motivo de saúde, de modo a promover a sua recuperação global (através de um contínuo de reabilitação, readaptação e reintegração). A rede resultará da parceria entre centros de saúde, hospitais, instituições de solidariedade social e autarquias. **Pretende-se prevenir a saída do mercado de trabalho por motivo de doença crónica, reduzir o absentismo laboral da pessoa em situação de dependência, bem como dos familiares cuidadores e criar novos postos de trabalho**.



Matriz Políticas Nacionais x *Guidelines*

Políticas	Guidelines																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1. Crescimento Económico e Sustentabilidade das Contas Públicas	X	X	X	X	X	X																			
2. Governação e Administração Pública			X											X	X					X					
3. Competitividade e Empreendedorismo										X					X										
4. Investigação, Desenvolvimento e Inovação							X	X	X																
5. Coesão Territorial e Sustentabilidade Ambiental											X					X									
6. Eficiência dos Mercados												X	X			X									
7. Qualificação, Emprego e Coesão Social																	X	X	X	X	X	X	X	X	X



Síntese das Medidas do PNACE por política	
<i>Colocar Portugal de novo no centro do processo de desenvolvimento à escala da União Europeia e à escala Global, promovendo o crescimento e o emprego através da melhoria da qualificação das pessoas, das empresas, das instituições, dos territórios, do desenvolvimento científico e do reforço da atractividade, da coesão social e da qualidade ambiental</i>	
Políticas	Medidas Estruturantes
Crescimento Económico e Sustentabilidade das Contas Públicas <i>(Guidelines 1 a 6)</i>	Acompanhamento e controlo da execução orçamental
	1. Criação da figura do Controlador Financeiro em cada Ministério
	2. Procedimentos para melhorar o cumprimento do dever de informação em matéria orçamental
	Reforma da Administração Pública
	3. PRACE: Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado
	4. Revisão do Regime Jurídico do Pessoal Supranumerário
	5. Revisão do sistema de carreiras e remunerações
	6. Revisão do sistema de avaliação dos funcionários
	7. Concepção de um sistema de avaliação dos serviços
	8. Convergência dos subsistemas de saúde da Administração Pública
	Sector da saúde
	9. Política do medicamento
	Sector da segurança social
	10. Convergência dos sistemas de protecção social dos funcionários públicos com os sistemas gerais de segurança social
11. Reforço da justiça do sistema de pensões do sector privado e promoção do envelhecimento activo	
Governação e Administração Pública <i>(Guidelines 3, 14, 15 e 20)</i>	Simplificação e desburocratização
	12. Criação do cartão do cidadão
	13. Programa de eliminação e de simplificação de formalidades: actos registais e notariais; processos de licenciamento; regimes de tributação simplificada; unificação das declarações cadastrais
	14. Programa Legislar melhor
	Melhoria do atendimento
	15. Aplicação do princípio do Balcão Único em projectos como: empresa na hora; documento único automóvel; portal do cidadão; nova geração de lojas do cidadão; portal das empresas; centro de atendimento do serviço nacional de saúde
	16. Sistema de medição da satisfação e de recolha da opinião dos cidadãos
	Desmaterialização
	17. Projecto de desmaterialização de processos em tribunal
	18. Expansão do projecto compras electrónicas
	19. Disseminação do sistema de gestão electrónica de documentos
	20. Criação de um sistema integrado e desmaterializado de gestão da informação técnica, económica e financeira no domínio dos medicamentos e produtos de saúde
	Qualificação
	21. Acções de qualificação e valorização dos RH da Administração Pública
22. Sistema de avaliação do desempenho organizacional	
23. Rede Comum de Conhecimento	
Racionalização	
24. Criação de Centros de Serviços Partilhados	
25. Adaptação do modelo de organização territorial dos serviços desconcentrados do Estado	
26. Transferência de serviços públicos da Administração Central para a Administração Desconcentrada Regional e para as Autarquias	
Segurança	
27. Criação da Autoridade de Certificação Electrónica do Estado	
28. Criação do Passaporte Electrónico	



<p style="text-align: center;">Competitividade e Empreendedorismo</p> <p style="text-align: center;"><i>(Guidelines 10, 14 e 15)</i></p>	<p>Dinamização do investimento empresarial</p>
	29. Programa de apoio a Projectos de Potencial Interesse Nacional (PIN)
	30. Reestruturar o sistema de capital de risco
	31. Implementação de soluções de micro crédito e micro capital de risco
	<p>Melhoria das condições para o desenvolvimento competitivo das PME's e do Empreendedorismo</p>
	32. Sistema de informação às empresas: Sistema de Informação para o Comércio; Portal de Empresa
	33. Criação das primeiras Áreas de Localização Empresarial (ALE)
	34. Programa MIVE (Mercado de Iniciativas de Valor Empresarial)
	35. Promoção e divulgação de boas práticas: Índice Português de <i>Benchmarking</i> ; prémio PME Excelência; "Plataforma para a Inovação, Exportação e Competitividade".
	36. Programa InovJovem
	37. Operacionalização do Programa AGIIRE (Gabinete de Intervenção Integrada para a Reestruturação Empresarial)
	38. Introdução do ensino do empreendedorismo em escolas secundárias
	<p>Estabelecimento de parcerias e da dinamização de clusters, reforçando a sua competitividade internacional</p>
	39. Programa Parcerias Empresariais
	40. Contrapartidas de aquisições públicas
	41. Relançamento do Programa Dinamo
42. Reforço do <i>cluster</i> do Turismo: Conta Satélite do Turismo Português; projecto PROTurismo; Sistema de Informação Geográfica; Contratualização da Promoção Turística externa; Desenvolvimento de 5 projectos piloto na construção de produtos turísticos diferenciadores e competitivos	
<p>Melhoria da competitividade externa</p>	
43. Programa de Internacionalização; Abertura de delegações do IAPMEI; Programa InovContacto; Projecto "Portugal Marca"; aposta em fileiras importantes	
<p style="text-align: center;">Investigação, Desenvolvimento e Inovação</p> <p style="text-align: center;"><i>(Guidelines 7, 8 e 9)</i></p>	<p>Acelerar o desenvolvimento científico e tecnológico</p>
	44. Estimular a criação de emprego qualificado em C&T: estimular as condições de desenvolvimento da I&D nas empresas, as parcerias com instituições de investigação (nacionais e multinacionais) e a viabilização de novas empresas de base tecnológica
	45. Estimular e acompanhar a incorporação de I&D em investimentos e projectos de interesse público
	46. Reforçar as condições de independência e transparência da avaliação científica internacional
	47. Clarificar as missões dos Laboratórios do Estado e estabelecer contratos de serviço público com os Laboratórios Associados
	48. Promover redes temáticas de ciência e tecnologia
	49. Reforçar de forma sistemática as condições para a investigação científica de docentes e estudantes do Ensino Superior
	50. Tornar obrigatória a prática experimental em disciplinas científicas e técnicas no Ensino Básico e Secundário e reforçar a Agência Ciência Viva
	<p>Um Novo Impulso à Inovação</p>
	51. Criar uma "Via Verde" para produtos inovadores: simplificar os mecanismos de apoio à criação de empresas de base tecnológica e à oferta de "capital semente" geridos pela Agência de Inovação e atribuir anualmente a Etiqueta "Inovação 2000" aos produtos inovadores
	52. Organizar uma rede de vigilância tecnológica e de detecção de oportunidades de investimento
	53. Repor o Sistema de Incentivos Fiscais à I&D Empresarial (SIFIDE)
	54. Desenvolver fundos sectoriais para financiamento da I&D, constituídos por contributos das empresas e criar um fundo para o desenvolvimento de C&T
	55. Afectar pelo menos 20% do valor das contrapartidas das grandes compras públicas a projectos de I&D e inovação e pelo menos 1% das dotações anuais da lei de programação militar
	56. Promover os programas de apoio à investigação em consórcio e à colocação de mestres e doutores nas empresas e articular em rede os centros de valorização de resultados da I&D



	<p>57. Apoiar e dinamizar a participação de empresas e centros de I&D nacionais em projectos transnacionais</p> <p>Promoção do uso efectivo das TIC e de uma sociedade de informação inclusiva</p> <p>58. Assegurar a ligação em banda larga de todas as escolas do País, promover a abertura do ambiente escolar e facilitar a utilização de computadores em casa por estudantes</p> <p>59. Duplicar a rede de Espaços Internet</p> <p>60. Implementar a dorsal da RCTS (Rede Ciência Tecnologia e Sociedade) e estender as suas ligações às redes internacionais (Geant2), criar a rede nacional de segurança de toda a administração pública e desenvolver uma política de segurança informática</p> <p>61. Modernizar a Administração Pública com a utilização generalizada das TIC e criar uma oferta pública de Internet de cidadania</p> <p>62. Estimular a formação profissional a todos os níveis e a I&D nas TIC</p> <p>63. Criar e promover a utilização de novos serviços e conteúdos</p> <p>64. Criar o Fórum para a Sociedade da Informação</p>
<p>Coesão Territorial e Sustentabilidade Ambiental (<i>Guidelines 11 e 16</i>)</p>	<p>65. Redes urbanas para a competitividade e a inovação</p> <p>66. Parcerias para a reabilitação urbana</p> <p>67. Novas soluções para a qualidade e funcionalidade das cidades</p> <p>68. Simplificação e eficiência dos instrumentos de ordenamento do território</p> <p>69. Cidades e regiões digitais</p> <p>70. Rede de Investigação dos Politécnicos</p> <p>71. Implementação de uma rede ferroviária de alta velocidade</p> <p>72. Construção do Novo Aeroporto de Lisboa</p> <p>73. Desenvolvimento do Sistema Logístico Nacional</p> <p>74. Reforma da fiscalidade automóvel com internalização de custos ambientais, sociais e de infra-estrutura</p> <p>75. Promoção da eficiência energética</p> <p>76. Aproveitamento da energia eólica e de outras energias renováveis</p> <p>77. Aproveitamento de bio gás de aterro para produção de pilhas de hidrogénio</p> <p>78. Execução do Plano Estratégico de Abastecimento de Água e Saneamento de Águas Residuais (PEAASAR II)</p> <p>79. Instalação dos Centros para Recuperação, Valorização e Eliminação de Resíduos Industriais Perigosos (CIRVER)</p> <p>80. Extensão da plataforma continental de Portugal</p> <p>81. Implementação de um novo modelo de "governança do mar"</p>
<p>Eficiência dos Mercados (<i>Guidelines 12, 13 e 16</i>)</p>	<p>Comunicações Electrónicas</p> <p>82. Desenvolvimento do sistema de comunicações electrónicas, com destaque para a oferta de "Banda Larga"</p> <p>83. Revisão do quadro regulador do sector das comunicações</p> <p>Energia</p> <p>84. Transposição das directivas comunitárias relativas ao Mercado Interno da Energia (Electricidade e Gás Natural)</p> <p>85. Reestruturação empresarial do sector energético</p> <p>86. Elaboração de Leis de Base (Sector Eléctrico; Sector do Petróleo; Sector do Gás Natural)</p> <p>87. MIBEL– Desenvolver as medidas necessárias ao seu funcionamento</p> <p>88. Antecipar o calendário de liberalização do mercado do Gás Natural</p> <p>Transportes</p> <p>89. Melhorar a regulação do sistema portuário</p> <p>90. Contratualização do serviço público de transporte</p> <p>Construção e Imobiliário</p> <p>91. Implementação de uma plataforma tecnológica para o sector da construção</p>



	92. Revisão do quadro regulador do sector da construção e imobiliário
	Serviços postais
	93. Liberalização gradual e controlada dos serviços postais
	Mercados de Capitais e Serviços Financeiros
	94. Conclusão da transposição das directivas comunitárias relacionadas com o Plano de Acção para os Serviços Financeiros
	95. Actuar sobre segmentos de mercado incompletos mediante o reforço da capacidade de intervenção do Fundo de Garantia para a Titularização de Créditos, do Fundo de Sindicação de Capital de Risco e do Fundo de Contra-Garantia Mútuo
Qualificação, Emprego e Coesão Social <i>(Guidelines 17 a 24)</i>	Reforçar a educação e qualificação dos portugueses
	96. Racionalizar e alargar a Rede do pré-escolar
	97. Programa de generalização do ensino do inglês no ensino básico
	98. Programa de acompanhamento dos professores de matemática
	99. Programa de ensino experimental das ciências
	100. Plano Nacional de Leitura da língua portuguesa
	101. Programa de avaliação das escolas básicas e secundárias
	102. Iniciativa Novas Oportunidades. Pretende-se fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens
	103. Concretizar o Processo de Bolonha e de reforma do ensino superior
	104. Reforço do sistema de educação e de formação no quadro da aprendizagem ao longo da vida (ALV)
	105. Promover a formação e certificação de competências em TIC
	Promover a criação de emprego
	106. Programa de intervenção para jovens desempregados menores de 23 anos
	107. Programa de intervenção para desempregados com qualificação superior
	108. Programa de intervenção envelhecimento activo
	109. Aumento da participação das mulheres na vida activa
	110. Programa de intervenção mercado inclusivo
	111. Programa de formação profissional e emprego de pessoas com deficiência
	112. Programa de intervenção para desempregados imigrantes
	113. Programas de emprego de base territorial e sectorial das políticas de emprego
	114. Programa de intervenção para as entidades empregadoras,
	115. Programa de modernização e reforço do Serviço Público de Emprego
	Gerir de forma preventiva e precoce os processos de reestruturação e deslocalização empresarial
	116. Núcleos de Intervenção Rápida e Personalizada
	117. Formação e reconversão para novas áreas profissionais
Promover a flexibilidade com segurança no emprego	
118. Reforma das relações laborais	
119. Autonomização da retribuição mínima garantida	
120. Programa da IGT contra o trabalho não declarado e ilegal	
121. Plano Nacional de Acção para a Prevenção	
Modernizar o sistema de protecção social	
122. Convergência do regime da segurança social entre o sector público e privado e alteração do regime de flexibilidade da idade da reforma	
123. Revisão do regime de protecção na eventualidade do desemprego	
124. Planos Anuais de Combate à Fraude e Evasão Contributiva Prestacional	
125. Criar uma rede de serviços comunitários de proximidade	



Lista de Siglas

ADSE – Direcção Geral de Protecção Social aos Funcionários e Agentes da Administração Pública
AGIIRE – Gabinete de Intervenção Integrada para a Reestruturação Empresarial
ALE – Áreas de Localização Empresarial
ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
ANA – Aeroportos de Portugal
ANACOM – Autoridade Nacional de Comunicações
AP – Administração Pública
BEI – Banco Europeu de Investimento
C&T – Ciência e Tecnologia
CCDR – Comissão de Coordenação do Desenvolvimento Regional
CIRUER – Centro de Recuperação, Valorização e Eliminação de Resíduos Industriais Perigosos
CLPC – Comissão de Limites da Plataforma Continental
CTT – Correios de Portugal
DGAIEC – Direcção Geral das Alfândegas e dos Impostos Especiais sobre o Consumo
DGCI – Direcção Geral de Contribuições e Impostos
DGEMN – Direcção Geral de Edifícios e Monumentos Nacionais
DGGE – Direcção Geral de Geologia e Energia
DGOTDU- Direcção Geral do Ordenamento de Território e Desenvolvimento Urbano
DGTTF – Direcção Geral dos Transportes Terrestres e Fluviais
DLD – Desemprego de Longa Duração
EDP – Electricidade de Portugal
EGF – Empresa Geral de Fomento
EP, E.P.E – Estradas de Portugal
ERSE - Entidade Reguladora dos Serviços Energéticos
GABLOGIS – Gabinete para o Desenvolvimento do Sistema Logístico
GETCID – Gestão para o Cidadão
GNR – Guarda Nacional Republicana
I&D (R&D) - Investigação e Desenvolvimento (*Research and Development*)
IAPMEI – Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas Industriais
ICP – Instituto de Comunicação de Portugal
IDE – Investigação e Desenvolvimento Empresarial
IGP – Instituto Geográfico Português
IGT – Inspeção Geral do Trabalho
IMOPPI – Instituto dos Mercados de Obras Públicas e Particulares e do Imobiliário
INH – Instituto Nacional de Habitação
INR – Instituto Nacional de Resíduos
IPTM – Instituto Português de Transportes Marítimos
LDIs – Linha Directrizes Integradas
MAI – Ministério da Administração Pública
MAOTDR – Ministério do Ambiente, Ordenamento do Território e Desenvolvimento Regional
MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MDN- Ministério da Defesa Nacional
MEI – Ministério da Economia e Inovação
MFAP – Ministério das Finanças e da Administração Pública
MIVE – Mercado de Iniciativas de Valor Empresarial
MJ – Ministério da Justiça
MOPTC – Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações
MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
NAER – Novo Aeroporto
NUT– Nomenclatura de Unidade Territorial
OE – Orçamento do Estado
POCP – Plano Oficial de Contabilidade Pública
PEAASAR – Plano Estratégico de Abastecimento de Água e Saneamento de Águas Residuais
PEC – Programa de Estabilidade e Crescimento
PEEP – Programa de Emprego e Protecção Social
PGs – Prioridades Globais
PIB - Produto Interno Bruto
PIIP – Programa de Investimentos de Infra-estruturas Prioritárias
PIN – Potencial Interesse Nacional
PME – Pequenas e Médias Empresas
PNACE – Plano Nacional de Acção para o Crescimento e Emprego
PNE – Plano Nacional de Emprego
POAP – Programa Operacional da Administração Pública
PPE – Plano Pessoal de Emprego



PRACE – Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado
PRIME – Programa de Incentivos à Modernização da Economia
PSP – Polícia de Segurança Pública
QCA – Quadro Comunitário de Apoio
QREN – Quadro de Referência Estratégica Nacional
RAVE – Rede de Alta Velocidade
RCTs – Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade
REFER – Rede Ferroviária Nacional
REN – Rede Eléctrica Nacional
RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SET – Secretaria de Estado dos Transportes
SIADAP – Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública
SIFIDE – Sistema de Incentivos Fiscais à Investigação e Desenvolvimento Empresarial
SRU – Sociedade de Reabilitação Urbana
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UCMA – Unidade de Coordenação da Modernização Administrativa
UE – União Europeia
UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento
UMTS – Universal Mobile Telecommunications System
VOIP – Voice-Over-Internet Protocol





Lista de Anexos

- I. Prioridades Estratégicas do Quadro de Referência Estratégica Nacional – QREN 2007-2013
- II. Linhas Orientadoras do Plano Nacional de Desenvolvimento Rural – 2007-2013
- III. Linhas de Orientação do Sistema de Avaliação do Ensino Superior
- IV. Plano Nacional de Emprego 2005 – 2008
- V. Plano Nacional de Acção para a Inclusão (PNAI) – 2003-2006
- VI. Plano Tecnológico (Acesso electrónico a disponibilizar brevemente)
- VII. Orçamento do Estado 2006
Proposta de Lei
http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/B0453391-B351-4582-9928-C5E3DD9A8C94/0/Lei_OE_2006.pdf
Relatório
http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/9F8C1249-AF54-4FAB-8D18-52EAC9C23D32/0/Rel_OE_2006.pdf
- VIII. Plano Nacional de Saúde 2004-2010 – Volume I – Prioridades
<http://www.dgsaude.pt/upload/membro.id/ficheiros/i006756.pdf>
Plano Nacional de Saúde 2004-2010 – Volume II – Orientações Estratégicas
<http://www.dgsaude.pt/upload/membro.id/ficheiros/i006757.pdf>
- IX. Programa Ligar Portugal
<http://www.ligarportugal.pt/>
- X. Programa de Estabilidade e Crescimento (PEC) 2005-2009
http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/07D85E4F-BB00-47C3-86C9-EF0D17AFE42E/0/Programa_Estabilidade_Crescimento.pdf
- XI. Grandes Opções do Plano 2005-2009, Junho 2005
http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/07CA4388-9B52-4AAD-849E-BB8778C04C73/0/GOP2005_2009_AR.pdf
- XII. Concorrência e Eficiência Energética – Uma Estratégia Nacional para a Energia – RCM de 6 de Outubro de 2005 (*este documento ainda será objecto de revisões*)
http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/C7F87B58-4E94-4F17-8F88-ABBE541FA209/0/Estrategia_Energia.pdf
- XIII. Programas de Investimentos em Infra-estruturas Prioritárias (PIIP) – Documento de Orientação Estratégica, Junho 2005
http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/57CD43F2-3B7C-49F6-B7EF-58EFEB483505/0/PIIP_Relatorio.pdf

PIIP - Apresentação do Documento de Orientação Estratégica -
http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/AEA15D2D-76DC-4381-A89E-2C3FEC1C30E7/0/PIIP_Apresentacao.pdf
- XIV. Plano Nacional para a Igualdade 2003-2006
http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC15/Ministerios/PCM/MP/Comunicacao/Notas_de_Imprensa/20031106_MP_Com_PN_Igualdade.htm



Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos

Nível Secundário





A large, light blue watermark of the USC logo is centered on the page. The logo consists of the letters 'USC' in a large, bold, sans-serif font, with 'UNIVERSIDAD DE SAN JAGO DE COMPOSTELA' written in a smaller font below it, all contained within a diamond-shaped border.

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE
para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

Setembro 2006

Ficha Técnica

Título:

REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE
para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

Editor:

Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV)

Coordenação da versão final:

Maria do Carmo Gomes

Autores:

Área Cidadania e Profissionalidade

José Manuel Pureza (Coordenador)
Isabel Ferreira Martins
Olga Marques Filipe

Área Sociedade, Tecnologia e Ciência

Jorge Dias de Deus (Coordenador)
Ilda Maurício Rafael
Maria do Carmo Gomes
Marina Pinto Basto
Pedro Abrantes
Pedro Brogueira

Área Cultura, Língua, Comunicação

Deolinda Monteiro (Coordenadora)
António Soares
Cláudia Gomes
João Paulo Videira
Maria José Grosso
Teresa Duarte Martinho

Design Gráfico e Paginação:

Bluetwo, Design & Comunicação, Lda.

ISBN:

972-8743-22-X

ISBN (13 dig):

978-972-8743-22-2

Data de Edição:

Novembro de 2006





Com a implementação do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, reforça-se, em 2006, uma intervenção **centrada na promoção dos níveis de competências e qualificações da população adulta portuguesa** e na redução da subcertificação.

Com efeito, o Referencial que agora se apresenta, inserindo-se no quadro das iniciativas mais recentes de mobilização e educação/formação de adultos, converge para a criação de condições que, no tempo, alarguem à população adulta o direito de **ver formalmente reconhecidos os saberes e competências adquiridos ao longo da vida e, se necessário, completá-los para efeitos de obtenção de uma certificação de nível secundário, podendo retomar, a qualquer momento, processos de educação/formação de acordo com expectativas pessoais e profissionais.**

Ao fazê-lo, o Referencial de Competências-Chave de nível secundário inscreve-se, claramente, nas recomendações comunitárias em matéria de valorização e validação das aprendizagens não formais e informais, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Destacam-se, neste quadro, desde logo, a *Declaração de Copenhaga* em 2002 e, mais recentemente, a *Recomendação* sobre o conjunto de princípios comuns europeus para a identificação e validação das aprendizagens não formais e informais, como parte integrante da estratégia europeia 'Educação e Formação 2010' (Comissão Europeia, 2002, 2004a).

A nível nacional, a opção que o Referencial de Competências-Chave de nível secundário representa constitui-se como instrumento fundamental na concretização de compromissos nacionais, dos quais decorrem as actuais orientações políticas, de alargar progressivamente o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos ao nível do ensino secundário (GOP, 2005 e PNE – Iniciativa 'Novas Oportunidades', 2005).



Capítulo I

Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário	9
--	---

1. Enquadramento e Processo de Construção do Referencial de Competências-Chave	11
1.1. Breve enquadramento do Referencial	11
1.2. O processo de construção do Referencial de nível secundário	17
2. Princípios Orientadores do Referencial	20
2.1. Adequação e relevância	20
2.2. Abertura e flexibilidade	21
2.3. Articulação e complexidade	21
3. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário	22
3.1. As Áreas de Competências-Chave	22
3.2. Modelo, estrutura e elementos conceptuais	24
3.3. Um perfil de competências-chave de nível secundário	26
3.4. Um documento específico para a operacionalização do Referencial	28

Capítulo II

Áreas de Competências-Chave	31
-----------------------------------	----

1. Cidadania e Profissionalidade	33
1.1. Fundamentação	33
1.2. Estrutura	36
1.3. Unidades de competência e critérios de evidência	39
1.4. Perfil de competências: Cidadania e Profissionalidade	47
2. Sociedade, Tecnologia e Ciência	49
2.1. Fundamentação	49
2.2. Estrutura	50
2.3. Unidades de competência e critérios de evidência	55
2.4. Perfil de competências: Sociedade, Tecnologia e Ciência	62
3. Cultura, Língua, Comunicação	63
3.1. Fundamentação	63
3.2. Estrutura	66
3.3. Unidades de competência e critérios de evidência	71
3.4. Perfil de competências: Cultura, Língua, Comunicação	78

Glossário geral	81
Glossário por Área de Competências-Chave	84
Referências bibliográficas gerais	86
Referências bibliográficas por Área de Competências-Chave	88



REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

- 1. Enquadramento e Processo de Construção do Referencial de Competências-Chave**
 - 1.1. Breve enquadramento do Referencial
 - 1.2. O processo de construção do Referencial de nível secundário

- 2. Princípios Orientadores do Referencial**
 - 2.1. Adequação e relevância
 - 2.2. Abertura e flexibilidade
 - 2.3. Articulação e complexidade

- 3. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário**
 - 3.1. As Áreas de Competências-Chave
 - 3.2. Modelo, estrutura e elementos conceptuais
 - 3.3. Um perfil de competências-chave de nível secundário
 - 3.4. Um documento específico para a operacionalização do Referencial



1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

1. Enquadramento e Processo de Construção do Referencial de Competências-Chave

1.1. Breve enquadramento do Referencial

O contexto nacional

Desde a última década que as políticas e iniciativas no campo da educação e formação de adultos em Portugal reflectem a consciência que o país tem – quer ao nível do cidadão comum, quer ao nível das organizações, entidades públicas ou privadas e órgãos de decisão política – dos baixos níveis de certificação escolar e profissional da sua população adulta. Reflectem, igualmente, os efeitos dos novos desafios que se colocam a Portugal, no contexto da aposta europeia na transição para uma economia do conhecimento e da coesão social. Esta aposta estratégica pressupõe a correlação entre inovação, competitividade, níveis de bem estar, qualidade de vida e educação e formação da população, capaz de garantir um desenvolvimento humano sustentado.

É a partir de 1999 que, reforçando-se as preocupações com a educação e a formação de adultos, se desenvolve a opção por novas respostas integradas neste âmbito, especificamente dirigidas a públicos adultos pouco escolarizados e pouco qualificados profissionalmente, a par da criação de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos pelos adultos ao longo dos seus percursos de vida pessoal, social e profissional.

Reconhece-se que, globalmente, o principal constrangimento com que se confronta a educação e formação da população adulta – não obstante os inegáveis avanços dos últimos anos – continua a ser o elevado número de adultos portadores de baixos níveis de escolaridade. Esta circunstância, sendo sabido que o nível da educação de base condiciona fortemente a apetência e disponibilidade para investir em aprendizagens ulteriores e continuadas, constitui um défice, que se repercute na limitada procura de educação e formação entre os menos escolarizados e qualificados, e que se traduz em pesados custos nos níveis de desenvolvimento do país.

Com efeito, Portugal é um dos países que revelam índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional da sua população adulta e, sobretudo, a mais lenta capacidade de recuperação no conjunto dos países europeus. Cerca de 3.500.000 dos actuais activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 têm um nível de escolaridade inferior ao 9º ano. Mesmo considerando a população mais jovem, cerca de 485.000 jovens adultos entre os 18 e os 24 anos (45% do total) estão a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9º ano (MTSS e ME, 2005).

No quadro da União Europeia, e no período de 2002-2004, Portugal, juntamente com Malta, apresenta as taxas mais baixas de diplomados com o ensino secundário para o segmento etário dos 20-24 anos (abaixo dos 50%), quando a média da Europa dos 25 se situa acima dos 75% (Comissão Europeia, 2005). Também os dados da OCDE (2005) relativos ao número médio de anos de escolarização da população adulta, em 2003, (média da OCDE = 12 anos) vêm confirmar que o nosso país, com uma média de 8,2 anos de escolarização, se encontra ainda distante de recuperar a diferença que o separa dos demais países da OCDE.

Neste contexto, o desafio da qualificação dos portugueses tem imposto um esforço sustentado e continuado aos diferentes ciclos de políticas públicas. Neste esforço inscreve-se o compromisso assumido pelo actual executivo – numa linha de reforço e de aceleração das intervenções já no terreno – de mobilização dos vários mecanismos disponíveis para a criação de condições de recuperação efectiva dos níveis de qualificação da população adulta.

Refere-se, em particular, a aposta no alargamento ao nível secundário do 'Referencial de Competências-Chave' que sustenta os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (MTSS e ME, 2005).

Competência e competências-chave: a centralidade da definição dos conceitos

Reconhecer, validar e certificar competências-chave da população adulta é um processo inovador que decorre essencialmente das estratégias de aprendizagem e formação ao longo da vida. Não se trata apenas, de traduzir aprendizagens e saberes mais ou menos formalizados ao longo de uma determinada trajectória escolar, mas também, de partir, das trajectórias de vida de indivíduos adultos para extrair de modo contextualizado e especializado as soluções de acção utilizadas nas mais diversas situações dos seus percursos e contextos. É este o entendimento e a pertinência de um referencial de competências-chave.

Neste sentido, assume particular importância a definição clara de dois conceitos: o de competência e o de competências-chave. Entende-se neste documento competência como uma "combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também 'a disposição para' e 'o saber como' aprender" (Comissão Europeia, 2004b). E neste mesmo sentido, mas de modo mais concreto e circunscrito, a definição de competências-chave é a de "um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego." (Comissão Europeia, 2004b). Estas podem ser adquiridas tanto em percursos formais de escolarização obrigatória, como podem constituir-se como fundamentos para novas aprendizagens e processos de aquisição de competências.

Do Referencial de Competências-Chave de nível básico ao Referencial de Competências-Chave de nível secundário

A constatação da persistência de défices de qualificação e de certificação, sobretudo na população adulta, constituiu ponto de partida para, no nosso país, se considerar a necessidade e exprimir a vontade – consignadas em dispositivos legais – de ser dada a oportunidade a todos os cidadãos, e em particular aos adultos menos escolarizados e aos activos empregados e desempregados, de verem reconhecidos os conhecimentos e competências que foram adquirindo por via não formal ou informal, em diferentes contextos de vida e de trabalho, apoiando-os no (re)desenhar dos seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional e, paralelamente, legitimando e certificando essas competências, em termos de

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

qualificação escolar e empregabilidade (Despacho Conjunto nº. 1083/2000, de 20 de Novembro de 2000; Portaria nº. 1082-A/2001, de 05 de Setembro de 2001).

Com base nestes pressupostos e tomando por referência as experiências que noutros contextos europeus e não europeus se iam desenvolvendo nesta área, construía-se sob a égide da, então, Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), actualmente Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), um "Referencial de Competências-Chave" para a Educação e Formação de Adultos¹. Um referencial de competências que, articulando a cultura escolar com as experiências e as competências adquiridas ao longo da vida, define quatro áreas de competências-chave: *Linguagem e Comunicação*, *Tecnologias da Informação e Comunicação*, *Matemática para a Vida*, e *Cidadania e Empregabilidade*", permitindo três níveis de qualificação que, conjuntamente perfazem a formação de base: Básico 1 (B1), Básico 2 (B2), Básico 3 (B3) (Alonso e outros, 2000).

A este propósito é de referir também que "o referencial contempla quatro domínios cruciais. Três deles – *Linguagem e Comunicação*, *Matemática para a Vida e Tecnologias da Informação e Comunicação* – podem ser considerados de natureza essencialmente instrumental, ou operatória. No conjunto, estas áreas de competências concentram as competências básicas de literacia e um outro domínio, cada vez mais incontornável, e por muitos já designado 'literacia informática'. O quarto, *Cidadania e Empregabilidade*, é de âmbito diferente, e visa contribuir para que os adultos desenvolvam competências nessas duas vertentes. Tal como é explicitado no Referencial de Competências-Chave, esta é uma área com carácter assumidamente transversal, que procura trabalhar comportamentos e atitudes (de cidadania e empregabilidade), os quais são entendidos como estando fortemente dependentes do domínio das competências instrumentais básicas." O Referencial inclui igualmente "um campo transversal a todo o currículo – os Temas de Vida – que cumprem a importante função de organizar e articular as diferentes áreas de competências" (Ávila, 2004: 13-14).

Constituindo-se como matriz integradora entre o reconhecimento e a validação de competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos mais adequados, em tempo e competências a adquirir, às necessidades pessoais, sociais e profissionais de cada adulto, o Referencial de Competências-Chave (nível básico) vem a ser operacionalizado em 2000-2001, numa primeira fase, em seis Centros RVCC e em treze Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), alargando-se progressivamente, a partir de 2002, à rede nacional de Centros e Cursos em expansão.

Em resultado da sua aplicação no terreno, particularmente nos treze Cursos EFA, durante os anos 2000 e 2001, o Referencial veio a merecer os necessários ajustamentos (a nível das Áreas *Tecnologias da Informação e Comunicação*, *Matemática para a Vida* e *Linguagem e Comunicação*) e a introdução de um novo dispositivo para a sua operacionalização, a nível da competência em Língua Estrangeira, lacuna que, nos dias de hoje, sobretudo nos níveis equivalentes aos 6 e 9 anos de escolaridade, era urgente colmatar.

Cumpria-se, assim, uma proposta dos seus autores, a de que o documento que então se apresentava constituísse verdadeiramente um 'documento de trabalho' aberto à *reformulação* e ao *aprofundamento*,

¹ Designado, actualmente "Referencial de Competências-Chave" para a Educação e Formação de Adultos (nível básico). Este documento pode ser consultado em <http://www.dgfv.min-edu.pt>.

em resultado de um processo de experimentação no terreno. Esse processo de reformulação aconteceu efectivamente entre Julho de 2002 e Outubro de 2004 e as versões actualmente em utilização nos Centros RVCC encontram-se disponíveis no sítio da DGFV na internet (<http://www.dgfv.min-edu.pt>).

A oferta disponível em termos de certificação e de novas possibilidades de educação e formação dos adultos maiores de 18 anos, proposta neste Referencial, revela uma tendência de consolidação que merece ser referenciada. Como já foi referido, este processo iniciou-se em finais de 2000 com a criação dos 6 primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que acolheram, nesse ano, 16 adultos. No final do primeiro semestre de 2006, a Rede Nacional de Centros RVCC conta já com 219 Centros, que passarão a designar-se Centros Novas Oportunidades². O número de adultos inscritos, neste período de tempo, ascende a 183.676 e o número de indivíduos certificados totaliza 52.708.

Paralelamente, tendo funcionado, em 2000-2001, apenas 13 Cursos de Educação e Formação de Adultos, em regime de observação, o número de cursos homologados, até ao final do primeiro semestre de 2006, ascende a 2.644 (DGFV, 2006 – dados provisórios relativos às 4ª e 5ª candidaturas).

Em Junho de 2003, cerca de três anos após a disponibilização do Referencial de Competências-Chave, de nível básico, a DGFV dá início a um processo de reflexão alargada para a construção de um novo Referencial de Competências-Chave que torne possível expandir, ao nível secundário, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências bem como o desenvolvimento de percursos de educação e formação de adultos.

Importa notar que, paralelamente a este processo, a DGFV acompanha os trabalhos que, a nível europeu, se vão desenvolvendo na área da identificação de princípios comuns europeus para a validação das aprendizagens não formais e informais, como parte integrante da estratégia europeia 'Educação e Formação 2010' (Comissão Europeia, 2004a). Participa, igualmente, dos trabalhos de definição de uma estratégia para a avaliação das competências dos adultos, no quadro da preparação do 'Programa para a Avaliação Internacional das Competências dos Adultos' (*Programme for International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*, da OCDE).

Três pressupostos na base do Referencial de nível secundário

Aprender ao longo da vida

Na sua dimensão de quadro de referência, estratégico e prospectivo, o conceito de *aprendizagem ao longo da vida* – tal como nos é proposto, primeiro, em 1996, pela UNESCO e posteriormente, pela

² Esta nova designação surge num contexto de maior cooperação e concertação de iniciativas entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que se concretiza, nomeadamente, através das diferentes medidas *Novas Oportunidades* (<http://www.novasoportunidades.gov.pt/>).

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

Comissão Europeia (2000) – reconhecendo que todos os contextos podem ser de aprendizagem, acentua a necessidade de considerar três eixos fortemente interligados: as *aprendizagens formais*, adquiridas nos sistemas institucionais de educação e formação; as *aprendizagens não formais*, produto de outras actividades de formação não institucionais, como algumas de carácter profissional; e as *aprendizagens informais*, decorrentes das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer.

Neste contexto, o aprender ao longo da vida é perspectivado como construção social – abrangendo toda a sua complexidade e dinâmica – como processo "contínuo ininterrupto" que considera a dimensão temporal da aprendizagem, do mesmo modo que considera a multiplicidade de espaços e contextos dessa aprendizagem. Este processo de aprender integra a cidadania activa, o desenvolvimento individual e a inclusão social focando, para além da dimensão do emprego e do trabalho, a dimensão social, histórica, cultural, política e emocional da aprendizagem. Os indivíduos são entendidos como actores principais desse processo e as suas vidas como as relações de sustentabilidade para o emergir da aprendizagem.

Aprender ao longo da vida é visto como explicar, entender, conhecer e conviver com vários modos, estilos, artes, técnicas e destrezas/habilidades ao longo da vida. Esta postura holística face à aprendizagem permite transitar livremente por enfoques onde a complexidade e a diversidade de soluções são contempladas. O indivíduo nas suas múltiplas dimensões tem aqui flexibilidade para a aprendizagem social, histórica, cultural, política e/ou emocional.

Saberes, competência e aprendizagem

O aprender constitui parte integrante da vida do dia-a-dia e desenrola-se em contexto real como parte integrante de participação na vida social. O processo de aprendizagem ao consistir na reflexão, no aprofundamento e conceptualização dos adquiridos da experiência na interacção com os outros, com quem partilhamos situações e experiências de vida, esbate e desconstrói a polarização entre contextos de aprendizagens formais e informais (Wenger, 1998).

O conceito de aprendente, sendo uma variável fundamental no processo de aprendizagem dos adultos, compreende várias dimensões de saberes: os *teóricos* – que permitem o conhecimento e a identificação do objecto nas suas modalidades e transformações; os *processuais* – que orientam a prática e respeitam aos modos de fazer e, também, às modalidades de organização e funcionamento dos procedimentos; os *práticos* – que estão ligados directamente à acção e ao seu desenvolvimento e permitem um conhecimento contingente mas eficaz do real, operacionalizando-o; e os *saberes fazer* – que são relativos à manifestação de actos humanos, motores para a acção material e intelectuais na acção simbólica (Malglave, 1995).

A avaliação que o aprendente faz da sua aprendizagem é interdependente do sentimento de auto-eficácia e traduz a confiança nas suas próprias competências: "sei que *sou capaz* de escrever um texto sem erros;... *sou capaz* de resolver este problema de matemática". A auto-eficácia relaciona-se com a imagem de si, como ser autónomo, a partir das suas experiências, enquanto indivíduo em permanente actualização; o interesse em aprender relaciona-se com a sua participação social e, por último, com a sua capacidade de centramento sobre os problemas. A auto-eficácia converge, em última análise, na

construção de saberes na prática comunitária de cidadania dos aprendentes e da sua experiência social enquanto indivíduos (Freire, 2004).

A verdadeira aprendizagem pressupõe, assim, não uma transferência simples de conhecimentos, mas a criação de possibilidades para que se produza e construa, apreendendo o que é mais significativo. Tal, remete para experiências e práticas de sentido ao longo da vida dos aprendentes, que adquirem necessariamente um significado temporal e espacialmente diversificado, de acordo com a singularidade de cada história de vida, envolvendo uma aprendizagem projectiva e, também, diferentes tempos de aprendizagem (Freire, 2004).

Esta abordagem ganha ainda mais sentido no desenho de um Referencial para a educação e formação de adultos que tem como base, ponto de partida e de chegada o *projecto de formação* de um adulto, enquanto processo de aprendizagem que inclui "...um esforço deliberado, para obter ou perfazer uma competência (...) premissas de uma nova etapa na carreira adulta" (Tough, 1971:1).

Não se pode, contudo, deixar de ter presente que estes três conceitos – saberes, competências e aprendizagens – se interligam nos processos de reconhecimento, validação e certificação, onde se destaca como mais importante o carácter central do conceito de competências-chave. A par do desenvolvimento das competências básicas de literacia – entendidas como a capacidade de processar informação escrita na vida quotidiana através da leitura, da escrita e do cálculo (Benavente e outros, 1996) – as competências-chave são hoje consideradas um elemento essencial das chamadas sociedades da informação, do conhecimento e/ou em rede (Castells, 2002; Cardoso e outros, 2005). **Trata-se de competências enraizadas em saberes adquiridos e aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida, quer em contextos formais quer informais ou não-formais, cuja natureza permite a sua evidenciação através de processos de reconhecimento, validação e certificação desenvolvidos em contextos próprios e por técnicos especializados.**

É preciso no entanto ter em conta que as sociedades actuais baseando-se em componentes de saber que se traduzem em competências-chave desenvolvem, por um lado, processos de natureza inclusiva que as distinguem de modelos sociais anteriores, mas onde, por outro lado, os riscos de exclusão surgem e se estruturam a partir de elementos processuais de decifração de saberes com formas muito mais voláteis. Isso traduz-se por exemplo na dimensão processual da exclusão social identificada como literexclusão (Gomes, 2003, 2005).

Reconhecer e validar competências

O processo de identificar, reconhecer e atribuir valor às competências do adulto não é um processo objectivo e neutro, ele é parte integrante do processo de estruturação social e tem um papel activo nessa estruturação. Esta assunção pressupõe uma aproximação à abordagem sistémica de competência, tal como Ana Luísa Pires (2005) a apresenta. Tal abordagem que evidencia o carácter dinâmico e complexo de competência, **valorizando os atributos do sujeito mas articulando-os com o contexto específico onde este se situa.** É ainda de realçar que esta abordagem chama a atenção para duas dimensões indissociáveis de tal conceito – a individual e a colectiva. Por um lado, o sujeito mobiliza os seus recursos e os do meio, fazendo apelo à interacção com os outros, as normas e regras das comunidades. Por outro lado, a competência não é dissociável das condições sociais em que se produz, apoiando-se

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

em saberes que são socialmente construídos. Esta abordagem assenta, assim, numa ideia de competência como construção social, assumindo uma visão de processo e não de estado, o que torna difícil que ela seja formalizada e avaliada com instrumentos orientados para a avaliação/identificação de estados.

Estamos portanto a trabalhar com noções de aprendizagem e de competência que se interligam e que permitem e encorajam que se considere o reconhecimento de competências através de abordagens de natureza interpretativa que envolvam uma recolha de dados qualitativos (por exemplo, através da observação, construção e análise de narrativas autobiográficas, elaboração de portefólios reflexivos, etc.). Para fazer sentido das aprendizagens, é preciso centrarmo-nos igualmente no conhecimento tácito dos adultos, nos papéis que estes assumem e constroem nas suas práticas e nos significados que dão às actividades que desenvolvem, bem como a esses papéis e ao enquadramento em que as práticas têm lugar.

Tal como se destaca na obra de Ana Luísa Pires (2005: 373-374), reconhecer e validar um processo de aprendizagem é situar-se perante uma dialéctica subtil entre duas funções: a do reconhecimento e a da validação. No que diz respeito ao reconhecimento, a sua articulação com a validação serve para potenciar a sua portabilidade, ou o seu valor de uso. Este é considerado um processo complexo de relação humana que faz apelo a uma cultura própria, exigindo a mobilização geral das percepções e das relações intrínsecas entre o indivíduo, o outro e o ambiente. Por sua vez, a validação é considerada como um procedimento e pode ser entendida como uma estratégia administrativa e formal. Estes aspectos não se encontram em oposição mas sim em complementaridade.

No processo de reconhecimento, o enfoque central é o indivíduo, é um processo intra e inter-relacional – reconhecimento pessoal ou "por si" e/ou "para si". Trata-se de uma análise feita pela própria pessoa sobre as suas aprendizagens, competências adquiridas e motivações, em função de objectivos ou projectos pessoais, sociais e profissionais, com vista à sua valorização – reconhecimento de si para si próprio. Este trabalho pessoal de identificação de saberes é de ordem metacognitiva, pois consiste na elaboração de um novo saber a partir dos saberes já detidos. O trabalho de reelaboração dos saberes é muitas vezes uma (re)descoberta dos seus próprios conhecimentos, pois é frequente o indivíduo não ter consciência do valor das suas aprendizagens, que o trabalho de explicitação faz emergir. No processo da validação, o enfoque central é a avaliação externa realizada por diversas instâncias – sociais, profissionais e educativas – sobre as aprendizagens do indivíduo.

1.2. O processo de construção do Referencial de nível secundário

As opções políticas de educação/formação

Em 2002, no quadro de uma estratégia comum europeia para tornar os sistemas de educação e formação uma referência de qualidade ao nível mundial ('Educação e Formação 2010'), reconhece-se como factor crucial para o futuro de Portugal o desenvolvimento e a articulação dos sistemas de educação e formação e destes com a política de emprego, numa perspectiva de uma aprendizagem ao longo da vida. Há assim dois desafios fundamentais a que é necessário dar resposta:

- a) Desafio de qualificação da população jovem e adulta que impõe um esforço sustentado e continuado de integração e articulação dos contributos dos sistemas de educação e formação nos três níveis de intervenção³: (i) educação básica; (ii) transição para a vida activa, assente na construção de itinerários educativos e de formação qualificantes, flexíveis e adaptados aos novos desafios; (iii) educação e formação de adultos, enquanto sistema integrado facilitador do acesso generalizado destes à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de forma autónoma e permanente, e potenciadora do reconhecimento e certificação escolar e profissional dos saberes e competências adquiridas ao longo da vida, em contextos não formais e informais de aprendizagem;
- b) Desafio que compromete a educação e a formação profissional a criar condições e a conceber alternativas políticas para que cada cidadão incorpore uma multiplicidade de saberes e competências que o habilitem a pensar, a conhecer, a ser, a fazer e a estar com os outros.

Destacam-se, de entre as medidas com maior interferência no sector educativo, a proposta de ampliação do modelo de escolaridade obrigatória para 12 anos, a integração das políticas de educação e de formação, a valorização das ofertas qualificantes para jovens e adultos e a valorização da estratégia de aprendizagem ao longo da vida.

Ao nível da valorização da aprendizagem ao longo da vida, já desde 2001 que, fazendo depender dos resultados obtidos através do processo de monitorização do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências até 2003, se assumia o compromisso de promover "o alargamento deste modelo e estratégia de intervenção aos adultos que não possuam o 12º ano."⁴

É à luz destas opções de política integrada de educação/formação que se dá início, na DGFV, ao processo de reflexão e construção do Referencial de Competências-Chave de nível secundário.

O processo de construção do Referencial de Competências-Chave de nível secundário

Numa primeira fase, que se inicia em Junho de 2003, a DGFV suscita um processo de reflexão alargada em que se ausculta um conjunto diversificado de individualidades e entidades, incluindo especialistas em educação e formação de adultos e desenvolvimento curricular, docentes universitários, organismos dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Solidariedade Social e da Economia, Centros de Formação de Associações de Escolas, Escolas Secundárias e Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em funcionamento.

A reflexão assume como ponto de partida duas premissas de base: a da continuidade a assegurar relativamente ao Referencial de Competências-Chave de nível básico e a da necessária complexificação e diferenciação que se associa ao nível secundário.

³ Resolução do Conselho de Ministros n.º 185/2003, de 3 de Dezembro, *Plano Nacional de Emprego*, revisão anual para 2003.

⁴ Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro.

1. ENQUADRAMENTO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

Com efeito, o Referencial de Competências-Chave de nível básico, enquanto modelo conceptualizado, implementando e experimentado ao longo de três anos, representa um ponto de partida, capital que não pode ser desperdiçado. Por sua vez, o quadro de referência que o ensino secundário, na sua diversidade, representa terá de estar presente na concepção do novo Referencial.

Colocada a questão de quais as Áreas de Competências-Chave que poderiam vir a constituir o novo Referencial, dois pontos de vista tomaram forma: um ponto de vista agregador e um de fragmentação das áreas de competências a identificar. Prevaleceu a visão de uma matriz integradora que, na lógica do Referencial de nível básico, assentou, num primeiro momento, em quatro Áreas de Competências-Chave, articuladas entre si, as quais no novo Referencial deveriam apresentar um nível de complexidade mais avançado relativamente ao existente. As suas designações iniciais, que ao longo do processo foram sofrendo ligeiras alterações, consideravam os grandes domínios do conhecimento dessas quatro áreas.

Numa segunda fase mais longa, que corresponde ao período 2004-2005, constituem-se as equipas de autores, estabilizam-se as designações das quatro Áreas de Competências-Chave e dinamizam-se reuniões de trabalho com os autores (e outros especialistas e técnicos com experiência profissional em processos RVCC) tendo em vista a construção de cada uma das Áreas de Competências-Chave, a articulação entre elas, a sua modelização segundo uma estrutura comum e a sua pertinência no quadro de um projecto de certificação de competências-chave inscrito num perfil de saída de nível secundário.

Já em 2006, concluída uma versão preliminar do Referencial de Competências-Chave de nível secundário, a DGFV conduz um processo de consulta restrita a especialistas e entidades externos à DGFV, mas com conhecimento e experiência profissional, quer nos campos científicos específicos trabalhados no Referencial, quer no âmbito da educação e formação de adultos. Desse processo resulta um conjunto de pareceres – uns globais outros por Área de Competências-Chave – a partir dos quais e das suas recomendações se desenvolve a reformulação da proposta de Referencial no sentido de uma maior harmonização e articulação das Áreas de Competências-Chave que o constituem.

Finalmente, submetido o documento à apreciação da tutela, a opção assumida para o presente Referencial foi a de integrar na Área de Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Ciência, as competências matemáticas a par das **que já constam de outros campos científicos como a física, a biologia, a química, a sociologia ou a antropologia. O Referencial passa assim a assentar numa organização em três Áreas de Competências-Chave: Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cultura, Língua, Comunicação, baseadas numa estrutura e elementos** conceptuais comuns, de modo a tornar o documento mais uniforme, integrado, operacionalizável e inteligível.

Este trabalho de reorganização do Referencial decorre de Julho a Setembro de 2006, culminando na versão do documento que aqui se apresenta e que se espera que constitua um contributo para a inovação e uma referência no campo da educação e formação de adultos através de processos de RVCC. Várias poderiam, certamente, ter sido as formas de enunciar um Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, mas foi este o caminho percorrido e aguarda-se que este documento possa vir a ser reajustado em função da sua aplicação no terreno e conseqüente monitorização, acompanhamento e avaliação externa.

2. Princípios Orientadores do Referencial

Enunciam-se de seguida os princípios que, numa linha de continuidade relativamente ao Referencial de Competências-Chave de nível básico, estiveram presentes na construção do Referencial de Competências-Chave de nível secundário⁵, não obstante a necessária presença de novos elementos estruturais e conceptuais face aos já existentes e em utilização.

2.1. Adequação e relevância

Interiorizada a concepção do adulto como construtor de conhecimento em interacção com a experiência, capaz de desenhar o seu projecto de vida em determinadas condições, o Referencial de Competências-Chave deve ajustar-se ao adulto com o seu capital de adquiridos, as suas necessidades, motivações e expectativas próprias. As competências não existem por si próprias; o que existem são pessoas possuidoras de competências, o que significa que estas não podem ser reconhecidas e avaliadas independentemente dos indivíduos que delas são portadores e da sua participação activa e voluntária nesse processo.

O adulto é alguém que acumula uma diversidade de experiências, revelando maior interesse na aprendizagem a partir das suas situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos e que necessita de condições facilitadoras de uma auto-direcção do seu processo formativo, através de uma participação activa na procura de conhecimento junto de outros adultos, naturalmente diferentes de si. A aprendizagem do adulto deve ser uma escolha voluntária, sempre adaptada às suas características cognitivas e necessidades, que o leva a responsabilizar-se pela condução do seu próprio desenvolvimento, em termos de planear, seleccionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, rectificar, avaliar...

Neste contexto, deve entender-se o Referencial de Competências-Chave como um quadro de referência a ajustar a cada adulto e a cada grupo nos seus contextos de vida, valorizando as aprendizagens significativas para o projecto de vida de cada indivíduo, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens; orientando e organizando essas aprendizagens de modo a facilitar os processos de reconhecimento e validação e os de formação. Só assim se tornará um instrumento relevante e significativo para a mudança pessoal e social do adulto.

⁵ Adopta-se neste ponto, a generalidade do texto 'Princípios Orientadores do Referencial' constante do 'Referencial de Competências-Chave' da autoria de Alonso e outros (2000, 2002), pela sua pertinência e actualidade no quadro do presente Referencial.

2. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO REFERENCIAL

2.2. Abertura e flexibilidade

A adequação e relevância referidas pressupõem a existência de abertura e flexibilidade na abordagem das motivações pessoais para o reconhecimento, bem como na organização das respostas à satisfação das necessidades de formação do adulto.

Com efeito, enquanto quadro estruturador e orientador, o Referencial deve ser suficientemente aberto para permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a ter de adaptar-se ao quadro referencial. Deste modo, se incentiva a construção local, a partir de um conjunto de competências-chave definidas a nível nacional, de projectos de validação de competências e de formação, numa visão descentralizada do processo.

Do mesmo modo, o Referencial deve ser suficientemente flexível para tornar possível uma pluralidade de combinações de competências e de componentes de formação, bem como uma diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem.

2.3. Articulação e complexidade

A organização do Referencial em Áreas de Competências-Chave articuladas entre si deve garantir a necessária transversalidade e continuidade, inerentes a um referencial coerente e integrado. Nesta perspectiva, preconiza-se uma matriz articulada, em que umas competências alimentam e enriquecem as outras e em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e na resolução de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada.

Torna-se, assim, desejável, tanto no reconhecimento de competências como na formação, o recurso a "actividades integradoras", em que o adulto possa mobilizar diferentes competências na definição, análise, pesquisa e resolução de problemas, gradualmente mais complexos, propostos em cada actividade.

As actividades a propor devem constituir-se como ponto de partida, equacionadas em contexto próximo e significativo para o adulto, por forma a induzir a resolução de problemas. Diversificando, ampliando e complexificando progressivamente os contextos, permitirá ao adulto mobilizar, (re)combinar e desenvolver os recursos à sua disposição, para responder a uma nova situação de vida. Trata-se de um processo de permanente e sucessiva adaptação, inovação e transferência.

3. O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário

Numa linha de continuidade relativamente ao Referencial de nível básico, embora contendo novos elementos estruturais e conceituais o Referencial de Competências-Chave de nível secundário convoca para si uma tripla função: i) de quadro orientador e estruturador para o reconhecimento das competências adquiridas por via da educação formal não completada ou da educação não formal e da experiência de vida dos adultos; ii) de dispositivo base para o "desenho curricular" de percursos de educação e formação de adultos assentes em competências-chave; e iii) de guia para a formação de técnicos de RVC e formadores dos Centros Novas Oportunidades.

Entendido como quadro orientador, o Referencial de Competências-Chave não deve, porém, significar que se uniformizem as práticas de reconhecimento e validação ou de formação, que se pretendem as mais diversificadas, personalizadas e contextualizadas possível. Ele deve, antes, promover a autonomia, a participação e o diálogo entre todos os intervenientes no processo – profissionais de reconhecimento, formadores, avaliadores, adultos em processo de reconhecimento/formação, etc. – a partir de uma linguagem comum e de um enquadramento teórico explícito e partilhado que permita a sua discussão e avaliação.

3.1. As Áreas de Competências-Chave

Enquanto quadro de referência para todo o processo de balanço pessoal, reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida, este Referencial assenta numa organização em três Áreas de Competências-Chave:

Cidadania e Profissionalidade (CP) – Nesta Área, pretende-se evidenciar, reconhecer e certificar competências-chave da e na cidadania democrática resultado da aprendizagem reflexiva e/ou da (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. Elegem-se para tal duas perspectivas fundamentais, mas profundamente interligadas: a cidadania e a profissionalidade.

Todos os que partilham vivências democráticas através da aprendizagem reflexiva da cidadania democrática e da sua prática comunitária apelam ao pensamento crítico e à reflexão sobre a acção, e é também assim que deve ser entendida a prática da cidadania. E sendo o trabalho uma das dimensões fundamentais da vida de um adulto, a melhoria da sua situação profissional de vida é uma das razões/motivações mais apontadas pelos participantes para frequentarem acções de formação de adultos. Sublinhe-se a este propósito que a profissionalidade é aqui entendida como uma referência muito mais ampla que a simples relação com uma dada profissão. Esta área concretiza as suas competências-chave a partir de três dimensões: social, cognitiva e ética.

Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) – Esta Área trabalha a evidenciação de competências-chave em campos que envolvem saberes formalizados e especializados cada vez mais complexos. Trata-se de uma visão integrada de três dimensões da vida dos cidadãos - a ciência, a tecnologia e a sociedade – entendidas como modos de acção que, muitas vezes, convocam conhecimentos construídos separadamente em diversos campos científicos e tecnológicos, mas que, não obstante, se operacionalizam,

3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS — NÍVEL SECUNDÁRIO

nos contextos de vida pessoal e profissional e na relação com as instituições, de forma interligada, como modo de responder a problemas também eles transversais. São ao mesmo tempo competências-chaves trabalhadas em contexto, no sentido em que, sendo competências relevantes para os adultos, inscrevem-se profundamente nos contextos sociais em que estes se movem, por vezes, num nível subconsciente, de saber-fazer, interiorizado através das práticas continuadas ao longo dos anos. Estas competências articulam-se profundamente com as questões tratadas nas outras áreas, como a comunicação ou a cidadania.

Cultura, Língua, Comunicação (CLC) – Esta Área centra-se em competências-chave que possam ser evidenciadas, reconhecidas e certificadas em três dimensões distintas – cultural, linguística e comunicacional – que se complementam e se articulam também de forma integrada e contextualizada, tal como na Área STC. Trata-se aqui de um conjunto de competências-chave que se constrói em torno da dimensão cultural da vida dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, da dimensão linguística (inequivocamente transversal) e da dimensão comunicacional que cruza questões mediáticas, tecnológicas e sociais que são hoje uma realidade incontornável, e por vezes central, na vida dos cidadãos. Esta perspectiva corresponde à centralidade da construção identitária da pessoa adulta, feita de uma multiplicidade de dimensões, que se projecta e concretiza no quotidiano de cada um de forma indivisível.

Constitui opção estratégica deste Referencial a consideração da *Cidadania e Profissionalidade*, não como (mais) uma Área de Competências-Chave sectorial, mas como horizonte em que se inscrevem e adquirem sentido as outras duas Áreas. Trata-se, por isso, de um **campo transversal**, que "fala", "comunica" e "suporta" cada uma das outras duas Áreas de Competências-Chave incluídas no Referencial. Neste sentido, a Área de *Cidadania e Profissionalidade* é considerada **como uma área transversal e integradora** de competências-chave que se podem desconstruir e validar a partir de uma grelha concreta de critérios de evidência. Já as outras duas Áreas têm uma natureza muito mais instrumental e operatória nos domínios de conhecimento nelas contidos.

↙ A perspectiva integradora subjacente ao Referencial supõe a existência de uma forte interacção das diferentes Áreas, já que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e facilita a aquisição de outras, reconhecendo-se que algumas competências são comuns às diferentes Áreas, resultantes da visão de transversalidade transmitida pela noção de competência-chave. **Ler, analisar e interpretar informação oral, escrita, numérica, visual, cultural, científica ou tecnológica é uma competência transversal indissociável do exercício da cidadania e da profissionalidade.**

O Referencial tem ainda implícita a noção da absoluta centralidade do **percurso singular de cada adulto**. Por isso, as *situações de vida do adulto* constituem o ponto de partida e motor da desocultação, evidenciação e validação das competências; elas constituem igualmente o motor do desenvolvimento dos percursos formativos assentes em competências-chave.

Cada Área de Competências-Chave apresenta uma organização interna a partir dos seguintes elementos: *i)* fundamentação; *ii)* estrutura; *iii)* unidades de competência e critérios de evidência; *iv)* perfil de competências, tendo em conta as situações de vida do adulto. Procura-se, deste modo, assegurar o fio condutor de uma leitura integrada deste Referencial, que se concretiza na utilização de elementos conceptuais e estruturais comuns.

3.2. Modelo, estrutura e elementos conceptuais

Na sequência das considerações anteriores, representa-se graficamente o Referencial de Competências-Chave, de nível secundário, fundado na articulação das três Áreas de Competências-Chave, todas consideradas necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo actual e, também, ao desenvolvimento sustentável e às dinâmicas políticas sociais e económicas.

A Área *Cidadania e Profissionalidade* (CP) assume, como referido anteriormente, um carácter explicitamente transversal, ao reflectir conhecimentos, comportamentos e atitudes articulados e integradores das outras Áreas de Competências-Chave. Esta sua transversalidade, envolvente das outras duas áreas, aparece clara no modelo conceptual do Referencial, e traduz-se também na definição de uma estrutura semelhante com os mesmos elementos de referência das áreas operatórias.

As duas Áreas – *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC) e *Cultura, Língua, Comunicação* (CLC) – são consideradas de natureza instrumental e operatória, como foi referido, envolvendo domínios de competências específicas e cobrindo campos científicos e técnicos muito diversos, mas utilizando estruturas iguais e os mesmos elementos de referência conceptual.

Expressa também graficamente e subjacente ao modelo de articulação das Áreas de Competências-Chave, recorda-se a centralidade da pessoa adulta com as suas práticas e experiências ao longo da vida.

DESENHO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a educação e formação de adultos – nível secundário



Apresentadas graficamente deste modo, as três Áreas de Competências-Chave constituem o modelo conceptual do Referencial, estruturando-o, dando-lhe coerência e imprimindo-lhe conteúdos substantivos. Os elementos conceptuais comuns e transversais às Áreas do Referencial são: **Dimensões das Competências; Núcleos Geradores; Domínios de Referência para a Acção; Temas; Unidades de Competência e Critérios de Evidência.**

3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS — NÍVEL SECUNDÁRIO

De modo resumido, apresenta-se de seguida uma breve descrição de cada um destes elementos conceptuais e organizativos das Áreas de Competências-Chave:

Dimensões das Competências – Agregações das Unidades de Competência e respectivos Critérios de Evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave.

Núcleo Gerador – Tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos a partir dos quais se podem gerar e evidenciar uma série de competências-chave.

Domínios de Referência para a Acção – Contextos de actuação entendidos como referentes fundamentais para o accionamento das diferentes competências-chave nas sociedades contemporâneas: **contexto privado; contexto profissional; contexto institucional; contexto macro-estrutural.**

Tema – Área ou situação da vida na qual as competências são geradas, accionadas e evidenciadas. **Resultado do cruzamento** dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a acção.

Unidades de Competência – Combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave.

Critérios de Evidência – **Diferentes acções/realizações** através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada.

Optou-se também por integrar em cada uma das Áreas **elementos de complexidade** que permitem auxiliar os candidatos ao RVCC e os mediadores/formadores no processo de reconhecimento e validação de competências, num primeiro momento, e na definição de percursos formativos, num segundo momento. Estes elementos de complexidade são de três tipos: Tipo I – Identificação; Tipo II – Compreensão; e Tipo III – Intervenção, e permitem distinguir os critérios de evidência contidos em cada uma das competências-chave.

No conjunto das três Áreas de Competências-Chave espera-se que o adulto tenha percorrido e trabalhado um total de 22 Unidades de Competência (UC), decompostas em 88 competências, que se evidenciam através de um conjunto muito diversificado e amplo de critérios de evidência. A distribuição do número de unidades de competência por cada uma das áreas é a seguinte:

- Cidadania e Profissionalidade: 8 UC
- Sociedade, Tecnologia e Ciência: 7 UC
- Cultura, Língua, Comunicação: 7 UC

Para auxiliar ainda mais a tarefa de legibilidade e clarificação da estrutura das diferentes Áreas de Competências-Chave, apresenta-se de seguida uma tabela-síntese dos elementos conceptuais utilizados neste Referencial.

Tabela-síntese da estrutura e elementos conceptuais das 3 Áreas de Competências-Chave

Elementos	Áreas		
	CP	STC	CLC
Dimensões das Competências	Social Cognitiva Ética	Social (sociedade) Tecnológica (tecnologia) Científica (ciência)	Cultural (cultura) Linguística (língua) Comunicacional (comunicação)
Núcleos Geradores	8 (específicos da Área CP)	7 (iguais à Área CLC)	7 (iguais à Área STC)
Domínios de Referência para a Acção	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)
Temas	32 (específicos da Área CP)	28 (iguais à Área CLC)	28 (iguais à Área STC)
Unidades de Competência	8	7	7
CrITÉRIOS de Evidência	Organização a partir de uma formulação integrada por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção
Elementos de complexidade ⁶	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção
Sugestões de actividades contextualizadas ⁷	--- (não se aplica)	Fichas-exemplo de critérios de evidência	Fichas-exemplo de critérios de evidência

3.3. Um Perfil de Competências-Chave de nível secundário

Por último, e apesar de em cada uma das Áreas ser apresentado o perfil de competências respectivo, julgou-se pertinente enunciar **de modo integrado os diferentes núcleos de competências-chave identificados**. Esta apresentação prévia do tipo de competências que se espera que os adultos detenham, para cada uma das Áreas, no final dos processos de reconhecimento, validação e certificação e de educação e formação de adultos permite compreender a diversidade de competências elencadas neste Referencial.

O quadro que se apresenta de seguida evidencia as principais competências-chave que depois surgem em cada uma das áreas (des)agregadas em dimensões e unidades de competência.

⁶ Os elementos de complexidade permitem distinguir os critérios de evidência em cada uma das competências-chave (identificação, compreensão e intervenção).

⁷ As Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência apresentam-se em anexo ao Guia de Operacionalização deste Referencial de Competências-Chave.

3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS — NÍVEL SECUNDÁRIO

Perfil de Competências para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário

CP	STC	CLC
<p>Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global.</p> <p>Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida.</p> <p>Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas.</p> <p>Adoptar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença.</p> <p>Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum.</p> <p>Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável.</p> <p>Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes.</p> <p>Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza.</p>	<p>Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos.</p> <p>Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados.</p> <p>Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais.</p> <p>Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções.</p> <p>Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados.</p> <p>Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica.</p> <p>Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico.</p> <p>Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.</p>	<p>Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.</p> <p>Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.</p> <p>Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.</p> <p>Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.</p> <p>Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.</p> <p>Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos <i>mass media</i>, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.</p> <p>Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.</p> <p>Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.</p> <p>Perspectivar a área da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.</p> <p>Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.</p> <p>Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.</p> <p>Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.</p>

3.4. Um documento específico para a operacionalização do Referencial

Os materiais disponibilizados para a implementação do processo de RVCC de nível secundário apresentam-se num conjunto de dois documentos distintos: um primeiro que aqui se apresenta e que se intitula *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*; e um segundo que será constituído essencialmente pelos elementos de operacionalização fundamentais à sua implementação e utilização nas etapas de reconhecimento, validação e certificação de competências-chave, o qual terá a designação de *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário. Guia de Operacionalização*. Os dois documentos constituirão duas peças interligadas e indissociáveis uma vez que este primeiro documento remete todas as questões de operacionalização para o segundo documento, sendo que estes devem ser sempre apresentados e trabalhados em simultâneo.

O Guia de Operacionalização conterà todas as orientações metodológicas para o desenvolvimento e aplicação do Referencial de Competências-Chave de nível secundário, nos diferentes contextos de utilização, nomeadamente no reconhecimento, validação e certificação de competências, concretizando as suas formas de apropriação, fornecendo indicações técnicas e disponibilizando recursos diversos para o desenvolvimento das diferentes etapas do processo.

Nesse Guia constarão também as orientações para a aferição das competências-chave e respectiva certificação.

E por fim, incluirá uma listagem de recursos (desde referências bibliográficas a conteúdos e materiais electrónicos) que poderão auxiliar os técnicos de RVC, formadores e candidatos a melhor estruturar os processos de reconhecimento e validação de competências e os percursos de educação e formação de adultos.

3. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO DE ADULTOS — NÍVEL SECUNDÁRIO





ÁREAS DE COMPETÊNCIAS-CHAVE

1. Cidadania e Profissionalidade

- 1.1. Fundamentação
- 1.2. Estrutura
- 1.3. Unidades de competência e critérios de evidência
- 1.4. Perfil de competências: Cidadania e Profissionalidade

2. Sociedade, Tecnologia e Ciência

- 2.1. Fundamentação
- 2.2. Estrutura
- 2.3. Unidades de competência e critérios de evidência
- 2.4. Perfil de competências: Sociedade, Tecnologia e Ciência

3. Cultura, Língua, Comunicação

- 3.1. Fundamentação
- 3.2. Estrutura
- 3.3. Unidades de competência e critérios de evidência
- 3.4. Perfil de competências: Cultura, Língua, Comunicação



1. Cidadania e Profissionalidade

1.1. Fundamentação

Responder a um duplo défice

Há um duplo défice manifesto no modelo que tem dominado a relação entre "a escola" e "o mundo". Por um lado, tem-se revelado seriamente limitado no que diz respeito à formação de uma relação entre trabalho e educação que ambicione ser mais exigente e completa do que a mera aquisição de competências técnicas segmentadas. Esse défice de ambição, que descarta a aprendizagem de uma atitude geral de profissionalidade – e, portanto, de um modo-de-ser ancorado na auto-exigência como pressuposto do desempenho rigoroso e crítico de todo o tipo de funções sociais – enfatiza a segmentação em detrimento da complexidade e sublinha a tecnicidade de cada fragmento em desfavor do carácter sistémico da realidade. Por outro lado, o modelo moderno de educação permaneceu sobranceiramente distante das profundas mutações sociais a nível demográfico, da equidade de género e das questões étnicas e interculturais. Tem-se diagnosticado, nesse sentido, um segundo défice preocupante deste modelo: o que se traduz no esfumar da afirmação de uma cidadania activa como objectivo estratégico de todas as dinâmicas educativas e formativas. Essa debilidade do estatuto da cidadania no processo educativo traz consigo a legitimação da resignação passiva, da ausência de espírito crítico e do exacerbar de mistificações étnicas, "civilizacionais" ou outras, em detrimento da autonomia, da desinstalação e da interculturalidade.

A consciência dos riscos deste duplo défice tem vindo a provocar o surgimento de estratégias de resgate do potencial transformador que a profissionalidade e a cidadania têm sobre os sistemas educativos. É assim, desde logo, com a incorporação da educação para a cidadania democrática como referência estratégica da grande maioria dos sistemas educativos do nosso tempo, quer na sua dimensão formal quer na sua componente informal e não-formal. E é assim também com o estatuto de prioridade política conferido actualmente à qualificação, como resposta à mutação que Alain Touraine (1955) sintetizou na passagem do "sistema profissional" para o "sistema social de produção". Com efeito, a qualificação social foi, há muito, identificada como exigência fundamental num tempo em que já não é mais nem a aquisição de habilidades profissionais/manuais nem a qualificação dos postos de trabalho (definida pelas "especificações técnicas das máquinas") que é essencial. Ora, se, como lembra Dugué (1999), a qualificação foi entendida, durante muito tempo, como o reconhecimento social de um conjunto de saberes necessário ao desempenho duma actividade, sustentada, por isso, na combinação entre sistema educativo e formativo e convenções colectivas de trabalho, o certo é que esse entendimento está hoje a revelar disfunções inquietantes: busca sem sentido de diplomas universitários formalmente qualificadores, acompanhados de um verdadeiro *boom* na oferta desses mesmos diplomas, sem que, todavia, haja correspondência entre diploma e expressão de necessidades do mercado de trabalho (Alcoforado, 2003). Com ironia, há quem sintetize este quadro disfuncional afirmando que "quanto menos empregos existem, sobretudo empregos de qualidade, mais se fala de empregabilidade!" (Imaginário, 2003: 13).

A residualidade a que estão votadas muitas competências, que são em si mesmas únicas, pode ser ultrapassada, alicerçada numa aprendizagem de auto-valorização e autonomia que lhes dê relevo e importância. Essas competências são as que decorrem de diversas e vastas experiências em contextos de vida diferenciados e que revelam conteúdos e processos de vida únicos. Para alcançar esse objectivo é necessário (re)construir mapas conceptuais pessoais e relacionais, constituídos por múltiplos saberes

latentes, competências fragmentadas e dispersas, múltiplas dinâmicas familiares e sociais, que possam proporcionar a aquisição de conhecimentos que envolvam as dimensões pessoal, social e profissional, tendo como horizonte a tomada de consciência dos interesses, objectivos e capacidades pessoais.

O desafio da cidadania democrática

As tendências de inserção da cidadania na educação, em termos formais e informais, requerem uma reflexão profunda que aborde aspectos fulcrais, sem os quais é muito difícil construir o que hoje é comumente aceite como uma educação para a cidadania democrática. A educação para a cidadania democrática considera duas dimensões complementares: uma *dimensão objectiva*, referente a ângulos institucionais e jurídicos e ao estatuto de cidadania e uma *dimensão subjectiva*, que diz respeito, essencialmente, ao exercício individual ou colectivo de participação solidária na colectividade, reforçando o sentimento de pertença¹. Quando se pretende explicitar o conjunto de práticas e actividades, cuja finalidade é preparar melhor jovens e adultos para uma participação activa na vida democrática, através da assunção e do exercício dos seus direitos e responsabilidades na sociedade, referimo-nos, consequentemente, a um projecto educativo de cidadania, que inclui a perspectiva e o conceito de democracia. A cidadania é inócua sem democracia. A **cidadania** significa dar espaço à alteridade (consciência de existir um não-eu, um outro para além de si próprio) e confere sentido à existência própria e dos outros em liberdade, reconhecendo diferentes existências e subjectividades (Santos, 2000).

A **aprendizagem reflexiva da e na cidadania democrática** resulta de um processo de (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. A reflexão visa uma compreensão, por parte do sujeito, das diferentes noções que procedem das suas intenções e práticas, uma reinterpretação da experiência, à luz de novas perspectivas que constantemente se formam para os aprendentes (Mezirow, 1990). Todos os que partilham vivências democráticas através da aprendizagem reflexiva da cidadania democrática e da sua prática comunitária apelam ao pensamento crítico e à reflexão sobre a acção, recriando as suas experiências. Qualquer destas posturas tem necessariamente como pano de fundo atitudes de abertura, de desconstrução de premissas de vária ordem, mesmo as mais enraizadas e comumente aceites pelas representações sociais estereotipadas.

O desafio do trabalho e da profissionalidade

O trabalho é uma das dimensões fundamentais da vida de um adulto. A melhoria da situação profissional dos adultos é uma das razões/motivações mais apontadas pelos participantes para frequentarem acções de formação (Jarvis, 1995). O trabalho detém um papel importante em toda a nossa vida adulta e constata-se maior satisfação ocupacional, quando relacionada, ainda que indirectamente, com diferentes

¹ Sinopse do Projecto: "Éducation à la Citoyenneté Démocratique" CDCC, 1998.

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

níveis de instrução: "As pessoas que completaram a Universidade parecem estar consistentemente satisfeitas com o seu trabalho. O que não é de surpreender, pois provavelmente encontraram uma ocupação e um trabalho relativamente interessante e compensador... A satisfação com a vida em geral e com o trabalho parece aumentar regularmente ao longo dos anos." (Bee e Mitchell, 1984:464). Numa perspectiva mais conceptual – e no que se refere ao sentido e à importância que é atribuída à melhoria do desempenho profissional por parte dos adultos – relembra-se que ela constitui parte integrante da definição da educação de adultos, adoptada pela UNESCO, em 1976, mas ainda reconhecida como actual:

"A expressão educação de adultos designa o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários sob a forma de aprendizagem profissional, pelas quais as pessoas consideradas pela sociedade de que fazem parte, desenvolvem as suas competências, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento, na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e da sua participação no desenvolvimento socio-económico e cultural equilibrado e independente".

Neste contexto, entendemos sublinhar como princípio-guia que a **profissionalidade** é uma referência muito mais ampla que a relação com uma dada profissão. Lester (2005) sugere dois modelos diferentes de compreensão da relação entre profissão e profissionalidade. Num primeiro modelo, "as profissões (qualquer que seja a sua definição) são normativas: são ocupações relativamente estandardizadas para as quais o título revela muito do conteúdo funcional. Já o modelo alternativo concebe os profissionais não necessariamente como membros de uma profissão reconhecida, mas antes como alguém cuja profissionalidade se baseia num portefólio de actividade aprendente individual que integra valores e convicções pessoais comuns". Neste âmbito Imaginário (2003:19) aponta quatro acepções diferentes de profissão: "Primeiro: profissão como 'declaração, identidade profissional', por exemplo, 'professor universitário'. Segundo: profissão como 'emprego, classificação profissional', por exemplo 'professor convidado'. Terceiro: profissão como 'ofício, especialidade profissional', por exemplo 'psicólogo'. Quarto: profissão como 'função, posição profissional', por exemplo, 'responsável pela docência da disciplina de...'" E acrescenta: "Resta, enfim, o senso comum: a profissionalidade vale por profissionalismo e significa tão só que se é competente nisso em que se ganha a vida. (...) não basta 'ter' um emprego, é ainda preciso 'ser' um profissional!"

Neste sentido, a noção de profissionalidade - que Marc Maurice (1986:181) define como "posição num espaço de qualificação construído pela mediação de três relações sociais específicas: a relação educativa que define um modo de socialização, a relação organizacional que remete para o modo de divisão do trabalho e a relação industrial que diz respeito ao modo de regulação" – é tributária de um entendimento pós-taylorista/fordista. No pré-fordismo, era "o 'saber do ofício', que se adquiria através de aprendizagens metódicas, geralmente longas, e que conduzia a identidades pessoais e profissionais bem estabelecidas" (Imaginário, 2003: 14) que predominava. Já com o taylorismo/fordismo, opera-se uma mutação para o primado dos saberes-fazer, ajustados aos requisitos dos equipamentos e à sua substituição. No pós-fordismo contemporâneo, o trabalhador é percebido como tendo competências próprias, susceptíveis de serem potenciadas por organizações qualificantes e por processos de aprendizagem ao longo da vida (Imaginário, 2003). O contexto e as interações são pois tidos como factores de relevo fundamental em todo o processo de formação e consolidação de competências.

1.2. Estrutura

De forma a garantir o carácter contextualizado das competências, a Área Cidadania e Profissionalidade do Referencial estrutura-se em torno de oito **Unidades de Competência (UC)** geradas a partir de oito núcleos (Núcleos Geradores) e que dão corpo a três grandes **Dimensões de Competências**: cognitivas, éticas e sociais (Audigier, 2000).

Esses núcleos, geradores de cada uma das Unidades de Competência, são os seguintes:

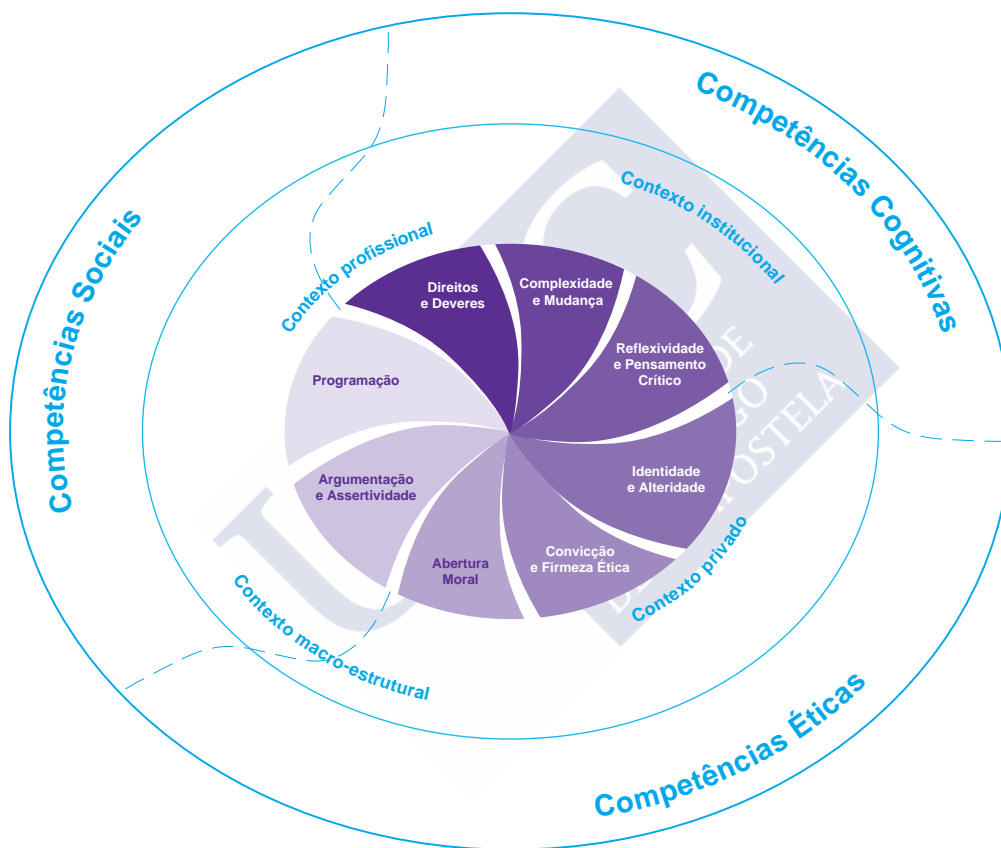


Referenciados a quatro **Domínios de Referência para a Acção (DR)** – isto é, a contextos concretos em que se experimenta a vida quotidiana – desde a vida privada, à vida profissional, à interacção com as instituições e ainda ao enquadramento por processos e dinâmicas espaço-temporais mais amplos – estas **Unidades de Competência** materializam-se em competências chave precisas, cuja intensidade se pretende identificar através de **Critérios de Evidência**. A noção dessa intensidade diferenciada confere sentido à presença implícita de **Elementos de Complexidade** (identificação, compreensão e intervenção) no elenco dos critérios de evidência. Claro que a singularidade de cada história de vida e o correspondente trabalho de aprendizagem revelará combinações diferentes entre expressões de cada um destes sub-núcleos, numa teia de composições tendencialmente infinita. A trajectória de cada adulto é uma experiência complexa. Não se pretende, por isso, de modo algum, sugerir um padrão de gradação linear – de "menor" para "maior" complexidade – mas tão só a presença de registos diferenciados – que cada experiência pessoal molda – nas oito **Unidades de Competência** aqui identificadas.

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

O esquema organizativo que se apresenta de seguida procura ilustrar a estrutura da Área Cidadania e Profissionalidade.

**Estrutura da Área de Competências-Chave
Cidadania e Profissionalidade**



Esta Área estrutura-se, portanto em dois planos. Num primeiro, com base nos oito Núcleos Geradores (cada um deles na génese de uma das Unidades de Competência); num segundo, a Área CP cruza esses oito Núcleos Geradores com os quatro Domínios de Referência para a Acção. Deste cruzamento entre os Núcleos Geradores e os Domínios de Referência para a Acção resultam 32 **Temas**, e conseqüentemente as competências-chave que fornecem a matriz em que assenta o processo de reconhecimento, validação e certificação.

Esses 32 temas que estruturam a Área CP deste Referencial encontram-se sintetizados no Quadro 1.

Quadro I Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência - 32 temas.

DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS I: COMPETÊNCIAS COGNITIVAS	
Núcleo Gerador: Direitos e Deveres	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Liberdade e Responsabilidade Pessoal Direitos e Deveres Laborais Democracia Representativa e Participativa Direitos, Deveres e Contextos Globais
Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Aprendizagem ao Longo da Vida Processos de Inovação Associativismo e Movimentos Colectivos Globalização
Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Preconceitos, Estereótipos e Representações Sociais Reconversões Profissionais e Organizacionais Instituições e Modelos Institucionais Opinião Pública e Reflexão Crítica
DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS II: COMPETÊNCIAS ÉTICAS	
Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Códigos Institucionais e Comunitários Colectivos Profissionais e Organizacionais Políticas Públicas Identidades e Patrimónios Culturais
Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Valores Éticos e Culturais Deontologia e Normas Profissionais Códigos de Conduta Institucional Escolhas Morais Comunitárias
Núcleo Gerador: Abertura Moral	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Tolerância e Diversidade Processos de Negociação Pluralismo e Representação Plural Mediação Intercultural
DIMENSÃO DE COMPETÊNCIAS III: COMPETÊNCIAS SOCIAIS	
Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Capacidade argumentativa Capacidade assertiva Mecanismos deliberativos Debates e intervenção pública
Núcleo Gerador: Programação	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Contexto institucional Contexto macro-estrutural	Temas Projectos pessoais e familiares Gestão do trabalho Projectos colectivos Capacidade prospectiva

1.3. Unidades de Competência e Critérios de Evidência

Unidade de Competência 1: Identificar direitos e deveres pessoais, colectivos e globais e compreender da sua emergência e aplicação como expressões ora de tensão ora de convergência.

Núcleo Gerador: Direitos e Deveres	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Reconhecer constrangimentos e espaços de liberdade pessoal</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de autonomia e responsabilidades partilhadas. • Compreender as dimensões inerentes à construção e manutenção do Bem Comum: Bem individual vs. Bem público na comunidade. • Explicitar situações de liberdade e responsabilidade pessoal.
<p>Assumir direitos laborais inalienáveis e responsabilidades exigíveis ao/à trabalhador/a</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar direitos laborais em confronto com direitos económicos e/ou de mercado. • Interpretar direitos através do Código do Trabalho. • Reconhecer a expressão dos direitos sociais e laborais.
<p>Reconhecer o núcleo de direitos fundamentais típico de um Estado democrático contemporâneo</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar direitos fundamentais. • Interpretar direitos através da Constituição da República Portuguesa. • Explorar direitos relevantes com a apresentação de propostas de articulação entre representatividade e participação.
<p>Elencar direitos e deveres na comunidade global</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a sustentabilidade da comunidade global. • Reflectir sobre os direitos fundamentais através da <i>Declaração Universal dos Direitos do Homem</i> e outros documentos-chave. • Ser capaz de dialogar, argumentar e participar num vasto universo social de situações reconhecidas.

Unidade de Competência 2: Relacionar-se de modo confiante com a complexidade da informação, identificando diferentes ângulos de leitura e diferentes escalas da realidade.

Núcleo Gerador: Complexidade e Mudança	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Contextualizar situações e problemas da vida quotidiana e integrar as suas diferentes dimensões</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de conflito e distinguir posições em confronto. • Organizar, reformular e gerir informação diversa face a uma dada realidade. • Interagir com diferentes actores em contexto doméstico, integrando informação diversa e solucionando conflitos.
<p>Exercer iniciativa e criatividade em novos processos de trabalho</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar novos processos de trabalho. • Relatar a insuficiência dos suportes técnicos/organizacionais nos processos de trabalho e de adaptação a situações inesperadas. • Explorar e utilizar as TIC para acesso a dados e respectiva triagem.
<p>Identificar constrangimentos à construção de dinâmicas associativas e actuar criticamente face a esses obstáculos</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Descodificar e distinguir opiniões em diferentes níveis de análise. • Analisar a fraca mobilização associativa ou rigidez institucional e as formas de as ultrapassar. • Compreender a organização e a dinamização de colectivos distintos.
<p>Reconhecer factores e dinâmicas de globalização</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar factores e dinâmicas de globalização. • Descrever casos de intervenção em escala macro-social. • (Re)conhecer instâncias supranacionais e formas de participação/intervenção.

Unidade de Competência 3: Questionar e desconstruir preconceitos próprios e estereótipos sociais.

Núcleo Gerador: Reflexividade e Pensamento Crítico

Competências	Critérios de Evidência
<p>Assumir preconceitos pessoais na representação dos/as outros/as e demonstrar capacidade de os desconstruir</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar vivências em que existiu a necessidade de contornar situações adversas. • Explorar a capacidade de questionamento. • Reconhecer estereótipos e representações sociais e propor alternativas.
<p>Reconhecer os limites pessoais no desempenho profissional e seu questionamento à luz de uma cultura de rigor</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e comparar criticamente dinâmicas organizacionais. • Explicitar situações práticas de postura ética profissional. • Explorar e questionar o impacto de modelos organizacionais no desempenho profissional.
<p>Mapear diferentes modelos institucionais de escala local e nacional e reconhecer o seu conteúdo funcional</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes modelos institucionais. • Comparar criticamente diversos modelos institucionais. • Explorar conteúdos funcionais face a diferentes escalas institucionais.
<p>Identificar estereótipos culturais e sociais, compreendendo os mecanismos da sua formação e revelando distanciamento crítico</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estereótipos culturais na comunicação social. • Evidenciar distanciamento e reflexão à luz de diferentes perspectivas culturais. • Compreender a formação da opinião pública à luz das diversas perspectivas presentes.

Unidade de Competência 4: Valorizar a diversidade e actuar segundo convicções próprias.

Núcleo Gerador: Identidade e Alteridade	
Competências	Crítérios de Evidência
<p>Reconhecer princípios de conduta baseados em códigos de lealdade institucional e comunitária</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar empatia e reacção compassiva e solidária face ao outro. • Interpretar códigos deontológicos. • Relatar princípios de conduta e emitir opinião fundamentada.
<p>Expressar sentido de pertença e de lealdade para com o colectivo profissional</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar pertença e lealdade em contextos vários. • Explicitar situações profissionais de relacionamento com desafios multiculturais. • Expressar-se e agir face a pessoas, grupos ou organizações de âmbito multicultural segundo uma lógica inclusiva.
<p>Identificar e avaliar políticas públicas de acolhimento face à diversidade de identidades</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a diversidade de políticas públicas na sociedade. • Relacionar direitos políticos e associativos. • Situar-se face à inclusão da população migrante.
<p>Relacionar património comum da humanidade com interdependência e solidariedade</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflectir sobre as implicações sociais do património comum da humanidade. • Discutir e avaliar o papel das/os cidadãs/cidadãos no mundo actual: relações jurídicas no marco de integração supranacional e dimensão supranacional dos poderes do estado face às/aos cidadãs/cidadãos. • Expressar e demonstrar respeito e solidariedade pelas diferentes identidades culturais.

1. CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

Unidade de Competência 5: Avaliar a realidade à luz de uma ordem de valores consistente e actuar em conformidade.

Núcleo Gerador: Convicção e Firmeza Ética	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Distinguir as várias hierarquizações de valores, escolher e reter referentes éticos e culturais</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes valores culturais. • Argumentar e contra-argumentar em contextos de tensão cultural. • Intervir em contextos de tensão cultural.
<p>Adoptar normas deontológicas e profissionais como valores de referência não transaccionáveis em contextos profissionais</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar deontologia e normas profissionais. • Reconhecer valores de referência em organizações distintas. • Actuar criticamente sobre práticas/posturas sociais articulando responsabilidade pessoal e profissional.
<p>Identificar a convicção e firmeza ética como valores necessários para o desenvolvimento institucional</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar valores necessários para o desenvolvimento institucional. • Explorar posturas valorativas em contexto organizacional. • Contribuir para a construção de um código de conduta ético.
<p>Elencar escolhas morais básicas para a comunidade global: dignidade vs. desumanidade, desenvolvimento vs. pobreza, justiça vs. assimetria, ...</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar condutas solidárias. • Posicionar-se através de um julgamento informado acerca de diferentes escolhas morais. • Empenhar-se na preservação da herança cultural da humanidade.

Unidade de Competência 6: Adotar a tolerância, a escuta e a mediação como princípios de inserção social.

Núcleo Gerador: Abertura Moral	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Identificar exigências de tolerância e actuar em conformidade</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar valores democráticos. • Reconhecer a exigência de tolerância na conduta pessoal. • Demonstrar disponibilidade para aceitar/tolerar diferentes formas de estar.
<p>Assumir princípios de negociação, escuta activa e respeito por intervenções e ideias diversas</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar processos de negociação e intervenção. • Adotar atitudes de abertura e cooperação em contextos profissionais. • Intervir com assertividade em contextos profissionais.
<p>Assumir o pluralismo como um valor da comunidade política</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas plurais de um ponto de vista institucional. • Relacionar a comunidade política e a representação plural. • Mobilizar um projecto de intervenção.
<p>Relacionar-se com a diversidade cultural segundo uma lógica de interacção e mediação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e ultrapassar dificuldades face a situações concretas de estereotipização e de preconceito social. • Reconhecer e explorar juízos críticos díspares. • Contribuir para a construção de um guia de boas práticas de mediação intercultural.

Unidade de Competência 7: Capacidade de intervenção pública em contextos de antagonismo de pontos de vista.

Núcleo Gerador: Argumentação e Assertividade

Competências	Critérios de Evidência
<p>Calibrar a iniciativa argumentativa própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a necessidade de reflexão crítica face a pontos de vista diferenciados. • Reconhecer talentos internos de abertura e receptividade a outros pontos de vista. • Explorar situações de interacção argumentativa.
<p>Identificar e compreender a interacção dos vários âmbitos problemáticos do dia-a-dia</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar processos profissionais e pessoais em interacção controversa. • Reconhecer a necessidade de participação assertiva em âmbitos de vida distintos. • Capacidade de elaborar um plano de acção pessoal em situações profissionais e pessoais complexas.
<p>Participar activamente em instituições deliberativas de escala diversa</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes escalas institucionais. • Compreender múltiplos mecanismos deliberativos. • Explorar a disponibilidade para participar em projectos diversificados.
<p>Intervir em debates públicos</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de resolução de conflitos numa escala de intervenção pública. • Distinguir formas democráticas de intervenção pública. • Explorar a intervenção em debates públicos.

Unidade de Competência 8: Conceber e desenvolver projectos pessoais e sociais.

Núcleo Gerador: Programação	
Competências	Critérios de Evidência
<p>Pensar prospectivamente a vida pessoal</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de gestão da vida pessoal. • Planificar e otimizar projectos pessoais e familiares. • Explorar recursos para uma gestão estratégica pessoal.
<p>Mobilizar vários saberes para resolução de problemas profissionais complexos</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar formas de gestão da vida profissional. • Mobilizar novos saberes e elaborar alternativas face a problemas profissionais. • Planificar, propor e trabalhar diferentemente em contextos que envolvam equipas reduzidas ou alargadas.
<p>Conceber, desenvolver e cooperar em projectos colectivos</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar projectos colectivos. • Planificar estratégias de desenvolvimento de projectos. • Cooperar em contextos não formais e não directivos.
<p>Posicionar-se prospectivamente em contextos macro-sociais de incerteza e ambiguidade</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar contextos macro-sociais de incerteza e ambiguidade. • Seleccionar opções de comportamento que assumam a mudança como um desafio desejável face às alterações globais. • Adoptar mudanças de estilo de vida motivadas por riscos globais (ex: alterações climáticas).

1.4. Perfil de Competências: Cidadania e Profissionalidade

Pretende-se que um adulto que obtenha a certificação de nível secundário demonstre nesta Área capacidade de agir nos seus diferentes contextos de vida, de modo informado e crítico, evidenciando uma consciência e um património de práticas de direitos e deveres fundamentais, em articulação com o primado do bem comum, assumindo-se, em simultâneo, num quadro de formação permanente, aberto à complexidade e à iniciativa como referências de vida.

Assegura-se assim o reconhecimento a adultos que, não tendo completado o ensino secundário formal, evidenciam na sua acção diária competências de Cidadania e Profissionalidade significativas, sendo capazes de identificá-las e explicitá-las fora desses contextos imediatos.

Neste caso, definem-se os contextos privado, profissional, institucional e macro-estrutural como quatro domínios de referência para a acção fundamentais, nos quais os candidatos deverão evidenciar e ver validadas as suas competências.

Competências-Chave

- Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global;
- Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida;
- Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas;
- Adotar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença;
- Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efectuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum;
- Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável;
- Intervir activamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes;
- Ter capacidade de programação de objectivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza.



2. Sociedade, Tecnologia e Ciência

2.1. Fundamentação

Vivemos, hoje, em sociedades com graus de complexidade e de mudança sem precedentes na História, onde a ciência e a tecnologia desempenham um papel de crescente importância. A generalidade da população deve, pois, tanto na sua vida profissional como na sua vida pessoal e familiar, adaptar-se e saber lidar com novos contextos e desafios nos quais a ciência e a tecnologia são componentes essenciais, fontes de oportunidades ilimitadas mas também de crescentes riscos de exclusão, sobretudo para quem não possui competências nestes domínios. E as sociedades, no seu conjunto, têm que encontrar vias formais e informais de promover e reconhecer os saberes práticos dos seus cidadãos nestes campos, como forma de impulsionar a sua competitividade económica, o seu desenvolvimento sustentável, a sua cidadania democrática. Razões de sobra, pois, para que um referencial de competências-chave de nível secundário inclua uma Área de Sociedade, Tecnologia e Ciência.

Incluem-se nesta Área um conjunto de competências-chave que cobre campos científicos diversos que vão desde as ciências sociais e humanas (sociologia, história, antropologia, geografia) até às ciências naturais e exactas (física, química, biologia, ciências médicas, matemática), passando pelas ciências económicas e de gestão (economia, finanças, gestão, contabilidade e *marketing*).

Embora sejam campos que envolvem saberes formalizados e especializados cada vez mais complexos, a Área de Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) centra-se em competências eminentemente contextualizadas e integradas. No fundo, competências que são accionadas nas práticas quotidianas de todos os cidadãos.

Contextualizadas, no sentido em que são competências relevantes para os indivíduos, que se inscrevem profundamente nos contextos sociais em que estes se movem, por vezes, num nível subconsciente, de saber-fazer, interiorizado através das práticas continuadas ao longo dos anos. Nestes casos, não obstante, exige-se um esforço de reflexividade e consciencialização, de modo a se poder expressar competências adquiridas mas não reconhecidas, por vezes, pelos próprios. Por exemplo, um indivíduo sem nunca ter memorizado a designação dos vários componentes químicos, a um nível quotidiano, necessita de saber actuar na interpretação e operacionalização da posologia de um determinado fármaco, reconhecendo, frequentemente, o seu princípio activo. De notar, que esta contextualização das competências visa concebê-las como construções ao longo da vida quotidiana dos indivíduos, não excluindo obviamente o seu potencial de inovação e transferência para novos contextos.

Integradas, precisamente por se tratar de modos de acção que, muitas vezes, convocam conhecimentos construídos separadamente em diversos campos científicos e tecnológicos, mas que, não obstante, se operacionalizam, nos contextos de vida pessoal e profissional, de forma interligada, como modo de responder a problemas também eles transversais. Por exemplo, no caso da implementação de uma determinada tecnologia numa organização, um indivíduo deverá demonstrar uma competência que pode articular conhecimentos que, a um nível especializado, se associam a áreas tão distintas como a física, a informática, a economia e a sociologia. De notar, que esta integração ultrapassa, em muitos casos, as áreas de sociedade, ciência e tecnologia, articulando-se profundamente com questões tratadas nas outras áreas, seja da comunicação ou da cidadania.

2.2. Estrutura

De forma a garantir o carácter contextualizado das competências, a Área Sociedade, Tecnologia e Ciência do Referencial estrutura-se em torno de sete **Unidades de Competência (UC)** geradas a partir de sete grandes núcleos (**Núcleos Geradores**) que projectam a Ciência e a Tecnologia na Sociedade, e que se traduzem na maioria dos casos, por competências-chave existentes, em ligação com a experiência de vida. Pela sua transversalidade e omnipresença na vida de todos os cidadãos, bem como pelo seu potencial de transferibilidade, sugere-se que estes núcleos sejam considerados também como contextos-âncora na validação e certificação de competências em STC.

Esses núcleos, geradores de cada uma das Unidades de Competência, são os seguintes:



Os **Domínios de Referência para a Acção (DR)** correspondem a elementos contextualizadores do accionamento das competências a evidenciar. O mundo em que cada um vive inclui, cada vez mais, uma pluralidade de dimensões, entre as quais, a sua vida privada, a sua vida profissional, também o viver institucional, ou seja, a interacção contínua com diversos sistemas e organizações e ainda a compreensão da vida quotidiana com base em processos espaço-temporais mais amplos, permitindo-se perspectivar as relações entre lugares, o passado, o presente e o futuro.

São eles:

DR1 Contexto privado (Sociedade, Tecnologia e Ciência no contexto privado)

DR1 – A grande diversidade de experiências e saberes de foro privado adquiridos na vida quotidiana dos indivíduos é o ponto de partida para a definição de competências sociais, técnicas e científicas a serem evidenciadas neste domínio.

DR2 Contexto profissional (Sociedade, Tecnologia e Ciência no contexto profissional)

DR2 – Os contextos socioprofissionais dos indivíduos e/ou as interações quotidianas com profissionais de diferentes áreas de especialização constituem um campo significativo de aquisição e aplicação de competências sociais, técnicas e científicas que poderão ser evidenciadas neste domínio.

DR3 Contexto institucional (Saberes, Poderes e Instituições)

DR3 – As interações entre indivíduos e instituições sociais diversas jogam-se face a saberes e poderes instituídos que se traduzem ao longo da vida por competências sociais, técnicas e científicas, cuja tomada consciente de posição requer a identificação, compreensão e intervenção adequadas a partir das competências a evidenciar neste domínio.

DR4 Contexto macro-estrutural (Estabilidade e Mudança: da Sociedade ao Universo)

DR4 – A compreensão do indivíduo como elemento de um Universo e de uma sociedade em permanente mudança, com um presente, um passado e também um futuro, requer um grau de abstracção que é adquirido regra geral, formalmente, mas também através da observação, da procura e do esforço pessoal, e que se pode traduzir em competências sociais, técnicas e científicas a evidenciar neste domínio.

Haverá sempre uma perspectiva plural, com uma visão tripla, a da Sociedade, a da Tecnologia e a da Ciência. Não colocando em causa a sua profunda interligação, a inclusão de três **Dimensões de Competências** (Social, Tecnológica e Científica) facilitará a leitura de técnicos de RVC e de formadores e, evidentemente, dos candidatos adultos/formandos à certificação.

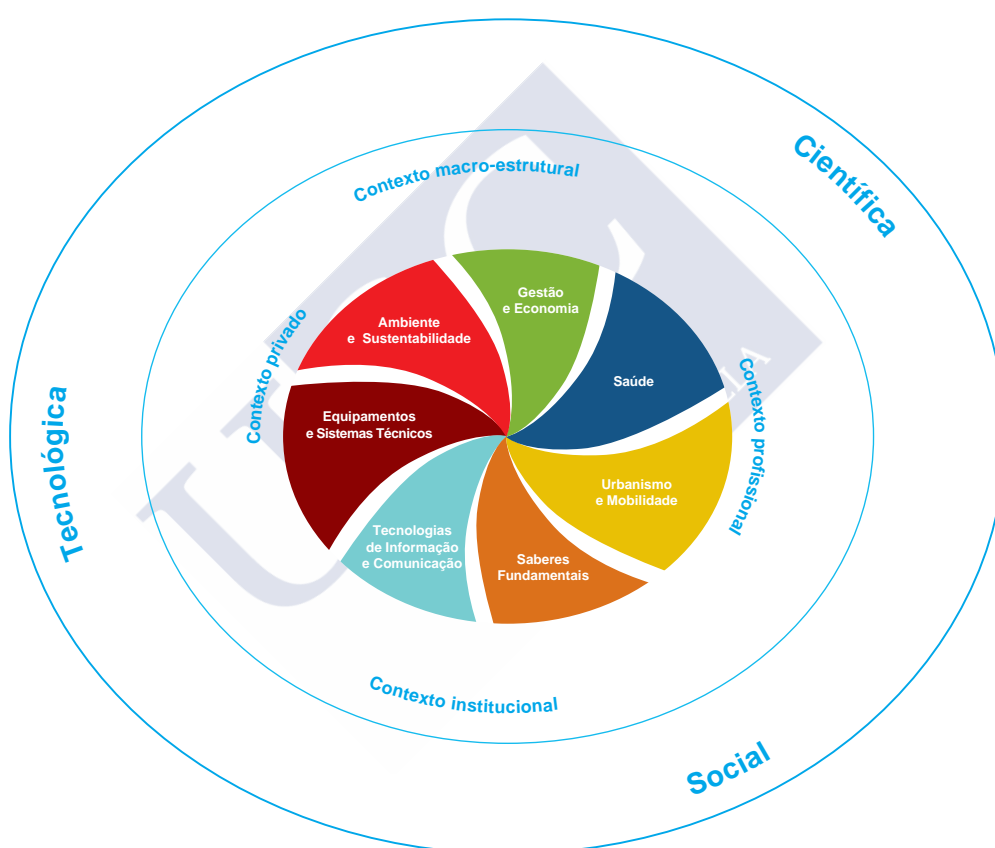
Para além da visão plural, consideram-se também **Elementos de Complexidade**, que são ao mesmo tempo de integração, associados a essa visão. Elementos de complexidade de tipo I correspondem no essencial à identificação, o tipo II à compreensão e o tipo III à intervenção¹.

De notar que procuramos garantir que nesta área, o referencial tenha também: i) um valor formativo *per si*, ou seja, que promova no candidato o seu estatuto de aprendente e o seu interesse por actualizar e aprofundar permanentemente, por vias formais ou informais, as suas competências nestes domínios; e ii) uma validade social, em particular nos contextos académico e profissional, permitindo assim a todos os candidatos, um *empowerment* efectivo, ou seja, que o reconhecimento de competências de nível secundário possa, de facto, converter-se em progressões a vários níveis (académicos, profissionais, familiares, etc.).

¹ Estes elementos de complexidade permitirão operacionalizar um sistema de créditos que é objecto de descrição pormenorizada no documento Guia de Operacionalização que acompanha este Referencial. São, tal como referido no Capítulo I, diferentes elementos de complexidade contidos nos critérios de evidência de cada uma das competências-chave.

O esquema organizativo que se apresenta de seguida procura ilustrar a estrutura da Área STC.

Estrutura da Área de Competências-Chave Sociedade, Tecnologia e Ciência (dimensões das competências)



A Área STC estrutura-se, num primeiro plano, a partir dos sete Núcleos Geradores (cada um deles na génese de uma das Unidades de Competência), enquanto organizadores temáticos, a partir de temas suficientemente abrangentes e relevantes da vida social contemporânea, mas sem a pretensão de serem exaustivos. E num segundo plano, a Área STC cruza os sete Núcleos Geradores com os quatro Domínios de Referência para a Acção. É a partir deste cruzamento entre os Núcleos Geradores e os Domínios de Referência para a Acção que se definem os $(7 \times 4 =)$ 28 **Temas** (ver Quadro 1), e conseqüentemente as competências-chave que fornecem a matriz em que assenta o processo de reconhecimento, validação e certificação. Por último, num terceiro plano, os critérios de evidência são, por sua vez, formulados perspectivando as competências-chave segundo as três **dimensões** que definem a área STC: Social, Tecnológica e Científica.

Os 28 temas que estruturam a Área STC deste Referencial encontram-se sintetizados no Quadro 1.

Quadro I Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência – 28 temas.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas O Elemento Processos e Métodos Científicos Ciência e Controvérsias Públicas Leis e Modelos Científicos

Por último, considerou-se também fundamental incluir na Área STC um conjunto de **Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência** que sugerem actividades contextualizadas a partir dos diversos temas da vida quotidiana identificados em cada núcleo gerador, e cada uma delas explicitando os três tipos de elementos de complexidade.

As fichas-exemplo operacionalizam as competências-chave que propomos como fundamentais em sociedade, tecnologia e ciência, mas também garantem os princípios de adequação, relevância, abertura e flexibilidade que orientam este Referencial de nível secundário.

Pretendem, como foi referido, constituir-se como sugestões de actividades a propor, consoante as características dos candidatos e que não excluem, mas pelo contrário facilitam, a possível adequação ou mesmo construção de outras fichas, caso estas não se enquadrem na área a trabalhar e/ou no perfil do candidato, baseando-se assim nos princípios de flexibilidade e transferência em que este Referencial se enquadra. Como se verá, trata-se de exemplos de situações de vida recorrentes, nas quais os indivíduos são chamados a accionar as referidas competências-chave, promovendo a possibilidade de trabalho com materiais e situações diversas trazidas pelo candidato da sua própria experiência pessoal, bem como dos seus projectos de vida.

No documento Guia de Operacionalização do Referencial encontrar-se-á o conjunto de actividades contextualizadas apresentadas na forma de **Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência**, elaboradas a partir de conteúdos concretos para cada uma das Unidades de Competência.

2.3. Unidades de Competência e Critérios de Evidência

Unidade de Competência 1: Intervir em situações de relacionamento com equipamentos e sistemas técnicos tendo como base a identificação e compreensão dos seus princípios e o conhecimento das normas de boa utilização, conducentes ao reforço de eficiência e de capacidade de entendimento das relações sociais.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Operar com equipamentos e sistemas técnicos em contextos domésticos, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e os seus diferentes utilizadores</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos modos de utilização de equipamentos técnicos no contexto doméstico, equacionando as desigualdades entre mulheres e homens e explorando formas de as ultrapassar. Actuar no modo de utilizar equipamentos técnicos na vida doméstica no sentido de melhorar a eficiência e evitar danos. Actuar tendo em conta os princípios científicos em que assenta o funcionamento de equipamentos domésticos (electricidade, calor, força, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 1</p>
<p>Operar equipamentos e sistemas técnicos em contextos profissionais, identificando e compreendendo as suas normas de boa utilização e seus impactos nas organizações</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no quadro das qualificações profissionais para lidar com equipamentos e sistemas técnicos, no sentido da reconversão das posições hierárquicas ocupadas pelos trabalhadores nas organizações. Actuar no sentido de clarificar as propriedades e limitações dos equipamentos e dos procedimentos técnicos disponíveis ou que possam vir a ser disponibilizados num contexto profissional ou na interacção com profissionais especializados. Actuar na interacção com profissionais especializados com base nos princípios científicos em que assenta o funcionamento de equipamentos e sistemas técnicos (mecânica, calor, etc.) tendo em conta as relações matemáticas entre as noções envolvidas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 2</p>
<p>Interagir com instituições, em situações diversificadas com base nos direitos e deveres de utilizadores e consumidores de equipamentos e sistemas técnicos</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar enquanto utilizador informado e consumidor responsável de equipamentos e sistemas técnicos, reconhecendo a diversidade de instituições, competências e relações de poder que existem nesta área, nas sociedades contemporâneas. Actuar com base em conhecimentos técnicos no relacionamento com fabricantes, vendedores e fornecedores, em questões sobre garantias, qualidade dos produtos e dos serviços prestados, etc. Actuar recorrendo a fundamentos científicos, em particular a modelos matemáticos nas tomadas de decisão sobre equipamentos e sistemas técnicos com vista à defesa de direitos dos consumidores. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 3</p>
<p>Mobilizar conhecimentos e práticas para a compreensão e apropriação das transformações e evoluções técnicas e sociais</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as transformações e evoluções dos equipamentos e sistemas técnicos considerando as suas consequências nas estruturas e interacções sociais. Actuar nas utilizações de equipamentos e sistemas técnicos tendo em conta a sua evolução tecnológica no sentido da melhoria de rendimento, da redução do número de horas por tarefa, etc. Actuar face às transformações e evoluções técnicas dos equipamentos relacionando-as com a evolução histórica dos princípios científicos, com especial ênfase nas ciências físicas e químicas, suportada pela evolução da própria matemática ao nível do cálculo diferencial. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 4</p>

Unidade de Competência 2: Identificar e intervir em situações de tensão entre o ambiente e a sustentabilidade, fundamentando posições relativas a segurança, preservação e exploração de recursos, melhoria da qualidade ambiental e influência no futuro do planeta.

Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Promover a preservação e melhoria da qualidade ambiental através de práticas quotidianas que envolvam preocupações com o consumo e a eficiência energética</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos consumos energéticos e sua eficiência no contexto privado, identificando práticas sociais diferenciadas e correlacionando conhecimentos científicos e técnicos com modos de actuação. Actuar em situações da vida quotidiana aplicando técnicas, procedimentos e equipamentos que evitem o desperdício energético (por exemplo, lâmpadas de baixo consumo, isolamento térmico das habitações, etc.) ou promovam a rentabilização local de recursos energéticos renováveis e alternativos (por exemplo, energia solar para aquecimento de águas sanitárias, etc.). Actuar tendo em conta os processos físicos, químicos, biológicos que fundamentam a optimização dos recursos energéticos (por exemplo, explicitando as dependências da eficiência de um sistema nas suas variáveis ou, os princípios fundamentais que regulam a transmissão de calor e energia, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 5</p>
<p>Incluir processos de valorização e tratamento de resíduos nas medidas de segurança e preservação ambiental</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar a nível individual, tendo em conta as diferentes ocupações profissionais relacionadas com a recolha e tratamento de resíduos e as posições ocupadas na estrutura social, no sentido de incrementar trajectórias de mobilidade social ascendente. Actuar sobre a produção, tratamento e valorização de resíduos numa base técnico-profissional de forma a detectar melhorias possíveis e meios de as concretizar, com vista à redução da poluição e dos consumos energéticos, e do aumento da segurança. Actuar relativamente aos princípios científicos químicos, físicos e biológicos em que assenta a reciclagem e o tratamento e valorização de resíduos. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 6</p>
<p>Diagnosticar as tensões institucionais entre o desenvolvimento e a sustentabilidade face à exploração e gestão de recursos naturais</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face à multiplicidade de instituições com saberes e poderes diferenciados na gestão dos recursos naturais nas sociedades contemporâneas. Actuar nos debates técnicos sobre o ambiente e em particular sobre os processos de gestão de recursos naturais, energéticos, etc., distinguindo as posições em confronto, os interesses envolvidos, e discutindo as possibilidades de consensos (política da água, etc.). Actuar face aos debates sobre ambiente, pondo em evidência o papel da fundamentação científica rigorosa, reconhecendo a sua validade relativa. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 7</p>
<p>Mobilizar conhecimentos sobre a evolução do clima ao longo do tempo e a sua influência nas dinâmicas populacionais, sociais e regionais</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na interacção com as variáveis climáticas, reconhecendo que os grupos sociais, as regiões e os modos de produção podem ter modos diferenciados de relação com o ambiente. Actuar em ligação com o processo de evolução das tecnologias e sua consequência na estabilidade ambiental e em particular na evolução climática. Actuar tendo em conta os conhecimentos científicos relativos à história e evolução da Terra, e também ao papel da intervenção humana (por exemplo, relacionar a dependência climática com as grandes erupções vulcânicas, com a revolução industrial, etc.) sendo capaz de reconhecer correlações estatísticas entre os diversos factores envolvidos. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 8</p>

Unidade de Competência 3: Compreender que a qualidade de vida e bem-estar implicam a capacidade de accionar fundamentada e adequadamente intervenções e mudanças biocomportamentais, identificando factores de risco e de protecção, e reconhecendo na saúde direitos e deveres em situações de intervenção individual e do colectivo.

Núcleo Gerador: Saúde (S)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Adoptar cuidados básicos de saúde em função de diferentes necessidades e situações de vida</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos comportamentos sociais face aos cuidados básicos de saúde, tendo em conta a sua associação a contextos socioculturais, práticas de sociabilidade e processos culturais e económicos específicos. Actuar quotidianamente de acordo com as necessidades básicas de saúde (exercício, alimentação e lazer) adoptando produtos e procedimentos que se ajustem a situações específicas e ao modo de vida. Actuar com conhecimento das necessidades específicas do organismo em função da idade, tipo de actividade e estado de saúde, evitando comportamentos desajustados. 	<p>Ficha-Exemplo de Evidência STC 9</p>
<p>Promover comportamentos saudáveis e medidas de segurança e prevenção de riscos, em contexto profissional</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos sistemas de protecção social como elementos do Estado-Providência, identificando as suas diferentes consequências no acesso dos cidadãos aos cuidados de saúde, tendo em conta os riscos de determinadas profissões. Actuar conscientemente na manipulação de equipamentos e materiais e na preservação e melhoramento das condições ambientais no local de trabalho tendo em conta a preservação e promoção da saúde. Actuar na prevenção de doenças e acidentes profissionais, com base no conhecimento do modo de actuação no organismo de factores potenciadores de desequilíbrios e na forma de adequar o trabalho às características e capacidades do trabalhador. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 10</p>
<p>Reconhecer os direitos e deveres dos cidadãos e o papel da componente científica e técnica na tomada de decisões racionais relativamente à saúde</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no campo da saúde, entendendo-o como um campo composto por instituições com competências especializadas na produção e distribuição de medicamentos, mas incluindo também áreas de liberdade, desigualdade e conflito. Actuar no relacionamento com serviços e sistemas de saúde reconhecendo as possibilidades de escolha e os limites da auto-medicação, bem como intervindo no sentido de conhecer a fiabilidade de técnicas e produtos para a saúde. Actuar na promoção e salvaguarda da saúde recorrendo a conhecimentos científicos para a tomada de posição em debates de interesse público sobre problemas da saúde (planeamento familiar, terapêuticas naturais, toxicodependência, etc.), suportando essas posições em análises matemáticas que permitam perspectivar medidas de forma consistente. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 11</p>
<p>Prevenir adequadamente patologias em função da evolução das realidades sociais, científicas e tecnológicas</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na prevenção ou resolução de patologias, compreendendo que os riscos, os meios e as concepções de saúde variam entre grupos sociais e entre tempos históricos. Actuar tendo em conta a evolução das regras de prevenção e a sua aplicação em situações adequadas, mostrando capacidade de improvisação de meios de protecção. Actuar reconhecendo a evolução do conhecimento científico na forma de melhor enfrentar os agentes causadores de doenças, as suas variantes e o aparecimento de novas doenças, considerando a inferência como um processo importante neste domínio. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 12</p>

Unidade de Competência 4: Identificar, compreender e intervir em situações de gestão e economia, desde o orçamento privado e familiar até a um nível mais geral através da influência das instituições monetárias e financeiras na economia em que se está inserido e tendo em conta princípios das ciências económicas.

Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Organizar orçamentos familiares tendo em conta a influência dos impostos e os produtos e serviços financeiros disponíveis</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na elaboração de orçamentos familiares de acordo com as características e composições dos agregados, identificando rubricas de despesas e receitas e compreendendo a sua utilização no sentido da redução do endividamento das famílias e indivíduos. Actuar na gestão dos bens familiares recorrendo ponderadamente a meios técnicos e a produtos financeiros diferenciados adequados à optimização do rendimento disponível. Actuar em situações da gestão do orçamento familiar usando conhecimentos de contabilidade e de aplicações matemáticas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 13</p>
<p>Interagir com empresas, instituições e organizações mobilizando conhecimentos de gestão de recursos</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar de forma inovadora em contextos profissionais distintos, identificando diferentes modelos de gestão e estruturas organizacionais e aplicando-os no sentido da eficácia produtiva e relacional das organizações e do bem-estar dos trabalhadores. Actuar em situações de gestão profissional ou de contencioso com instituições exteriores, recorrendo à experiência prática de contabilidade e de direito fiscal. Actuar em situações da vida profissional que envolvam a gestão de recursos técnicos e humanos, bem como novas estratégias para implementação da eficácia organizacional, considerando o papel que a programação linear e a optimização podem ter neste contexto. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 14</p>
<p>Perspectivar a influência dos sistemas monetários e financeiros na economia e na sociedade</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no sistema económico, monetário e financeiro, reconhecendo novos problemas e oportunidades geradas pelas interacções que se estabelecem a nível global, e em particular, no contexto da União Europeia, e seus efeitos no bem-estar e progresso social. Actuar ao nível das tecnologias relacionadas com o conhecimento e a segurança de diferentes meios de transacção e na comunicação com instituições económicas e financeiras. Actuar com conhecimento dos indicadores macroeconómicos tendo em conta que os problemas económicos envolvem políticas monetárias, e considerando a utilização de modelos matemáticos que permitam simular e prever diversas situações. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 15</p>
<p>Diagnosticar os impactos das evoluções sociais, tecnológicas e científicas nos usos e gestão do tempo</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos usos e na gestão do tempo, compreendendo que os diferentes elementos do sistema económico variam consoante os sectores de actividade e estão em permanente evolução ao longo do tempo. Actuar tendo em conta as tecnologias existentes na gestão do tempo (por exemplo, o transporte aéreo versus a vídeo conferência). Actuar ao nível da gestão do custo do tempo compreendendo a evolução ao longo da história e tendo em conta factores diversos tais como o custo da hora de salário, encargos sociais e amortização de equipamentos, considerando uma vez mais as potencialidades da matemática na simulação de situações alternativas tendo em vista a procura de soluções óptimas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 16</p>

2. SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CIÊNCIA

Unidade de Competência 5: Identificar, compreender e intervir em situações onde as TIC sejam importantes no apoio à gestão do quotidiano, a facilidade de transmissão e difusão de informação socialmente controlada, reconhecendo que a relevância das TIC tem consequências na globalização das relações.

Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Entender a utilização das comunicações rádio em diversos contextos familiares e sociais</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no quadro das predisposições para os usos e exploração de novas funcionalidades em objectos tecnologicamente avançados que fazem recurso às comunicações rádio, relacionando-os com os perfis sociais dos indivíduos. Actuar em situações da vida doméstica na resolução de problemas relacionados com as comunicações a distância (rádio, televisão, telemóvel, telefone fixo, etc.). Actuar na utilização das TIC na vida privada com conhecimento dos elementos básicos científicos nas comunicações rádio: ondas electro-magnéticas, electrónica, etc. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 17</p>
<p>Perspectivar a interacção entre a evolução tecnológica e as mudanças nos contextos e qualificações profissionais</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em novas formas de aquisição de competências face às TIC, compreendendo os seus usos nas organizações e relacionando-os com as literacias e qualificações exigidas aos profissionais na sociedade da informação. Actuar na esfera da vida profissional promovendo o recurso às tecnologias de suporte às TIC (micro electrónica, ecrãs, etc.). Actuar na vida profissional, com conhecimentos científicos básicos de funcionamento dos equipamentos de suporte às TIC (por exemplo, o computador, o monitor de cristais líquidos, a aritmética binária, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 18</p>
<p>Discutir o impacto dos media na construção da opinião pública</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar recorrendo aos meios de comunicação de massas, compreendendo os diversos actores e interesses envolvidos na sua produção e o poder da informação nas sociedades modernas. Actuar em relação à tecnologia de suporte aos meios de comunicação e disseminação de informação (por exemplo, as estações de televisão, estações de rádio, as agências de informação, os satélites, etc.). Actuar tendo em conta a evolução dos meios de informação e comunicação de massas, reconhecendo alguns novos conceitos e procedimentos científicos utilizados na produção de informação. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 19</p>
<p>Relacionar a evolução das redes tecnológicas com as redes sociais</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na sociedade da informação, identificando novas oportunidades de participação, bem como mecanismos de desigualdade, resultantes da (des)articulação entre redes tecnológicas e redes sociais. Actuar tendo em conta o desenvolvimento dos modos de transmissão de informação ao longo da História, relacionando-o com a evolução das estruturas sociais, a ocupação do território, etc. (por exemplo, a rede de televisão, a internet, etc.). Actuar em relação à evolução dos conhecimentos científicos na construção das redes (por exemplo, a estrutura celular dos telemóveis, o uso da base binária na internet). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 20</p>

Unidade de Competência 6: Identificar, compreender e intervir em questões de relação entre habitação, meios de subsistência, relacionamento social e mobilidade em ambiente rural ou urbano, na perspectiva da contribuição para a harmonização e melhoria da qualidade de vida.

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Associar conceitos de construção e arquitectura à integração social e à melhoria do bem-estar individual</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no plano da construção e arquitectura dos espaços físicos, identificando diferentes tipos de alojamento familiar associados a modos de vida particulares, no sentido da melhoria do bem-estar social, da qualidade de vida e da integração sociocultural. Actuar ao nível das tecnologias inovadoras de construção na optimização das condições de habitabilidade e arquitectura ajustadas (por exemplo, os materiais isolantes térmicos e acústicos, arquitecturas ecológicas, promoção de acessibilidades). Actuar ao nível das propriedades dos materiais, tradicionais e modernos, em função das necessidades e qualidade da construção (por exemplo, tintas ecológicas, isolantes reciclados, etc.) e/ou ao nível das quantidades desses materiais em função das áreas ou volumes em que serão utilizados. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>STC 21</p>
<p>Promover a qualidade de vida através da harmonização territorial em modelos de desenvolvimento rural ou urbano</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar ao nível das dinâmicas de desenvolvimento local e regional, em contextos urbanos e rurais, compreendendo a evolução das actividades económicas e os processos de transformação sociocultural num dado território, relacionando-as com as mudanças nas profissões e nos modos de vida das populações. Actuar na exploração dos recursos naturais (zonas de agricultura, piscatórias, mineiras), ou nos locais de grande comercialização e consumo (centros urbanos), com conhecimento dos meios técnicos adequados, tradicionais ou inovadores. Actuar na vida profissional com conhecimento do modo de actuação dos processos químicos, biológicos e técnicos de produção, em zonas rurais ou urbanas, de modo a salvaguardar e manter o equilíbrio no ambiente e no bem-estar das diferentes comunidades. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>STC 22</p>
<p>Mobilizar informação sobre o papel das diferentes instituições no âmbito da administração, segurança e território</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face a instituições reguladoras da administração e segurança do território, compreendendo os seus campos de actuação e modos de regulação. Actuar na organização técnica de sistemas administrativos ligados à gestão de serviços relacionados com prevenção e segurança na mobilidade. Actuar utilizando os conhecimentos científicos que suportam normas e códigos reguladores de segurança e administração do território (por exemplo no código rodoviário: controlo de velocidade, restrições em piso molhado, distância mínima entre carros, etc.) e, a um nível mais sofisticado, avaliar a justiça dessa regulamentação tendo em conta os modelos estatísticos e matemáticos que governam a matéria regulada. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>STC 23</p>
<p>Reconhecer diferentes formas de mobilidade territorial – local e global – e sua evolução</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em contextos interculturais, considerando os fluxos migratórios das populações e o êxodo rural como resultado de desigualdades económicas, culturais e/ou políticas, mas geradores também de processos de (re)construção identitária e de “descoberta do outro”. Actuar compreendendo o papel da evolução tecnológica como condicionante das mobilidades, quer ao nível dos transportes e comunicações quer ao nível de possibilidades de valorização profissional. Actuar tendo em conta as condições que levam às mobilidades no reino animal, em geral, (condições ambientais, de reprodução e outras) e nas populações humanas em particular (condições económicas, étnicas, políticas e outras) e no sentido de reconhecer os diferentes fluxos e relações entre variáveis através do tratamento estatístico de informação. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência</p> <p>STC 24</p>

Unidade de Competência 7: Identificar, compreender e agir criticamente em questões relacionadas com a visão científica do indivíduo, da sociedade e do universo.

Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Mobilizar o saber formal para o reconhecimento do elemento como uma unidade estrutural e organizativa</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar de modo eficaz em processos de integração social dos elementos de uma dada sociedade, compreendendo o conceito de acção social (no sentido weberiano) como atribuição de sentido às práticas e características individuais. Actuar ao nível da intervenção da tecnologia na compreensão ou utilização das estruturas elementares (por exemplo, o papel do próton na imagiologia por NMR, utilizações correntes de análises de DNA, etc.). Actuar no sentido de compreender a base científica de diferentes estruturas elementares (por exemplo, o núcleo atómico, o átomo, a molécula, o DNA, a célula, a unidade como princípio formador dos números, os processos geradores de sequências, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 25</p>
<p>Recorrer a processos e métodos científicos para actuação em diferentes domínios da vida social</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em diferentes contextos profissionais com base em atitudes racionalistas e científicas, identificando e relacionando diferentes processos, métodos e técnicas de produção de conhecimento sobre a realidade em ciências sociais. Actuar no contexto da vida profissional procurando encontrar soluções técnicas que melhorem processos e procedimentos (experimentar e melhorar a eficiência). Actuar de forma a valorizar o papel das várias componentes na prática científica, em particular, experimentação e teoria, valorizando em simultâneo o papel da representação matemática como suporte para a explicação e previsão dos factos. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 26</p>
<p>Intervir racional e criticamente em questões públicas com base em conhecimentos científicos e tecnológicos</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nas sociedades contemporâneas num quadro de pluralidade de instituições, reconhecendo que as argumentações científicas e técnicas interagem com interesses particulares e poderes específicos e diferenciados. Actuar de modo fundamentado e consistente nos debates públicos sobre questões de carácter tecnológico. Actuar tendo em conta o papel da ciência, reconhecendo as suas potencialidades e limitações, nos debates públicos e face aos diferentes jogos de poder, criando evidência para essa actuação baseada em modelos matemáticos. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 27</p>
<p>Mobilizar o saber formal na interpretação de leis e modelos científicos num contexto de coexistência de estabilidade e mudança</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante fenómenos sociais complexos, concebendo-os como resultado de evoluções históricas e adoptando configurações diversas consoante as sociedades e/ou os grupos sociais. Actuar de forma a compreender que as soluções técnicas têm validade limitada e que têm tendência a mudar, tal como muda a ciência e a própria sociedade. Actuar tendo em conta que se vive num mundo onde coexistem leis científicas de invariância (que valorizam a estabilidade) e leis científicas de evolução (que apontam para a mudança), reconhecendo, em particular e no caso da matemática, esta dualidade nos invariantes geométricos e nos aspectos dinâmicos associados à noção de derivada. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 28</p>

2.4. Perfil de Competências: Sociedade, Tecnologia e Ciência

Pretende-se que um adulto, que obtenha certificação de nível secundário demonstre nesta Área uma capacidade de agir nos seus diferentes contextos de vida, de modo informado e crítico, incorporando na sua prática conhecimentos validados sobre sociedade, tecnologia e ciência. Assegura-se assim o reconhecimento a adultos que, não tendo completado o ensino secundário formal, evidenciam na sua acção diária competências científicas e tecnológicas significativas, sendo capazes de identificá-las e explicitá-las fora desses contextos imediatos.

Neste caso, definem-se os contextos privado, profissional, institucional e macro-estrutural como os quatro domínios fundamentais de referência para a acção nos quais os candidatos deverão possuir e validar as suas competências. Por outro lado, tratando-se de competências geradas em contexto, definem-se sete núcleos fundamentais nos quais estas são desenvolvidas e que os candidatos podem escolher conforme as suas experiências de vida.

Nestes vários contextos e para alguns dos núcleos geradores, o adulto certificado deverá evidenciar competências de forma integrada a partir de critérios não apenas de identificação rigorosa de procedimentos, mas também de compreensão de processos e ainda de intervenção transformadora.

Competências-Chave

- Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos;
- Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados;
- Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais;
- Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções;
- Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados;
- Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica;
- Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico;
- Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza.

3. Cultura, Língua, Comunicação

3.1. Fundamentação

A Área de Competências-Chave Cultura, Língua, Comunicação está estruturada segundo as necessidades e as aquisições do indivíduo adulto, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Orienta-se, como as outras Áreas do Referencial de nível secundário pelos princípios de adequação e relevância, isto é, valoriza as aprendizagens significativas para o projecto de vida do adulto, a partir do reconhecimento pessoal dessas aprendizagens, orientando-as e organizando-as de modo a facilitar os processos de validação e formação. É aos princípios de adequação e relevância que deve obedecer, por exemplo, a construção de um texto utilitário ou a organização de um *curriculum vitae*, onde constarão, obviamente, as aprendizagens significativas que favorecem a finalidade com que o mesmo é elaborado. A adequação e relevância referidas pressupõem a existência de abertura e flexibilidade na abordagem das motivações pessoais para o reconhecimento, bem como na organização das respostas à satisfação das necessidades de formação dos adultos.

Cultura, Língua, Comunicação

Cultura refere-se, nesta Área, às práticas de produção e recepção em diversos campos, incluindo desde os domínios comumente designados 'clássicos' – música, artes visuais, dança, teatro, livro, património – a outros como as actividades socioculturais, os *media* e as indústrias culturais. O acesso aos bens culturais encontra-se estreitamente relacionado com competências individuais, resultantes de um conjunto de recursos entre os quais se destaca a escolaridade, e com as condições que as intervenções públicas, enquadradas pelas políticas culturais, conseguem implementar. Perspectivada como factor de desenvolvimento, a cultura constitui um sector cujo funcionamento é potenciado na articulação com outros – como a educação, a ciência ou a economia – devendo, pois, ser encarado de forma integrada. O estatuto de maior relevância adquirido em Portugal pela cultura, nas décadas mais recentes, entre as incumbências das administrações públicas tem colocado em crescente evidência variadas dinâmicas que atravessam o sector, em torno de questões como, designadamente, a qualificação do emprego no sector cultural e a sensibilização para a cultura e as artes.

É de sublinhar que a Língua tem um papel fulcral e único na dinâmica social, pois é um elemento forte da identidade do indivíduo na sua relação com os outros. Ser competente em língua¹ contribui não só para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do indivíduo, mas também para o intercâmbio de ideias entre os cidadãos, na construção de uma sociedade democrática e pluralista. Tal não significa que o desconhecimento da língua deva levar ao ostracismo social, pelo contrário, deve ser o ponto de partida para maior acesso à informação (e às qualificações), intensificando-se as aprendizagens, de

¹ Não se restringe à língua nativa do sujeito. Pode ser não materna ou língua segunda (este conceito é polissémico, ocorrendo aqui como língua que tem estatuto oficial e é língua de escolarização para falantes não nativos).

forma a se desenvolverem as competências necessárias para que um cidadão saiba agir linguisticamente com consciência, participando na sociedade e expondo claramente as suas ideias. Deste modo, é importante que a pessoa tenha presente os níveis em que a língua pode ocorrer: o linguístico-instrumental, em que a língua serve para falar de outros objectos; o propedêutico, possibilitando o acesso a outros conhecimentos, ciência, tecnologia ou arte (onde estão incluídos os mais diferentes usos da língua, como por exemplo, os lúdicos e os estéticos) e o nível metalinguístico, em que a língua se assume como objecto de análise.

Para comunicar, as pessoas mobilizam estrategicamente, com as respectivas práticas, as suas competências em diferentes contextos, a fim de concretizarem as suas intenções comunicativas, as quais se relacionam mais especificamente com a Língua e conduzem a processos de recepção e de produção de textos significativos, referentes a temas que se enquadram nos domínios em que se organiza a vida social. Assim, para a participação nos eventos comunicativos, não basta um sistema exclusivamente linguístico, isto é, o falante, utilizador de uma língua, move-se igualmente num sistema de acção social e é portador de um código cultural enraizado socialmente que interpreta as realidades a que se refere.

Na impossibilidade de se descreverem os vários ângulos (e teorias) sob os quais pode ser vista a comunicação (linguístico, psicológico, sociológico, artístico...), esta engloba diferentes linguagens, não só a escrita e a falada, mas também todas as outras linguagens que fazem parte da comunicação humana, como a matemática, a tecnológica, a pictórica, a musical, a teatral, a gestual (dança) e, duma forma geral, todas as linguagens artísticas. A comunicação como campo transversal a diferentes saberes ultrapassa a mera troca de mensagens; interliga fortemente arte, ciência, teoria e prática. Em sentido restrito, comunicação pressupõe ainda um sujeito falante e implica fenómenos que estão ligados à transmissão de mensagens inseridas nos domínios em que se desenrolam as situações de comunicação, e em particular a interpretação e apropriação de conteúdos e lógicas predominantes nos *media*.

Língua e línguas

De acordo com as orientações do Conselho Europeu, “cada cidadão europeu deve possuir competências de comunicação suficientes em pelo menos duas outras línguas, para além da sua língua materna”, pelo que, nesta perspectiva, o quadro da aprendizagem exclusiva de uma língua franca se torna redutor e contrário ao espírito da promoção da diversidade (Comissão das Comunidades Europeias, 2003). Neste sentido, é de notar a mudança de paradigma e a conseqüente promoção do plurilinguismo e pluriculturalismo². Estas concepções abrangem não só as competências e capacidades para comunicar com os outros, mas também a abertura, a curiosidade e o gosto pela aprendizagem de línguas e de culturas.

Neste âmbito, é fundamental para todos a aprendizagem de várias línguas, ao longo da vida, incluindo os indivíduos que têm necessidades de aprendizagem especiais, e para os quais é necessário aperfeiçoar e/ ou construir materiais.

² Plurilinguismo e pluriculturalismo são conceitos estruturantes de instrumentos como o Quadro Europeu Comum de Referência e o Portfolio Europeu de Línguas.

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

A aprendizagem e a comunicação em línguas realiza-se pelas actividades linguísticas, em diferentes sectores da vida social, como são exemplo as relações familiares, profissionais, educativas ou de natureza pública (como a área administrativa ou de negócios). As actividades linguísticas de escrita e de oralidade mobilizam competências, especificamente a competência comunicativa que inclui outras componentes como a linguística, a sociolinguística e a pragmática. O aprendente ou utilizador de uma língua mobiliza diversos tipos de conhecimentos e de habilidades referentes às diversas competências, os quais ultrapassam largamente os conhecimentos e saberes (lexicais, gramaticais, semânticos, fonológicos, ortográficos, ortoépicos), incluídos na competência linguística.

O termo Língua que ocorre na Área Cultura, Língua, Comunicação deste Referencial é tomado em sentido lato, entendido como o desenvolvimento de competências em vários códigos linguísticos, reflectindo estas o percurso social e biográfico do indivíduo adulto.

Para o falante de língua materna, Língua envolve não só a sua própria língua, no nosso caso a língua portuguesa, mas também todas as outras línguas nas quais o adulto tem ou deseja adquirir competências. Para o falante não nativo a língua portuguesa assumirá o estatuto de língua segunda.

Para o desenvolvimento de competências em línguas, considera-se que, no caso dos adultos, as línguas a aprender devem corresponder à análise das suas necessidades comunicativas. O plurilinguismo não descreve competências fixas, sendo essencial a progressão das mesmas, o que significa a existência de um sistema operativo que permita ao adulto a continuidade da aprendizagem das línguas em que se iniciou.

Apesar de não constituir regra, é, frequentemente, por razões profissionais, que os indivíduos adultos se sentem mais motivados para aprender novas línguas que não a(s) materna(s), sendo ainda de considerar razões sociais e afectivas, com vista ao estabelecimento do contacto com outros falantes. De notar ainda que as competências que os adultos desenvolvem em línguas não são geralmente equivalentes para cada uma delas, prevendo-se mesmo que raramente seja necessário ter proficiência semelhante para todas.

Também neste aspecto a Área de Competências-Chave Língua, Cultura, Comunicação está estruturada tendo em conta as aquisições e necessidades dos adultos envolvidos nos processos de reconhecimento e validação de competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, o que faz com que este Referencial seja dimensionado como um instrumento flexível e em permanente construção, num esforço de centragem em percursos individuais de aprendizagem e, conseqüentemente, de transformação permanente dos indivíduos.

3.2. Estrutura

A Área Cultura, Língua, Comunicação do Referencial, tal como a Área STC, alicerça-se em torno de sete **Unidades de Competência (UC)** geradas a partir dos sete grandes núcleos (**Núcleos Geradores**), que surgem como temas onde se **trabalham as competências de cultura, língua e comunicação, e que se traduzem na maioria dos casos, por competências-chave,** em ligação com a experiência de vida dos adultos candidatos a RVCC. Pela sua transversalidade e omnipresença na vida de todos os cidadãos, bem como pelo seu potencial de transferibilidade, sugerimos que estes núcleos sejam considerados também como contextos-âncora na validação e certificação de competências em CLC.

Esses núcleos, geradores de cada uma das Unidades de Competência, são os seguintes:



Os **Domínios de Referência para a Acção (DR)** correspondem a elementos contextualizadores do accionamento das competências a evidenciar. O mundo em que cada um vive inclui, cada vez mais, uma pluralidade de dimensões, entre as quais, a sua vida privada, a sua vida profissional, também o viver institucional, ou seja, a interacção contínua com diversos sistemas e organizações e ainda a compreensão da vida quotidiana com base em processos espaço-temporais mais amplos, permitindo-se perspectivar as relações entre lugares, o passado, o presente e o futuro.

São eles:

DR1 Contexto privado (Cultura, Língua, Comunicação no contexto privado)

DR1 – A grande diversidade de experiências e saberes de foro privado adquiridos na vida quotidiana dos indivíduos é o ponto de partida para a definição de competências de âmbito cultural, linguístico e comunicacional a serem evidenciadas neste domínio.

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

DR2 Contexto profissional (Cultura, Língua e Comunicação no contexto profissional)

DR2 – Os contextos socioprofissionais dos indivíduos e/ou as interações quotidianas com profissionais de diferentes áreas de especialização constituem um campo significativo de aquisição e aplicação de competências culturais, linguísticas e comunicacionais que poderão ser evidenciadas neste domínio.

DR3 Contexto institucional (Saberes, Poderes e Instituições)

DR3 – As interações entre indivíduos e instituições sociais diversas jogam-se face a saberes e poderes instituídos que se traduzem ao longo da vida também através de competências culturais, linguísticas e comunicacionais, cujas práticas requerem a identificação, compreensão e intervenção adequadas a partir das competências a evidenciar neste domínio.

DR4 Contexto macro-estrutural (Estabilidade e Mudança: da Sociedade ao Universo)

DR4 – A compreensão do indivíduo como elemento de um Universo e de uma sociedade em permanente mudança, com um presente, um passado e também um futuro, requer um grau de abstracção que é adquirido regra geral, formalmente, mas também através da observação, da procura e do esforço pessoal, e que se pode traduzir em competências culturais, linguísticas e comunicacionais a evidenciar neste domínio.

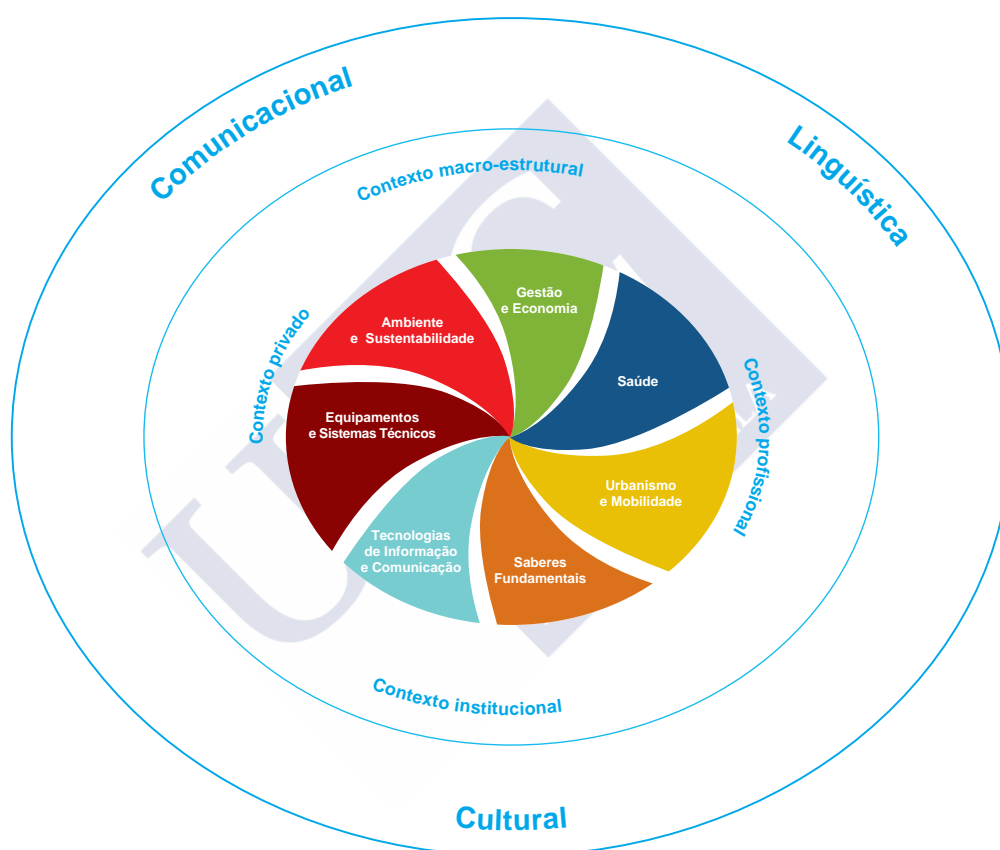
Haverá sempre uma perspectiva plural, recorrendo a uma visão tripla, a que se enraiza e produz na Cultura, a que se desenvolve a partir da Língua e a que se concretiza a partir da Comunicação. Não colocando em causa a sua profunda interligação, a inclusão de três **Dimensões de Competências** (Cultural, Linguística e Comunicacional) facilitará a leitura deste Referencial por técnicos de RVC e formadores e pelos candidatos adultos/formandos à certificação.

Para além da visão plural, consideram-se também **Elementos de Complexidade**, que são ao mesmo tempo de integração, associados a essa visão. Elementos de complexidade de tipo I correspondem no essencial à identificação, o tipo II à compreensão e o tipo III à intervenção³.

³ Estes elementos de complexidade permitirão operacionalizar um sistema de créditos que é objecto de descrição pormenorizada no documento Guia de Operacionalização que acompanha este Referencial. São, tal como referido no Capítulo I, diferentes elementos de complexidade contidos nos critérios de evidência de cada uma das competências-chave.

O esquema organizativo que se apresenta de seguida procura ilustrar a estrutura da Área CLC.

Estrutura da Área de Competências-Chave Cultura, Língua, Comunicação (dimensões das competências)



A Área CLC estrutura-se, num primeiro plano, a partir dos sete Núcleos Geradores (cada um deles na génese de uma das Unidades de Competência) – tal como acontece na Área STC –, enquanto organizadores temáticos, a partir de temas suficientemente abrangentes e relevantes da vida social contemporânea, mas sem a pretensão de serem exaustivos. E num segundo plano, a Área CLC cruza os sete Núcleos Geradores com os quatro Domínios de Referência para a Acção. É a partir deste cruzamento entre os Núcleos Geradores e os Domínios de Referência para a Acção que se definem os (7x4=) 28 **Temas**, e consequentemente as competências-chave que fornecem a matriz em que assenta o processo de reconhecimento, validação e certificação. Por último, num terceiro plano, os critérios de evidência são, por sua vez, formulados perspectivando as competências-chave segundo as três **dimensões** que definem a Área CLC: Cultural, Linguística e Comunicacional.

Os 28 temas que estruturam a Área CLC deste Referencial encontram-se sintetizados no Quadro 1.

Quadro I Quadro integrador dos Núcleos Geradores e Domínios de Referência – 28 temas.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Equipamentos Domésticos Equipamentos Profissionais Utilizadores, Consumidores e Reclamações Transformações e Evoluções Técnicas
Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Consumo e Eficiência Energética Resíduos e Reciclagens Recursos Naturais Clima
Núcleo Gerador: Saúde (S)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Cuidados Básicos Riscos e Comportamentos Saudáveis Medicinas e Medicação Patologias e Prevenção
Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Orçamentos e Impostos Empresas, Organizações e Modelos de Gestão Sistemas Monetários e Financeiros Usos e Gestão do Tempo
Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Comunicações Rádio Micro e Macro Electrónica Media e Informação Redes e Tecnologias
Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas Construção e Arquitectura Ruralidade e Urbanidade Administração, Segurança e Território Mobilidades Locais e Globais
Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)	
Domínio de Referência Contexto privado Contexto profissional Saberes, poderes e instituições Estabilidade e mudança	Temas O Elemento Processos e Métodos Científicos Ciência e Controvérsias Públicas Leis e Modelos Científicos

Por último, na linha da Área STC, considerou-se igualmente essencial incluir na Área CLC um conjunto de **Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência** que sugerem actividades contextualizadas a partir dos diversos temas da vida quotidiana identificados em cada núcleo gerador, e cada uma delas explicitando os três tipos de elementos de complexidade.

As fichas-exemplo operacionalizam as competências-chave que propomos como fundamentais em cultura, língua e comunicação, mas também garantem os princípios de adequação, relevância, abertura e flexibilidade que orientam este Referencial de nível secundário.

Pretendem, como foi referido, constituir-se como sugestões de actividades a propor, consoante as características dos candidatos e que não excluem, pelo contrário facilitam, a possível adequação ou mesmo construção de outras fichas, caso estas não se enquadrem na área a trabalhar e/ou no perfil do candidato, baseando-se assim nos princípios de flexibilidade e transferência que caracterizam este Referencial. Como se verá, trata-se de exemplos de situações de vida recorrentes, nas quais os indivíduos são chamados a accionar as referidas competências-chave, promovendo a possibilidade de trabalho com materiais e situações diversas trazidas pelo candidato da sua própria experiência pessoal, bem como dos seus projectos de vida.

No documento Guia de Operacionalização do Referencial encontrar-se-á o conjunto de actividades contextualizadas apresentadas na forma de **Fichas-Exemplo de Critérios de Evidência**, elaboradas a partir de conteúdos concretos para cada uma das Unidades de Competência.

3.3. Unidades de Competência e Critérios de Evidência

Unidade de Competência 1: Identificar e explorar as diversas funcionalidades dos equipamentos e sistemas técnicos, mobilizando competências linguísticas e culturais, com vista ao seu máximo aproveitamento e a obtenção de desempenhos mais eficazes e participativos.

Núcleo Gerador: Equipamentos e Sistemas Técnicos (EST)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Lidar com equipamentos e sistemas técnicos em contexto privado acedendo à multiplicidade de funções que comportam e reconhecendo a sua dimensão criativa</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar face aos equipamentos e sistemas técnicos usados em contexto doméstico, identificando o seu potencial criativo e favorecendo o cruzamento entre arte, cultura e quotidiano, criando ainda a possibilidade de uma mais activa participação (práticas e consumos culturais) dos cidadãos. Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto doméstico interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no contexto doméstico face aos equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos, compreendendo o seu papel e reconhecendo as suas diferentes funções (telefones, telemóveis, intercomunicadores, televisores, rádios, computadores, (entre outros). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 1</p>
<p>Agir perante equipamentos e sistemas técnicos em contexto profissional conjugando saberes especializados e rentabilizando os seus variados recursos no estabelecimento e desenvolvimento de contactos</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante equipamentos do contexto profissional de modo a dominar o seu funcionamento e a conseguir articular competências próprias com as de outros profissionais especializados. Actuar face aos equipamentos técnicos no contexto profissional interpretando correctamente instruções contidas em manuais de utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no contexto profissional face aos diferentes equipamentos técnicos que possibilitam a comunicação entre indivíduos compreendendo o seu funcionamento (telefones, telemóveis, redes internas e externas, extensões, microfones, entre outros). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 2</p>
<p>Utilizar conhecimentos sobre equipamentos e sistemas técnicos para facilitar a integração, a comunicação e a intervenção em contextos institucionais</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no sentido de estar apto a lidar com alguns aspectos mais inovadores no funcionamento de equipamentos culturais e percebendo as suas virtualidades. Actuar numa situação de relação institucional redigindo/apresentando oralmente ou por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, uma reclamação e/ou sugestão, elaborada de forma argumentativa. Actuar em situações de relacionamento com instituições privadas ou públicas compreendendo as mudanças ocorridas nas formas de comunicação pelo desenvolvimento dos equipamentos técnicos e contextualizando a sua intervenção face ao leque de escolhas possíveis (correio electrónico, fax, telefone, internet, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 3</p>
<p>Relacionar transformações e evoluções técnicas com novas formas de acesso à informação, à cultura e ao conhecimento proporcionado também pelos novos suportes tecnológicos de comunicação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nos consumos culturais e artísticos tendo em conta que a incorporação de equipamentos e sistemas técnicos na cultura e nas artes promoveu o acesso mais generalizado aos bens e levou a transformações na relação entre diferentes géneros artísticos. Actuar em contextos sociais alargados através da formulação oral e/ou escrita de uma opinião fundamentada, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, sobre o papel e as consequências das evoluções dos equipamentos técnicos na organização da vida em sociedade e nos usos da língua. Actuar face às evoluções e transformações dos equipamentos técnicos compreendendo a sua relação com as mudanças ocorridas nos diferentes meios de comunicação social (mudanças na TV, na rádio e no cinema). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 4</p>

Unidade de Competência 2: Intervir em questões relacionadas com ambiente e sustentabilidade, descodificando símbolos, produzindo indicações claras a favor de práticas de defesa dos recursos naturais e argumentando em debate, tendo em conta o papel dos *mass media* na opinião pública.

Núcleo Gerador: Ambiente e Sustentabilidade (AS)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
Regular consumos energéticos aplicando conhecimentos técnicos e competências interpretativas DR1	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante os consumos culturais em contexto privado e doméstico aplicando conhecimentos técnicos e procurando evitar desperdícios energéticos de modo a poder contribuir para a qualidade do ambiente. Actuar em contextos privados, através da interpretação de símbolos relacionados com o consumo e eficiência energética e sua aplicação na vida quotidiana. Actuar em situações de comunicação interpessoal produzindo e transmitindo informação clara e tecnicamente correcta sobre consumos energéticos eficientes no contexto privado. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 5
Agir de acordo com a percepção das implicações de processos de reciclagem em contexto profissional, reconhecendo a mais-valia da sua utilização, recorrendo à comunicação de mensagens eficazes DR2	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo o crescente recurso a processos de reciclagem de materiais usados no trabalho artístico e cultural. Actuar em contextos profissionais diversos produzindo indicações precisas e claras, oralmente e/ou por escrito, sobre práticas de reciclagem de materiais usados (papel, plásticos, metais, pilhas, e/ou outros específicos de actividades industriais). Actuar de acordo com as mensagens emitidas na publicidade institucional dos <i>mass media</i> de apelo às práticas de reciclagem de materiais usados, compreendendo a sua importância para o desenvolvimento sustentável e para a responsabilidade ambiental das empresas. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 6
Agir perante os recursos naturais reconhecendo a importância da sua salvaguarda e participando em actividades visando a sua protecção DR3	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo a importância da salvaguarda dos recursos naturais quer para o ordenamento territorial quer para a afirmação da identidade dos lugares. Actuar individual ou colectivamente através da expressão oral e/ou por escrito de uma ideia fundamentada de apoio ou oposição a uma intervenção em recursos naturais. Actuar civicamente apropriando-se dos direitos e deveres individuais e/ou colectivos que regulam a vida em sociedade, e em particular, a protecção dos recursos naturais. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 7
Agir de acordo com a compreensão dos diversos impactos das alterações climáticas nas actividades humanas DR4	<ul style="list-style-type: none"> Actuar percebendo a importância e o impacto das alterações climáticas nos estilos de vida e no aproveitamento dos tempos de lazer. Actuar emitindo opiniões orais e/ou por escrito sobre a importância das alterações climáticas para a vida humana. Actuar criticamente face ao papel que os programas de informação e debate público transmitidos pelos <i>mass media</i> têm na formação da opinião dos indivíduos sobre as alterações do clima a nível mundial. 	Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 8

Unidade de Competência 3: Intervir em situações relacionadas com a saúde, aplicando capacidades de expressão, descodificação e comunicação no desenvolvimento de uma cultura de prevenção, no cumprimento de regras e meios de segurança e sendo receptivo à diversidade de terapêuticas na resolução de patologias.

Núcleo Gerador: Saúde (S)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Interpretar e comunicar conteúdos com objectivos de prevenção na adopção de cuidados básicos de saúde, em contexto doméstico</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no quotidiano tendo em conta que as actividades de lazer – das sociabilidades às práticas amadoras – contribuem para melhorar a qualidade de vida. Actuar em situações de foro privado, compreendendo a importância da língua portuguesa e/ou língua estrangeira como meio de comunicação em diferentes suportes para a adopção de cuidados básicos de saúde (conversas interpessoais, folhetos, cartazes, consulta de artigos científicos e/ou de revistas generalistas.) Actuar em contexto privado, tendo em conta as informações transmitidas pelos <i>mass media</i> sobre cuidados básicos de saúde, e de acordo com opiniões tecnicamente especializadas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 9</p>
<p>Intervir em contexto profissional apreendendo e comunicando regras e meios de segurança e desenvolvendo uma cultura de prevenção</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo o estatuto específico de algumas profissões do sector cultural no que respeita a condições de trabalho, profissionalização e segurança social. Actuar com vista ao estabelecimento de cumprimento de regras e meios de prevenção e segurança no desempenho de tarefas de natureza profissional, interagindo, oralmente e por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar junto de diferentes interlocutores, em situações de comunicação e em contextos profissionais, com vista à execução e controlo de regras de segurança. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 10</p>
<p>Relacionar a multiplicidade de terapêuticas com a diversidade cultural, respeitando opções diferenciadas</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar no campo da saúde com um posicionamento abrangente, capaz de relacionar a variedade de práticas terapêuticas com a diversidade cultural. Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, de forma correcta e adequada, no âmbito do aconselhamento, prescrição e/ou prática de actividades de natureza terapêutica. Actuar em várias situações de comunicação e face a diversos interlocutores, incluindo instituições, com a finalidade de desenvolver uma atitude de receptividade relativamente a diferentes terapêuticas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência STC 11</p>
<p>Mobilizar saberes culturais, linguísticos e comunicacionais para lidar com patologias e cuidados preventivos relacionados com o envelhecimento e o aumento da esperança de vida</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo que o prolongamento do ciclo de vida dos indivíduos veio alterar representações e atitudes perante a velhice, a identidade, os modos de vida, a saúde, a prevenção. Actuar expressando-se, oralmente e por escrito, e recorrendo a diversos tipos de textos, sobre a temática do envelhecimento, como processo biológico e/ou como vivência social. Actuar face às novas tecnologias de informação e comunicação como recurso adicional de informação técnica e especializada sobre as patologias relacionadas com o envelhecimento. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 12</p>

Unidade de Competência 4: Intervir em situações relacionadas com a gestão e a economia descodificando terminologias, sabendo exprimir-se sobre diversos temas financeiros e aplicando em diversos contextos competências culturais e procedimentos que contribuam para agilizar a organização do trabalho e a gestão do tempo.

Núcleo Gerador: Gestão e Economia (GE)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Definir orçamentos familiares e preencher formulários de impostos dominando terminologias e aplicando tecnologias que facilitam cálculos, preenchimentos e envios</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar na organização dos orçamentos familiares procurando que estes contemplem rubricas relativas a lazer e consumos culturais, de acordo com os interesses dos diversos elementos que compõem os agregados familiares. Actuar face a orçamentos e impostos apropriando-se das terminologias utilizadas para as questões técnicas (despesas, receitas, saldos; etc.) e compreendendo o seu significado no contexto privado. Actuar através das novas tecnologias de informação e comunicação para o preenchimento de declarações de impostos ou elaboração de orçamentos privados. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 13</p>
<p>Saber adequar-se a modelos de organização e gestão que valorizam o trabalho em equipa em articulação com outros saberes especializados</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em contextos profissionais compreendendo que a organização do trabalho em equipa é essencial em algumas ocupações culturais e que o desenvolvimento de projectos neste formato potencia, de modo geral, as especializações. Actuar em contextos profissionais diferenciados, compreendendo os modos de utilização da língua e os diferentes tipos de texto a que se pode recorrer para a comunicação organizacional (notas, cartas, circulares, memorandos, directivas, etc.) Actuar em contexto profissional através das tecnologias de informação e comunicação para o estabelecimento de comunicação organizacional (fax, telefone, <i>e-mail</i>, intranet, comunicação face-a-face, etc.). 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 14</p>
<p>Agir de acordo com a compreensão do funcionamento dos sistemas monetários e financeiros (como elemento de configuração cultural e comunicacional das sociedades actuais)</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante a cultura e as artes reconhecendo a dimensão económica do seu funcionamento. Actuar individual ou colectivamente compreendendo o papel da língua no sistema económico e nas transacções à escala mundial (interesses económicos geo-estratégicos, acordos de cooperação). Actuar face aos <i>mass media</i> compreendendo como se distinguem objectivos económicos de objectivos de serviço público, no contexto dos sistemas financeiros nacionais. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 15</p>
<p>Identificar os impactos de evoluções técnicas na gestão do tempo reconhecendo ainda os seus efeitos nos modos de processar e transmitir informação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante a gestão do tempo tendo em conta o impacto das evoluções técnicas nos modos de experienciar o tempo, comunicar e partilhar informação. Actuar em contextos sociais alargados e transversais, compreendendo como os diferentes usos de língua e as suas formas de gestão se cruzam com o elemento tempo (a distância, presencial, verbal, não-verbal). Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo a gestão do tempo em cada um deles e a sua relação com o tipo de programas e linguagens utilizadas. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 16</p>

Unidade de Competência 5: Intervir face às tecnologias de informação e comunicação em contextos diversificados, mobilizando competências linguísticas e culturais no potenciar das suas funcionalidades, identificando a relação entre estas tecnologias, o poder mediático e respectivos efeitos em processos de regulação institucional.

Núcleo Gerador: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Competências	Critérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Operar com as comunicações rádio em contexto doméstico adequando-as às necessidades da organização do quotidiano e compreendendo de que modo incorporam e suscitam diferentes utilizações da língua</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as novas tecnologias de comunicação reconhecendo as suas múltiplas funcionalidades e compreendendo as suas aplicações na organização do quotidiano. Actuar no contexto privado compreendendo e distinguindo as diferentes formas de utilização da língua e respectivos símbolos e códigos face às tecnologias de informação e comunicação emergentes. Actuar comunicando através dos meios tecnológicos disponíveis em contexto privado, compreendendo os diferentes símbolos e suportes de comunicação utilizados. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 17</p>
<p>Lidar com a micro e macro electrónica em contextos socioprofissionais identificando as suas mais valias na sistematização da informação, decorrentes também da especificidade de linguagens de programação empregues</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as TIC tendo em conta as suas virtualidades nos processos de comunicação, sistematização e tratamento da informação e sendo capaz de relacionar a micro e a macro electrónica com novas tendências na organização do trabalho. Actuar face aos dispositivos tecnológicos informáticos reconhecendo os recursos linguísticos na utilização de linguagens específicas de programação (binária, <i>visual basic</i>, ASCII, etc.). Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo o seu desenvolvimento e relacionando-o com a evolução das tecnologias de informação em contexto profissional. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 18</p>
<p>Relacionar-se com os <i>mass media</i> reconhecendo os seus impactos na constituição do poder mediático e tendo a percepção dos efeitos deste na regulação institucional</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar nas práticas culturais reconhecendo a importância dos media para os processos de difusão e recepção dos bens culturais e artísticos. Actuar face aos diferentes meios de comunicação social identificando as diferentes formas de texto utilizadas e a sua construção (notícias para televisão ou rádio, programas de entretenimento, publicidade, etc.), em língua materna e/ou língua estrangeira. Actuar face aos diferentes meios de comunicação social compreendendo como as tecnologias de informação possibilitaram o aparecimento de um poder equivalente ao legislativo ou ao executivo – o poder mediático, e simultaneamente a necessidade da sua regulação através de instituições próprias. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 19</p>
<p>Perceber os impactos das redes de internet nos hábitos perceptivos, desenvolvendo uma atitude crítica face aos conteúdos aí disponibilizados</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as novas tecnologias da informação identificando modos de apropriação pela produção artística e compreendendo de que modo a circulação no ciberespaço altera hábitos perceptivos. Actuar relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet, através da produção e/ou interação com esses mesmos conteúdos, em língua materna e/ou língua estrangeira. Actuar criticamente face à confiança que se pode desenvolver relativamente a conteúdos disponibilizados na rede de internet e sua fruição. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 20</p>

Unidade de Competência 6: Intervir em questões relacionadas com mobilidade e urbanismo, mobilizando recursos linguísticos e comunicacionais no reconhecimento das funcionalidade dos diversos sistemas de ordenamento, da existência de planeamento urbano, das oportunidades de trabalho em contextos rurais e urbanos e do enriquecimento cultural que os fluxos migratórios geram, interpretando-os como factores que reforçam a qualidade de vida.

Núcleo Gerador: Urbanismo e Mobilidade (UM)

Competências	Crítérios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Participar no processo de planeamento e construção de edifícios recorrendo a terminologias próprias e procurando garantir condições para as práticas de lazer</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante o planeamento e edificação de espaços habitacionais identificando condições que permitam o desenvolvimento de diversas práticas de lazer e contribuam para uma maior qualidade de vida. Actuar em contexto privado tendo em conta a terminologia específica e seus significados em situações relacionadas com a construção e arquitectura. Actuar em situações privadas de construção e arquitectura através do estabelecimento de comunicação eficaz com operários e técnicos especializados, com vista ao esclarecimento de um pedido ou resolução de situações de incumprimento. 	<p>Ficha-Exemplo de Crítérios de Evidência</p> <p>CLC 21</p>
<p>Intervir em contextos profissionais considerando a ruralidade ou urbanidade que os envolvem e procurando retirar daí benefícios para a integração socioprofissional</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar tendo em conta o potencial de oportunidades laborais resultantes da progressiva atenção dada pelas políticas locais à valorização do património rural e urbano enquanto factor de desenvolvimento e qualificação dos territórios. Actuar em contextos profissionais diferenciados regionalmente, identificando sotaques ou regionalismos, através do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira, no sentido de uma melhor integração socioprofissional. Actuar, comparando textos utilitários e literários recentes ou de outras épocas, em debates que reforcem o interesse pela preservação, equilíbrio e dinamização do espaço rural e urbano, tendo em conta a evolução histórica, a situação actual e a reflexão sobre o futuro. 	<p>Ficha-Exemplo de Crítérios de Evidência</p> <p>CLC 22</p>
<p>Identificar sistemas de administração territorial e respectivos funcionamentos integrados</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante as questões relativas à administração do território compreendendo que as diferentes redes nacionais de equipamentos culturais promovem o ordenamento e a coesão territorial. Actuar individual e/ou colectivamente através da descodificação de informação institucional sobre questões de administração do território (mapas, sinalização, legislação, etc.). Actuar civicamente compreendendo as diferentes formas e conteúdos de comunicação do Estado com os seus cidadãos, em matérias de administração do território. 	<p>Ficha-Exemplo de Crítérios de Evidência</p> <p>CLC 23</p>
<p>Relacionar mobilidades e fluxos migratórios com a disseminação de patrimónios linguísticos e culturais e seus impactos</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar compreendendo as causas económicas, políticas e culturais dos fluxos migratórios das populações e reconhecendo a importância do multiculturalismo para a diversidade da oferta cultural. Actuar individual e colectivamente na defesa do património linguístico comum da língua portuguesa e do seu papel e lugar no mundo, compreendendo a sua importância económica, histórica e cultural, a par com outras línguas. Actuar no mundo global, tendo em conta que a língua é um elemento essencial do funcionamento das sociedades e das relações entre as pessoas de diferentes origens sociais e culturais, e um factor indiscutível de integração. 	<p>Ficha-Exemplo de Crítérios de Evidência</p> <p>CLC 24</p>

Unidade de Competência 7: Agir em contextos diversificados conseguindo identificar os principais factores que afectam quer a mudança social quer a evolução dos percursos individuais e sendo capaz de mobilizar saberes relativos à ciência e a dinâmicas institucionais de modo a poder formular opiniões críticas perante variadas questões.

Núcleo Gerador: Saberes Fundamentais (SF)

Competências	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Actividades Contextualizadas
<p>Intervir tendo em conta que os percursos individuais são afectados pela posse de diversos recursos, incluindo competências ao nível da cultura, da língua e da comunicação</p> <p>DR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar tendo em conta que os percursos individuais são afectados por condições sociais e que as trajetórias se (re)constroem a partir da vivência de diversos contextos e da reconfiguração da posse de diferentes recursos. Actuar face aos textos, identificando os seus elementos constituintes e organizativos e garantindo a correcta utilização do uso da língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar face aos modelos do processo de comunicação pública, identificando as diferentes intenções do emissor e os efeitos produzidos no receptor. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 25</p>
<p>Agir em contextos profissionais, com recurso aos saberes em cultura, língua e comunicação</p> <p>DR2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar em contextos profissionais identificando o que são procedimentos científicos e diferentes métodos de produção de conhecimento sobre temáticas relacionadas com a cultura. Actuar em contextos profissionais diversos, tendo em conta os diferentes tipos de texto e as suas características (literário/não literário, autobiográfico, argumentativo, expositivo, descritivo, etc.) e a sua correcta utilização em língua portuguesa e/ou língua estrangeira. Actuar no mundo global, compreendendo como os diferentes suportes e meios de comunicação fizeram evoluir as inserções profissionais e os modos de trabalhar e produzir riqueza. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 26</p>
<p>Formular opiniões críticas mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais</p> <p>DR3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar perante debates públicos reconhecendo a multiplicidade de instituições, agentes e interesses em presença. Actuar individual e/ou colectivamente entendendo a língua e sua utilização – língua portuguesa e/ou língua estrangeira – como forma de intervenção cívica e social e campo de conhecimento científico. Actuar nas sociedades contemporâneas reconhecendo o papel central dos sistemas de comunicação nas formas de intervenção e construção da opinião pública mundial. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 27</p>
<p>Identificar os principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação</p> <p>DR4</p>	<ul style="list-style-type: none"> Actuar reconhecendo que a evolução das sociedades resulta de processos de mudança social e identificando os principais factores que a influenciam. Actuar nas sociedades contemporâneas, tendo em conta que a língua é um elemento constituinte do universo em que vivemos e compreendendo o seu papel na expressão da evolução do pensamento e das mentalidades bem como da evolução científica e tecnológica. Actuar nas sociedades contemporâneas, identificando as teorias fundamentais dos sistemas de comunicação (um para um, um para muitos, muitos para muitos, e em rede) e tendo consciência do carácter instrumental dos media e da eficácia do seu poder. 	<p>Ficha-Exemplo de Critérios de Evidência CLC 28</p>

3.4. Perfil de Competências: Cultura, Língua, Comunicação

Pretende-se que o adulto, que venha a obter certificação de nível secundário, interaja na Área CLC em diferentes domínios de comunicação, evidenciando competências várias que lhe permitam actuar adequadamente, com espírito crítico, responsabilidade e autonomia, contextos distintos concebidos e definidos para este Referencial (privado, profissional, institucional e macro-estrutural). Em cada um destes Domínios de Referência para a Acção, o adulto certificado deverá evidenciar competências que passam pela leitura, compreensão e produção de textos de diferentes tipologias e suportes, com finalidades utilitárias, formativas, lúdicas e estéticas, havendo nestes procedimentos graus de complexidade variada, dependendo estes graus da maior ou menor familiaridade que o indivíduo tem com o saber-fazer em CLC. Deverá também evidenciar competências que entendem a cultura como campo de produção, fruição e relacionamento social; e ainda, compreender os diferentes modelos de comunicação, em particular, o papel predominante dos conteúdos mediáticos nas sociedades contemporâneas.

Competências-Chave

- Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.
- Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.
- Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.
- Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.
- Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.
- Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos *mass media*, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.
- Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.
- Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.
- Perspectivar a dimensão da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.
- Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação activa dos cidadãos na Cultura.
- Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.
- Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros factores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.

3. CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO





Com o objectivo de clarificar e facilitar a leitura do Referencial, reuniu-se neste Glossário o conjunto de conceitos-chave mais utilizados. A perspectiva que presidiu à sua elaboração é a de servir como orientador e convite à reflexão e não deve, portanto, ser lido como uma lista alfabética de vocabulário técnico ‘fechado’.

Abordagem(s) (auto)biográfica(s) – abordagem formativa que mobiliza todo um trabalho de reflexividade sobre a identidade, necessidades, escolhas, decisões e sobre as próprias ideias do adulto (Josso, 1999).

Aprendente – sinónimo de aquele que está a aprender, num processo de aprendizagem, construindo o seu próprio saber (Gomes, 2005).

Aprendizagem – “A aprendizagem pode ser entendida como o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou corrigida do significado da experiência de alguém com a finalidade de guiar a acção futura” (Mezirow, 1991).

Aprendizagem ao longo da vida – toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento (*lifelong*) e em todos os domínios da vida (*lifewide*), com o objectivo de melhorar os conhecimentos, capacidades e as competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego (Comissão Europeia, 2001).

Aprendizagem formal – aprendizagem tradicionalmente dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação, estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos), conducente à certificação. É intencional do ponto de vista do aprendente (Comissão Europeia, 2001).

Aprendizagem informal – aprendizagem decorrente das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não é estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos) e não conduz, tradicionalmente, à certificação. Pode ser intencional mas, na maior parte dos casos, é não intencional (carácter fortuito/aleatório) do ponto de vista do aprendente (Comissão Europeia, 2001).

Aprendizagem não-formal – aprendizagem não dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação e que não conduz, tradicionalmente, à certificação. É, todavia, estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos). É intencional do ponto de vista do aprendente (Comissão Europeia, 2001).

Aprendizagem reflexiva – processo de (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. A reflexão visa uma compreensão, por parte do sujeito, das diferentes noções que procedem das suas intenções e práticas. Uma reinterpretação da experiência, à luz de novas perspectivas que constantemente se formam para os aprendentes. Processo que transforma experiência em conhecimento, competências, atitudes, valores, sentimentos. Modifica o quadro de referências, afectando assim a forma como se passam a confrontar novas experiências (Mezirow, 1990; Jarvis, 1995).

Aprendizagem significativa – “A aprendizagem pode ser entendida como o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou corrigida do significado da experiência de alguém com a finalidade de guiar a acção futura” (Mezirow, 1991).

Área de Competências-Chave – no quadro do presente Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário, assente em quatro Áreas de Competências-Chave, cada uma destas constitui-se como um conjunto coerente e articulado de ‘unidades de competência’ e de ‘critérios de evidência’ (Equipa de autores, 2003, 2006).

Auto-aprendizagem – o adulto possui em si mesmo os recursos necessários ao seu crescimento, à sua orientação e à determinação das suas escolhas (Chalifour, 1993).

Balço de competências – intervenção indutora da exploração e avaliação das competências, capacidades e interesses do adulto fundamentalmente motivadas pela procura e construção de (novos) projectos para a sua vida pessoal e profissional (Leitão (coord.), 2002).

Capacidade – os conhecimentos e a experiência convocados para o desempenho de uma tarefa ou trabalho específicos (Comissão Europeia, 2005).

Certificação de competências – acto oficial e formal de confirmação das competências adquiridas pelo adulto em contextos formais, não formais e informais e que, por decisão do Júri de Validação, dá lugar à emissão de um certificado, para todos os efeitos legais, de valor igual ao certificado escolar correspondente emitido no quadro do sistema formal de educação (Leitão (coord.), 2002).

Competência – combinatória de conhecimentos, capacidades, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também ‘a disposição para’ e ‘o saber como’ aprender (Comissão Europeia, 2004b).

Competências-chave – as competências-chave representam um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego. Estas competências deverão ser desenvolvidas no âmbito da escolaridade obrigatória ou da formação inicial e funcionar como alicerce de aprendizagens posteriores numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2004b).

Critérios de evidência – diferentes acções/realizações através das quais o adulto indicia o domínio da competência visada. Estes critérios constituem também um indicador de objectivos a desenvolver em termos de processo formativo (Alonso e outros, 2000).

Dimensões das Competências – agregações das unidades de competência e respectivos critérios de evidência em cada uma das Áreas de Competências-Chave (Equipa de autores, 2006).

Domínios de Referência para a Acção – diferentes contextos nos quais os indivíduos (inter)agem nas sociedades modernas, mobilizadores de competências de géneros distintos. Este Referencial centra-se em quatro grandes domínios de referência para a acção: a vida privada, a vida profissional, a vida institucional e a projecção espaço-histórica (macro-estrutural) (Equipa de autores, 2006).

Elementos de complexidade – elementos que configuram distinções de complexidade internas indexadas a critérios de evidência das competências. Elemento auxiliar para a definição de percursos de educação e formação de adultos (Equipa de autores, 2006).

Ficha-exemplo de critérios de evidência – caso concreto (ou situação), indexado a um tema-chave, no qual se podem revelar os critérios de evidência relativos a esse tema (Equipa de autores, 2006).

Histórias de Vida – abordagem que, conjuntamente com as abordagens biográficas, permite abrir para uma outra maneira de pensar a relação dos adultos com o saber e com o conhecimento. Uma metodologia de fazer encontrar, por si mesmo, ao sujeito, a sua própria verdade (Leitão (coord.), 2002).

Núcleo Gerador – tema abrangente, presente na vida de todos os cidadãos e que permite gerar e evidenciar um conjunto de competências-chave nas diferentes Áreas do Referencial (Equipa de autores, 2006).

Portefólio Reflexivo de Aprendizagens – colecção de documentos vários (de natureza textual ou não) que revela o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados. É representativo do processo e do produto da aprendizagem. Documenta experiências significativas, fruto de uma selecção pessoal (Brookfield & Preskill, 1999).

Reconhecimento de competências – processo de identificação pessoal das competências previamente adquiridas, através do desenvolvimento de um conjunto de actividades, assentes numa lógica de balanço de competências e histórias de vida, que proporcionam ao adulto ocasiões de exploração, identificação e avaliação dos saberes e competências adquiridos ao longo da sua vida, tendo por referência o Referencial de Competências-Chave (Leitão (coord.), 2002).

Tema – área ou situação da vida na qual as competências são geradas, accionadas e evidenciadas. Resulta do cruzamento dos vários núcleos geradores com os quatro domínios de referência para a acção (Equipa de autores, 2006).

Unidades de competência – combinatórias coerentes dos elementos da competência em cada Área de Competências-Chave (Equipa de autores, 2006).

Validação de competências – processo que se consubstancia num conjunto de actividades que visam acompanhar o adulto na avaliação das suas competências e apoiá-lo na apresentação do seu pedido de validação, nos termos do Referencial de Competências-Chave. Decorrente do pedido formal de validação apresentado, a avaliação é conduzida por um Júri de Validação, interpretando a correlação entre as evidências documentadas pelo adulto e o Referencial de Competências-Chave e, sempre que necessário, promovendo actividades de demonstração de competências que permitam aferir competências menos claras, descritas/documentadas nesse pedido (Leitão (coord.), 2002).

Glossário Cultura, Língua, Comunicação

Língua estrangeira

a língua que o sujeito reconhece como não materna, sendo (LE) objecto de ensino a falantes não nativos.

Língua materna

por razões operatórias, a etiqueta de língua materna surge geralmente em oposição a língua estrangeira, sendo também designada como a língua primeira da socialização e sobre a qual o sujeito tem intuição linguística, usando-a para comunicar em todos os domínios de comunicação.

Língua segunda

conceito polissémico (conforme a tradição francesa ou inglesa) – tomamos a acepção da língua, que não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial) sendo também a língua de ensino e da socialização.

Glossário Cidadania e Profissionalidade

Aprendizagem reflexiva ‘da’ e ‘na’ cidadania democrática

“A reflexão é o processo que permite a um indivíduo ou a um grupo considerar activamente o que aconteceu. A reflexão participa de um compromisso com a ideia de aprendizagem e acção reflexivas. Enquanto processo, a ECD fomenta a aprendizagem reflexiva. A reflexão ajuda a dar sentido à acção e vice-versa. Na ausência de actividades reflexivas, o educando pode perder uma verdadeira oportunidade de desenvolver a sua própria compreensão. Entre as actividades reflexivas, conta-se a utilização de diários, jornais e registos ou o intercâmbio de ideias em pequenos grupos sobre o que aconteceu ou o que se aprendeu.” (<http://www.coe.int/t/education/edc/>).

Educação para a cidadania democrática

“É (...) um conjunto de práticas e actividades desenvolvidas como abordagem ascendente, que procura ajudar os alunos, os jovens e os adultos a participar de forma activa e responsável nos processos de tomada de decisões das respectivas comunidades. A participação é crucial para a promoção e o reforço de uma cultura democrática baseada na consciencialização e no compromisso em relação a valores fundamentais partilhados, como os direitos humanos e as liberdades, a igualdade da diferença e o Estado de Direito.” (<http://www.coe.int/t/education/edc/>).

Profissionalidade

referente à natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes e das capacidades utilizadas no exercício profissional (Bourdoncle, 1991).

Saber em uso

compreende várias dimensões de Saberes: Saberes Teóricos: dão a conhecer; dizem o que é, permitem conhecer o objecto nas suas modalidades e transformações; Saberes Processuais: orientam a prática, respeitam aos modos de fazer, às modalidades de organização dos procedimentos, e como funcionam; Saberes Práticos: estão ligados directamente à acção e ao seu desenvolvimento; dão um conhecimento contingente do real, mas eficaz para a operacionalidade do acto; Saberes Fazer: são referentes à manifestação de actos humanos, motores na acção material, intelectuais na acção simbólica (Malglaive, 1995).



Alonso, Luísa, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira (2000). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave. Documento de Trabalho, Vol. I e II*. Lisboa: ANEFA.

Alonso, Luísa, Luís Imaginário, Justino Magalhães, Guilhermina Barros, José Manuel Castro, António Osório e Fátima Sequeira (2002). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA (2ª edição).

Ávila, Patrícia (2004). *Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*. Lisboa: DGFV.

Ávila, Patrícia (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Tese de Doutoramento. Lisboa: ISCTE (policopiado).

Benavente, Ana, Alexandre Rosa, António Firmino da Costa e Patrícia Ávila (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e etnográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

Boutinet, Jean Pierre (1998). *L'immatunité de la vie adulte*. Paris: PUF.

Brookfield, Stephen, Stephen Preskil, (1999). *Discussion as a way of teaching*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

Cardoso, Gustavo, António Firmino da Costa, Cristina Palma Conceição e Maria do Carmo Gomes (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Castells, Manuel (2002). *A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III_en.html

Comissão Europeia (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III_en.html

Comissão Europeia (2004a). *Common European principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/docs/official/keydoc_en.html

Comissão Europeia (2004b). *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Working Group B "Key Competences"*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Comissão Europeia (2005). *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Bruxelas.
Disponível na Internet: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Commission of the European Communities (2005). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*. 2005 Report, Commission Staff Working Paper, Doc. SEC (2005)419. Bruxelas.

Declaração de Copenhaga: declaração dos Ministros Europeus da Educação e Formação Profissional e da Comissão Europeia, reunidos em Copenhaga a 29 e 30 de Novembro de 2002, sobre o reforço da cooperação europeia em matéria de educação e formação profissional. Copenhaga.
Disponível na Internet: www.europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_en.html

Delors, Jacques (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gomes, Maria do Carmo (2003). "Literexclusão na vida quotidiana", in *Sociologia, Problemas e Práticas*: 41. Oeiras: Celta Editora.

Gomes, Maria do Carmo (2005). "Percurso de literacia", in *Sociologia, Problemas e Práticas*: 47. Oeiras: Celta Editora.

Josso, Marie-Christine (1999). *História de vida e projecto: a história de vida como projecto e as "histórias de vida" ao serviço de projectos*. Educ.Pesqui., jul./dez., 25, 2, pp. 11-23.

Leitão, José Alberto (coord.) (2002). *Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Roteiro Estruturante*. Lisboa: ANEFA (2ª edição).

Malglaive, Gérard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Ministério do Trabalho e da Solidariedade e Ministério da Educação (2005). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa*. Lisboa.
Disponível na Internet: www.novasoportunidades.gov.pt

OCDE (2005). *Education at a Glance: OECD Indicators 2005*. Paris: OECD Publishing.
Disponível na Internet: www.oecd.org/edu/eag2005

Pires, Ana Luísa (2005). *Educação e Formação ao longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tough, Allen (1971). *The Adult's Learning Projects: a fresh approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: OISE.

Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
Disponível na Internet: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

Referências Bibliográficas Cultura, Língua, Comunicação

Beacco e Byram Michael (2002). *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques éducatives en Europe*, Division des politiques linguistiques éducatives en Europe: Conseil de l'Europe.

Comissão das Comunidades Europeias (2003). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística. Um Plano de Acção 2004-2006*. Bruxelas, 24-07-2003, COM (2003).

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA.

Referências Bibliográficas Cidadania e Profissionalidade

A portfolio assessment policy, disponível em URL:
<http://www.unioncity.k12.nj.us/curr/math/portasses.html>

Alcoforado, L. (2003). “Formação, qualificação e trabalho: Tópicos para um projecto profissional de vida”. *in Formar*, número especial.

Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences: clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Bandura A. (1997). “Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change”. *in Psychological Review*, 85, pp. 199-215.

Bee, H, Mitchell, S. K. (1984). *A pessoa em desenvolvimento*. São Paulo: Harbra.

Bourdoncle, R. (1991). “La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines”. *in Révue Française de Pédagogie*. 94, 73-92.

Chalifour, J. (1993). *Enseigner la relation d' aide*. Canada: Gaetan Morin Editeur.

Delors, Jacques et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: ASA.

Dugué, E. (1999). “La logique de la compétence: le retour du passé”. *in Éducation Permanente*, 140, 7-18.

Federighi, P. (1999). *Glossary of adult learning in Europe*. Amersfoort: Ebae.

Imaginário, L. (2003). “Empregabilidade versus profissionalidade?”. *in Formar*, número especial.

Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education-Theory and Practice*. (2ª ed). Londres: Routledge.

- Josso, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA.
- Lester, S. disponível em URL: <http://www.devmts.demon.co.uk/profnal.htm>.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Maurice, M. (1986). "La qualification comme rapport social. À propos de la qualification comme mise en forme du travail". in Salais, R. e Thévenot, L. (orgs.), *Le travail: marchés, règles et conventions*. Paris: Economica.
- Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Novak, J. D. (2000). *Aprender criar e utilizar o conhecimento*. Lisboa: Plátano Univ.
- O'Shea, K. (2003). *Educação para a Cidadania Democrática 2001-2004: desenvolver uma compreensão partilhada*.
Disponível em <http://www.coe.int/t/education/edc/>
- Glossário de termos de educação para a cidadania democrática [online] disponível em URL:
http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/E.D.C./Documents_and_publications/By_country/Portugal/EDC_Glossary_Portuguese.pdf
- Disponível em URL:http://www.coe.int/T/E/CulturalCooperation/education/E.D.C/Documents_and_publications/.
- Santos, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente*. Porto: Afrontamento.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
(disponível em URL: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>).



Escola E B 2, 3 / S Pedro Ferreiro

Curso Educação e Formação de Adultos – EFA NS

Cultura, Linguagem e Comunicação

NG – Urbanismo e Mobilidade, 2008/ 2009

A Cidade e as Serras, Eça de Queirós

O meu amigo Jacinto nasceu num palácio, com cento e nove contos de renda em terras de sementeira, de vinhedo, de cortiça e d'olival. (...)

A sua quinta e casa senhorial de Tormes, no Baixo Douro, cobriam uma serra. Entre o Tua e o Tinhela, por cinco fartas léguas, todo o torrão lhe pagava foro. E cerrados pinheirais seus negrejavam desde Arga até ao mar d'Âncora. Mas o palácio onde Jacinto nascera, e onde sempre habitara, era em Paris, nos Campos Elísios, n. 202. (...)

Não teve sarampo e não teve lombrigas. As Letras, a Tabuada, o Latim entraram por ele tão facilmente como o sol por uma vidraça. Entre os camaradas, nos pátios dos colégios, erguendo a sua espada de lata e lançando um brado de comando, foi logo o vencedor, o Rei que se adula, e a quem se cede a fruta das merendas (...) Todos os seus amigos (éramos três, contando o seu velho escudeiro preto, o Grilo) lhe conservaram sempre amizades puras e certas--sem que jamais a participação do seu luxo as avivasse ou fossem desanimadas pelas evidencias do seu egoísmo. Sem coração bastante forte para conceber um amor forte, e contente com esta incapacidade que o libertava, do amor só experimentou o mel--esse mel que o amor reserva aos que o recolhem, á maneira das abelhas, com ligeireza, mobilidade e cantando. Rijo, rico, indiferente ao Estado e ao Governo dos Homens, nunca lhe conhecemos outra ambição além de compreender bem as Ideias Gerais; (...)

Por isso nós lhe chamávamos «o Príncipe da Gran-Ventura»!

* * * * *

Jacinto e eu, José Fernandes, ambos nos encontramos e acamaradamos em Paris, nas Escolas do Bairro Latino – para onde me mandara meu bom tio Afonso Fernandes Lorena de Noronha e Sande, quando aqueles malvados me riscaram da Universidade por eu ter esborrachado, numa tarde de procissão, na Sophia, a cara sórdida do Dr. Paes Pitta.

Ora nesse tempo Jacinto concebera uma Ideia... Este Príncipe concebera a Ideia de que «o homem só é superiormente feliz quando é superiormente civilizado». E por homem civilizado o meu camarada entendia aquele que, robustecendo a sua força pensante com todas as noções adquiridas desde Aristóteles, e multiplicando a potencia corporal dos seus órgãos com todos os mecanismos inventados desde Theramenes, criador da

roda, se torna um magnífico Adão, quase onipotente, quase onisciente, e apto portanto a recolher dentro duma sociedade e nos limites do Progresso (tal como ele se comportava em 1875) todos os gozos e todos os proveitos que resultam de Saber e de Poder... (...)

Para Jacinto, porém, o seu conceito não era meramente metafísico e lançado pelo gozo elegante de exercer a razão especulativa: mas constituía uma regra, toda de realidade e de utilidade, determinando a conduta, moralizando a vida. E já a esse tempo, em concordância com o seu preceito--ele se surtira da Pequena Enciclopédia dos Conhecimentos Universais – em setenta e cinco volumes e instalara, sobre os telhados do 202, num mirante envidraçado, um telescópio. Justamente com esse telescópio me tornou ele palpável a sua ideia, numa noite de Agosto, de mole e dormente calor. Nos céus remotos lampejavam relâmpagos lânguidos. Pela Avenida dos Campos Elísios, os fiacres rolavam para as frescuras do Bosque, lentos, abertos, cansados, transbordando de vestidos claros.

- Aqui tens tu, Zé Fernandes, (começou Jacinto, encostado à janela do mirante) a teoria que me governa, bem comprovada. Com estes olhos que recebemos da Madre natureza, lestos e sãos, nós podemos apenas distinguir além, através da Avenida, naquela loja, uma vidraça alumiada. Mais nada! Se eu porém aos meus olhos juntar os dois vidros simples dum binóculo de corridas, percebo, por traz da vidraça, presuntos, queijos, boiões de geleia e caixas de ameixa seca. Concluo portanto que é uma mercearia. Obtive uma noção; tenho sobre ti, que com os olhos desarmados vês só o luzir da vidraça, uma vantagem positiva. Se agora, em vez destes vidros simples, eu usasse os do meu telescópio, de composição mais científica, poderia avistar além, no planeta Marte, os mares, as neves, os canais, o recorte dos golfos, toda a geografia dum astro que circula a milhares de léguas dos Campos Elísios. É outra noção, e tremenda! Tens aqui pois o olho primitivo, o da Natureza, elevado pela Civilização à sua máxima potencia de visão. E desde já, pelo lado do olho portanto, eu, civilizado, sou mais feliz que o incivilizado, porque descubro realidades do Universo que ele não suspeita e de que está privado. Aplica esta prova a todos os órgãos e comprehendes o meu princípio. Enquanto á inteligência, e á felicidade que dela se tira pela incansável acumulação das noções, só te peço que compares Renan e o Grillo... Claro é portanto que nos devemos cercar de Civilização nas máximas proporções para gozar nas máximas proporções a vantagem de viver. Agora concordas, Zé Fernandes?

Não me parecia irrecusavelmente certo que Renan fosse mais feliz que o Grillo; nem eu percebia que vantagem espiritual ou temporal se colha em distinguir através do espaço manchas num astro, ou através da Avenida dos Campos Elísios presuntos numa vidraça. Mas concordei, porque sou bom, e nunca desalojarei um espírito do conceito onde ele encontra segurança, disciplina e motivo de energia. (...)

Por uma conclusão bem natural, a ideia de Civilização, para Jacinto, não se separava da imagem de Cidade, duma enorme Cidade, com todos os seus vastos órgãos funcionando poderosamente. Nem este meu supercivilizado amigo compreendia que longe de Armazéns servidos por três mil caixeiros; e de Mercados onde se despejam os vergueis e lezírias de trinta províncias; e de Bancos em que retine o ouro universal; e de Fabricas fumegando com ânsia, inventando com ânsia; e de Bibliotecas abarrotadas, a estalar, com a papelada dos séculos; e de fundas milhas de ruas, cortadas, por baixo e por cima, de fios de telégrafos, de fios de telefones, de canos de gazes, de canos de fezes; e da fila troante dos ônibus, tramways, carroças, velocípedes, calhambeques, parelhas de luxo; e de dois milhões duma vaga humanidade, fervilhando, a ofegar, através da Policia, na busca dura do pão ou sob a ilusão do gozo - o homem do século XIX pudesse saborear, plenamente, a delicia de viver!

Quando Jacinto, no seu quarto do 202, com as varandas abertas sobre os lilases, me desenrolava estas imagens, todo ele crescia, iluminado. Que criação augusta, a da Cidade! Só por ela, Zé Fernandes, só por ela, pode o homem soberbamente afirmar a sua alma! ...

- Oh Jacinto, e a religião? Pois a religião não prova a alma?

Ele encolhia os ombros. A religião! A religião é o desenvolvimento sumptuoso de um instinto rudimentar, comum a todos os brutos, o terror. Um cão lambendo a mão do dono, de quem lhe vem o osso ou o chicote, já constitui toscamente um devoto, o consciente devoto, prostrado em rezas ante o Deus que distribui o céu ou o inferno!... Mas o telefone! o fonógrafo!

- Aí tens tu, o fonógrafo!... Só o fonógrafo, Zé Fernandes, me faz verdadeiramente sentir a minha superioridade de ser pensante e me separa do bicho. Acredita, não há senão a Cidade, Zé Fernandes, não há senão a Cidade!

E depois (acrescentava) só a Cidade lhe dava a sensação, tão necessária á vida como o calor, da solidariedade humana. (...)

Ao contrário no campo, entre a inconsciência e a impassibilidade da Natureza, ele tremia com o terror da sua fragilidade e da sua solidão. Estava ai como perdido num mundo que lhe não fosse fraternal; nenhum silvado encolheria os espinhos para que ele passasse; se gemesse com fome nenhuma árvore, por mais carregada, lhe estenderia o seu fruto na ponta compassiva dum ramo. Depois, em meio da Natureza, ele assistia à súbita e humilhante inutilização de todas as suas faculdades superiores. De que servia, entre plantas e bichos--ser um Génio ou ser um Santo? As searas não compreendem as *Geórgicas*; e fora necessário o socorro ansioso de Deus, e a inversão de todas as leis naturais, e um violento milagre para que o lobo de Agubio não devorasse S. Francisco d'Assis, que lhe sorria e lhe estendia os braços e lhe chamava «meu irmão lobo»! Toda a intelectualidade, nos campos, se esteriliza, e só resta a bestialidade. Nesses reinos crassos do Vegetal e do Animal duas únicas funções se

mantêm vivas, a nutritiva e a procriadora. Isolada, sem ocupação, entre focinhos e raízes que não cessam de sugar e de pastar, sufocando no cálido bafo da universal fecundação, a sua pobre alma toda se engelhava, se reduzia a uma migalha d'alma, uma fagulhazinha espiritual a tremeluzir, como morta, sobre um naco de matéria; e nessa matéria dois instintos surdiam, imperiosos e pungentes, o de devorar e o de gerar. Ao cabo de uma semana rural, de todo o seu ser tão nobremente composto só restava um estômago e por baixo um *phallus*! A alma? Sumida sob a besta. E necessitava correr, reentrar na Cidade, mergulhar nas ondas lustrais da Civilização, para largar nelas a crosta vegetativa, e ressurgir re-humanizado, de novo espiritual e Jacíntico!

(...)

E, todavia, nada mudara durante esses sete anos no jardim do 202! Ainda entre as duas áreas bem areadas se arredondava uma relva, mais lisa e varrida que a lã dum tapete. No meio o vaso coríntio esperava Abril para resplandecer com tulipas e depois Junho para transbordar de margaridas. E ao lado das escadas limiães, que uma vidraçaria toldava, as duas magras Deusas de pedra, do tempo de D. Galião, sustentavam as antigas lâmpadas de globos foscas, onde já silvava o gás.

Mas dentro, no peristilo, logo me surpreendeu um elevador instalado por Jacinto – apesar do 202 ter somente dois andares, e ligados por uma escadaria tão doce que nunca ofendera a asma da Sra. D. Angelina! Espaçoso, atapetado, ele oferecia, para aquela jornada de sete segundos, confortos numerosos, um divã, uma pele d'urso, um roteiro das ruas de Paris, prateleiras gradeadas com charutos e livros. Na antecâmara, onde desembarcamos, encontrei a temperatura macia e tépida duma tarde de Maio, em Guiães. Um criado, mais atento ao termómetro que um piloto à agulha, regulava destramente a boca dourada do calorífero. E perfumadores entre palmeiras, como num terraço santo de Benares, esparziam um vapor, aromatizando e salutarmente humedecendo aquele ar delicado e superfino.

Eu murmurei, nas profundidades do meu assombrado ser:

- Eis a civilização!

Jacinto empurrou uma porta, penetramos numa nave cheia de majestade e sombra, onde reconheci a Biblioteca por tropeçar numa pilha monstruosa de livros novos. O meu amigo roçou de leve o dedo na parede: e uma coroa de lumes eléctricos, refulgindo entre os labores do tecto, alumiu as estantes monumentais, todas d'ébano. Nelas repousavam mais de trinta mil volumes, encadernados em branco, em escarlate, em negro, com retoques d'ouro, hirtos na sua pompa e na sua autoridade como doutores num concílio. Não contive a minha admiração:

- Oh Jacinto! Que depósito!

Ele murmurou, num sorriso descorado:

- Há que ler, há que ler...

Reparei então que o meu amigo emagrecera: e que o nariz se lhe afilara mais entre duas rugas muito fundas, como as dum comediante cansado. (...)

- Para aqui, Zé Fernandes, para aqui! É necessário reatarmos estas nossas vidas, tão apartadas há sete anos!... Em Guiães, sete anos! Que fizeste tu?

- E tu, que tens feito, Jacinto?

O meu amigo encolheu molemente os ombros. Vivera--cumprira com serenidade todas as funções, as que pertencem à matéria e as que pertencem ao espírito...

- E acumulaste civilização, Jacinto! Santo Deus... Está tremendo, o 202!

Ele espalhou em torno um olhar onde já não faiscava a antiga vivacidade:

--Sim, há confortos... Mas falta muito! A humanidade ainda está mal apetrechada, Zé Fernandes... E a vida conserva resistências. Subitamente, a um canto, repicou a campainha do telefone. E enquanto o meu amigo, curvado sobre a placa, murmurava impaciente «Está lá? - Está lá?_», examinei curiosamente, sobre a sua imensa mesa de trabalho, uma estranha e miúda legião de instrumentozinhos de níquel, d' aço, de cobre, de ferro, com gumes, com argolas, com tenazes, com ganchos, com dentes, expressivos todos, de utilidades misteriosas. Tomei um que tentei manejar--e logo uma ponta malévola me picou um dedo. Nesse instante rompeu doutro canto um «tic-tic» açodado, quase ansioso. Jacinto acudiu, com a face no telefone:

- Vê aí o telégrafo!... Ao pé do divã. Uma tira de papel que deve estar a correr.

E, com efeito, duma redoma de vidro posta numa coluna, e contendo um aparelho esperto e diligente, escorria para o tapete, como uma ténia, a longa tira de papel com caracteres impressos, que eu, homem das serras, apanhei, maravilhado. A linha, traçada em azul, anunciava ao meu amigo Jacinto que a fragata russa *Azoff* entrara em Marselha com avaria!

Já ele abandonara o telefone. Desejei saber, inquieto, se o prejudicava directamente aquela avaria da *Azoff*.

--Da *Azoff*?... A avaria? A mim?... Não! É uma notícia.

(...)

Mas eu preferi inventariar o gabinete, que dava à minha profanidade serrana todos os gostos duma iniciação. Aos lados da cadeira de Jacinto pendiam gordos tubos acústicos, por onde ele decerto soprava as suas ordens através do 202. Dos pés da mesa cordões tímidos e moles, colleando sobre o tapete, corriam para os recantos de sombra à maneira de cobras assustadas. Sobre uma banquinha, e reflectida no seu verniz como na água dum poço, pousava uma Máquina-de-escrever: e adiante era uma imensa Máquina-de-calcular, com fileiras de buracos donde espreitavam, esperando, números rígidos e de ferro. Depois parei em frente da estante que me preocupava,

assim solitária, á maneira duma torre numa planície, com o seu alto farol. Toda uma das suas faces estava repleta de Dicionários; a outra de Manuais; a outra de Atlas; a última de Guias, e entre eles, abrindo um folio, encontrei o Guia das ruas de Samarkande. Que maciça torre de informação! Sobre prateleiras admirei aparelhos que não compreendia: um composto de lâminas de gelatina, onde desmaiavam, meio chupadas, as linhas duma carta, talvez amorosa; outro, que erguia sobre um pobre livro brochado, como para o decepar, um cutelo funesto; outro avançando a boca duma tuba, toda aberta para as vozes do invisível. Cingidos aos umbrais, ligados às cimalthas, luziam arames, que fugiam através do tecto, para o espaço. Todos mergulhavam em forças universais, todos transmitiam forças universais. A Natureza convergia disciplinada ao serviço do meu amigo e entrara na sua domesticidade!...

(...)

E, através da Biblioteca, penetramos na sala de jantar – que me encantou pelo seu luxo sereno e fresco. (...)

- Viva o meu Príncipe! Sim senhor... Eis aqui um comedoiro muito compreensível e muito repousante, Jacinto!

- Então janta, homem!

Mas já eu me começava a inquietar, reparando que a cada talher correspondiam seis garfos, e todos de feitios astuciosos. E mais me impressionei quando Jacinto me desvendou que um era para as ostras, outro para o peixe, outro para as carnes, outro para os legumes, outro para as frutas, outro para o queijo! Simultaneamente, com uma sobriedade que louvaria Salomão, só dois copos, para dois vinhos: um Bordéus rosado em infusas de cristal, e Champanhe gelando dentro de baldes de prata. Todo um aparador porém vergava, sob o luxo redundante, quase assustador d'águas – águas oxigenadas, aguas carbonatadas, aguas fosfatadas, águas esterilizadas, águas de sais, outras ainda, em garrafas bojudas, com tratados terapêuticos impressos em rótulos.

- Santíssimo nome de Deus, Jacinto! Então és ainda o mesmo tremendo bebedor d'água, hein?... *Un aquatico!* (...)

Ele derramou, por sobre toda aquela garrafaria encarapuçada em metal, um olhar desconsolado:

- Não... É por causa das águas da Cidade, contaminadas, de micróbios... Mas ainda não encontrei uma boa água que me convenha, que me satisfaça... Até soffro sede.

(...)

Quando o dia social de Jacinto se apresentava mais desafogado, e o céu de Março nos concedia caridosamente um pouco de azul aguado, saíamos depois d'almoço, a pé, através de Paris. Estes lentos e errantes passeios eram outrora, na nossa idade de estudantes, um gozo muito querido de Jacinto – porque neles mais intensamente e mais minuciosamente saboreava a Cidade. Agora porém, apesar da minha companhia,

só lhe davam uma impaciência e uma fadiga que desoladoramente destoava do antigo, iluminado êxtase. Com espanto (mesmo com dor, porque sou bom, e sempre me entristece o desmoronar duma crença) descobri eu, na primeira tarde em que descemos aos Boulevards, que o denso formigueiro humano sobre o asfalto, e a torrente sombria dos trens sobre o macadame, afligiam o meu amigo pela brutalidade da sua pressa, do seu egoísmo, e do seu estridor. Encostado e como refugiado no meu braço, este Jacinto novo começou a lamentar que as ruas, na nossa Civilização, não fossem calçadas de gutta-percha! E a gutta-percha claramente representava, para o meu amigo, a substancia discreta que amortece o choque e a rudeza das coisas. Oh maravilha! Jacinto querendo borracha, a borracha isoladora, entre a sua sensibilidade e as funções da Cidade! Depois, nem me permitiu pasmar diante daquelas dourejadas e espelhadas lojas que ele outrora considerava como os «preciosos museus do século XIX»...

- Não vale a pena, Zé Fernandes. Há uma imensa pobreza e segura d'invenção! Sempre os mesmos florões Luís XV, sempre as mesmas pelúcias... Não vale a pena!

Eu arregalava os olhos para este transformado Jacinto. E sobretudo me impressionava o seu horror pela Multidão--por certos efeitos da Multidão, só para ele sensíveis, e a que chamava os «sulcos».

- Tu não os sentes, Zé Fernandes. Vens das serras...

(...)

- Oh Jacinto! Quem é esta Diana que incessantemente te escreve, te telefona, te telegrafa, te...?

- Diana?... Diana de Lorge. É uma cocotte. É uma grande cocotte!

- Tua?

- Minha, minha... Não! Tenho um bocado.

E como eu lamentava que o meu Príncipe, senhor tão rico e de tão fino orgulho, por economia duma gamela própria chafurdasse com outros numa gamela publica – Jacinto levantou os ombros, com um camarão espetado no garfo:

- Tu vens das serras... Uma cidade como Paris, Zé Fernandes, precisa ter cortesãs de grande pompa e grande fausto. Ora para montar em Paris, nesta tremenda carestia de Paris, uma cocotte com os seus vestidos, os seus diamantes, os seus cavalos, os seus lacaios, os seus camarotes, as suas festas, o seu palacete, a sua publicidade, a sua insolência, é necessário que se agremiem umas poucas de fortunas, se forme um sindicato! Somos uns sete, no Club. Eu pago um bocado... Mas meramente por Civismo, para dotar a cidade com uma cocotte monumental. De resto não chafurdo. Pobre Diana!... Dos ombros para baixo nem sei se tem a pele cor de neve ou cor de limão.

Arregalei um olho divertido:

- Dos ombros para baixo?... E para cima?

- Oh para cima tem pó d'arroz!... Mas é uma seca!

Sempre bilhetes, sempre telefones, sempre telegramas. E três mil francos por mês, além das flores... Uma maçada!

(...)

IV

Nessa fecunda semana, uma noite, recolhíamos ambos da Opera, quando Jacinto, bocejando, me anunciou uma festa no 202.

-Uma festa?...

- Por causa do Grã-duque, coitado, que me vai mandar um peixe delicioso e muito raro que se pesca na Dalmácia. Eu queria um almoço curto. O Grã-duque reclamou uma ceia. É um bárbaro, besuntado com literatura do século XVIII, que ainda acredita em ceias, em Paris! Reúno no domingo três ou quatro mulheres, e uns dez homens bem típicos, para o divertir. Também aproveitas. Folheias Paris num resumo... Mas é uma maçada amarga! (...)

Sem interesse pela sua festa, Jacinto não se afadigou em a compor com relevo ou brilho. Encomendou apenas uma orquestra de Tziganes (os Tziganes, as suas jalecas escarlates; a melancolia áspera das Czardas ainda nesses tempos remotos emocionavam Paris): e mandou, na Biblioteca, ligar o Teatafone com a Ópera, com a Comédia-Francesa, com o Alcazar e com os Buffos, prevendo todos os gostos desde o trágico até ao pícaro. Depois no domingo, ao entardecer, ambos visitamos a mesa da ceia, que resplandecia com as velhas baixelas de D. Galião. E a faustosa profusão de orquídeas, em longas silvas por sobre a toalha bordada a seda, enroladas aos fruteiros de Saxe, transbordando de cristais lavrados e filigranados dourado, espalhava uma tão fina sensação de luxo e gosto, que eu murmurei: «Caramba, bem dito, seja o dinheiro!» Pela primeira vez, também, admirei a copa e a sua instalação abundante e minuciosa – sobretudo os dois ascensores que rolavam das profundidades da cozinha, um para os peixes e carnes aquecido por tubos d'água fervente, o outro para as saladas e gelados revestido de placas frigoríficas. Oh, este 202!

Às nove horas, porém, descendo eu ao gabinete de Jacinto para escrever a minha boa tia Vicência, em quanto ele ficara no toucador com o manicuro que lhe polia as unhas, passamos nesse delicioso palácio, florido e em gala, por bem corriqueiro susto! Todos os lumes eléctricos, subitamente, em todo o 202, se apagaram! Na minha imensa desconfiança daquelas forças universais, pulei logo para a porta, tropeçando nas trevas, ganindo um *Aqui d'el Rei!* que tresandava a Guiães. Jacinto em cima berrava, com o manicuro agarrado aos pijamas. E de novo, como serva ralassa que recolhe arrastando as chinelas, a luz ressurgiu com lentidão. Mas o meu Príncipe, que descera,

enfiado, mandou buscar um engenheiro á Companhia Central da Electricidade Domestica. Por precaução outro criado correu á mercearia comprar pacotes de velas. E o Grillo desenterrava já dos armários os candelabros abandonados, os pesados castiçais arcaicos dos tempos incientíficos de D. Galião: era uma reserva de veteranos fortes, para o caso pavoroso em que mais tarde, á ceia, falhassem perfidamente as forças bisonhas da Civilização. O Electricista, que acudira esbaforido, afiançou porém que a Electricidade se conservaria fiel, sem outro amuo. Eu, cautelosamente, soneguei na algibeira dois cotos de estearina.

(...)

Mas justamente, na antecâmara, rompeu, em rufos e arcadas triunfais, a marcha de Rakoczy. Era ele! Na Biblioteca, o nosso retumbante mordomo anunciava:

- S. Alteza o Grã-duque Casimiro!

(...)

Precedido por Jacinto, o Grã-duque surgiu. Era um possante homem, de barba em bico, já grisalha, um pouco calvo. Durante um momento hesitou, com um balanço lento sobre os pés pequeninos, calçados de sapatos rasos, quase sumidos sob as pantalonas muito largas. Depois, pesado e risonho, veio apertar a mão ás senhoras que mergulhavam nos veludos e sedas, em mesuras de Corte. E imediatamente, batendo com carinhosa jovialidade no ombro de Jacinto:

- E o peixe?... Preparado pela receita que mandei, hein?

(...)

Mas eu não atendia o gentil pedante, colhido por outro cuidado--reparando que em torno, subitamente, todo o serviço estacara como no conto do Palácio Petrificado. E o prato agora devido era o peixe famoso da Dalmácia, o peixe de S. Alteza, o peixe inspirador da festa! Jacinto, nervoso, esmagava entre os dedos uma flor. E todos os escudeiros sumidos!

(...)

Justamente o mordomo apareceu, reluzente de suor, e balbuciou uma confiança a Jacinto, que mordeu o beijo, trespassado. O Grã-duque emudecera. Todos se entreolhavam, numa ansiedade alegre. Então o meu Príncipe, com paciência, com heroicidade, forçando palidamente o sorriso:

- Meus amigos, há uma desgraça...

Dornan pulou na cadeira:

- Fogo?

Não, não era fogo. Fora o elevador dos pratos, que inesperadamente, ao subir o peixe de S. Alteza, se desarranjara, e não se movia, enalhado!

O Grã-duque arremessou o guardanapo. Toda a sua polidez estalava como um esmalte mal posto:

- Essa é forte!... Pois um peixe que me deu tanto trabalho! Para que estamos nós aqui então a cear? Que estupidez! E porque o não trouxeram á mão, simplesmente? Encalhado... Quero ver! Onde é a copa?

(...)

O Grã-duque lá estava, debruçado sobre o poço escuro do elevador, onde mergulhara uma vela que lhe avermelhava mais a face esbraseada. Espreitei, por sobre o seu ombro real. Em baixo, na treva, sobre uma larga prancha, o peixe precioso alvejava, deitado na travessa, ainda fumegando, entre rodela de limão. Jacinto, branco como a gravata, torturava desesperadamente a mola complicada do ascensor. Depois foi o Grã-duque que, com os pulsos cabeludos, atirou um empuxão tremendo aos cabos em que ele rolava. Debalde! O aparelho enrijara numa inércia de bronze eterno.(...)

* * * * *

Três dias depois desta festa no 202 recebeu o meu Príncipe inesperadamente, de Portugal, uma nova considerável. Sobre a sua quinta e solar de Tormes, por toda a serra, passara uma tormenta devastadora de vento, corisco e água. Com as grossas chuvas, «ou por outras causas que os peritos dirão» (como exclamava na sua carta angustiada o procurador Silvério), um pedaço de monte, que se avançava em socalco sobre o vale da Carriça, desabara, arrastando a velha igreja, uma igrejinha rústica do século XVI, onde jaziam sepultados os avós de Jacinto desde os tempos de el-rei D. Manuel. Os ossos veneráveis desses Jacintos jaziam agora soterrados sob um montão informe de terra e pedra. O Silvério já começara com os moços da quinta a desatulhar dos «preciosos restos». Mas esperava ansiosamente as ordens de sua Ex.^a.

(...)

E toda a noite me interrogou acerca da serra e de Tormes, (...)

V

No entanto Jacinto, desesperado com tantos desastres humilhadores – as torneiras que dessoldavam, os elevadores que emperravam, o Vapor que se encolhia, a Electricidade que se sumia, decidiu valorosamente vencer as resistências finais da Matéria e da Força por novas e mais poderosas acumulações de Mecanismos. E nessas semanas de Abril, enquanto as rosas desabrochavam, a nossa agitada casa, entre aquelas quietas casas dos Campos Elísios que preguiçavam ao sol, incessantemente tremeu, envolta num pó de caliça e d'empreatada, com o bruto picar de pedra, o retininte martelar de ferro.

(...)

Uma noite no meu quarto, descalçando as botas, consultei o Grillo:

- Jacinto anda tão murcho, tão corcunda... Que será, Grillo?

O venerando preto declarou com uma certeza imensa:

- S. Ex.^a sofre de fartura.

Era fartura! O meu Príncipe sentia abafadamente a fartura de Paris: e na Cidade, na simbólica Cidade, fora de cuja vida culta e forte (como ele outrora gritava, iluminado) o homem do século XIX nunca poderia saborear plenamente a «delícia de viver», ele não encontrava agora forma de vida, espiritual ou social, que o interessasse, lhe valesse o esforço duma corrida curta numa tipóia fácil. Pobre Jacinto! Um jornal velho, setenta vezes relido desde a Crónica até aos Anúncios, com a tinta delida, as dobras roídas, não enfastiaria mais o Solitário, que só possuísse na sua Solidão esse alimento intelectual, do que o Parisianismo enfastiava o meu doce camarada! (...) As paginas da Agenda cor-de-rosa murcha andavam desafogadas e brancas. E se ainda cedia a um passeio de Mail-coach, ou a um convite para algum Castelo amigo dos arredores de Paris, era tão arrastadamente, com um esforço tão saturado ao enfiar o paletó leve, que me lembrava sempre um homem, depois dum gordo jantar de província, a estalar, que, por polidez ou em obediência a um dogma, devesse ainda comer uma lampreia de ovos! (...)

VIII

Ao fim desse inverno escuro e pessimista, uma manhã que eu preguiçava na cama, sentindo através da vidraça cheia de sol ainda pálido um bafo de Primavera ainda tímido – Jacinto assomou á porta do meu quarto, revestido de flanelas leves, duma alvura de açucena. Parou lentamente á beira dos colchões, e, com gravidade, como se anunciasse o seu casamento ou a sua morte, deixou desabar sobre mim esta declaração formidável:

- Zé Fernandes, vou partir para Tormes.

(...)

Eu enfiara as chinelas, apertava os cordões do roupão:

- Mas tu sabes, meu bom Jacinto, que a casa de Tormes está inabitável...

Ele cravou em mim os olhos aterrados.

- Medonha, hein?

- Medonha, medonha, não... É uma bela casa, de bela pedra. Mas os caseiros, que lá vivem há trinta anos, dormem em catres, comem o caldo á lareira, e usam as salas para secar o milho. Creio que os únicos móveis de Tormes, se bem recordo, são um armário, e uma espinetta de charão, coxa, já sem teclas.

O meu pobre Príncipe suspirou, com um gesto rendido em que se abandonava ao Destino:

- Acabou!... *Alea jact est!* E como só partimos para Abril, há tempo de pintar, d'assoalhar, d'envidraçar... (...)

- Então, definitivamente, Zé Fernandes, entendes que é um dever, um absoluto dever, ir eu a Tormes?

(...)

Começou então no 202 o colossal encaixotamento de todos os confortos necessários ao meu Príncipe para um mes de serra áspera--camas de pena, banheiras de níquel, lâmpadas Carcel, divãs profundos, cortinas para vedar as gretas rudes, tapetes para amaciar os soalhos brancos. Os sótãos, onde se arrecadavam os pesados trastes do avô Galião, foram esvaziados.

(...)

Depois, muito tarde e muito longe, percebi junto do meu catre, na claridadezinha da manhã, coada pelas cortinas verdes, uma fardeta, um boné, que murmuravam baixinho com imensa doçura:

- V. Ex.^a não têm nada a declarar?... Não há malinhas de mão?...

Era a minha terra! Murmurei baixinho com imensa ternura:

- Não temos aqui nada... Pergunte V. Ex.^a pelo Grillo... Aí atrás, num compartimento... Ele tem as chaves, tem tudo... É o Grillo.

(...)

Daquela janela, aberta sobre as serras, entrevia uma outra vida, que não anda somente cheia do Homem e do tumulto da sua obra.

E senti o meu amigo suspirar como quem enfim descansa.

Deste enlevo nos arrancou o Melchior com o doce aviso do «jantarinho de suas Incellencias». Era noutra sala, mais nua, mais abandonada: e aí logo à porta o meu supercivilizado Príncipe estacou, estarrecido pelo desconforto, escassez e rudeza das coisas. Na mesa, encostada ao muro denegrado, sulcado pelo fumo das candeias, sobre uma toalha de estopa, duas velas de sebo em castiçais de lata alumiam grossos pratos de louça amarela, ladeados por colheres de estanho e por garfos de ferro. Os copos, dum vidro espesso, conservavam a sombra roxa do vinho que neles passara em fartos anos de fartas vindimas. A malga de barro, atestada de azeitonas pretas, contentaria Diógenes. Espetado na côdea dum imenso pão reluzia um imenso facalhão. E na cadeira senhorial reservada ao meu Príncipe, derradeira alfaia dos velhos Jacintos, de hirto espaldar de couro, com a madeira roída de caruncho, a clina fugia em melenas pelos rasgões do assento puído.

Uma formidável moça, de enormes peitos que lhe tremiam dentro das ramagens do lenço cruzado, ainda suada e esbraseada do calor da lareira, entrou esmagando o soalho, com uma terrina a fumar. E o Melchior, que seguia erguendo a infusa do vinho, esperava que suas Incellencias lhe perdoassem porque faltara tempo para o caldinho apurar... Jacinto ocupou a sede ancestral – e, durante momentos (de esgazeada ansiedade para o caseiro excelente) esfregou energicamente, com a ponta da toalha, o garfo negro, a fusca colher de estanho. Depois, desconfiado, provou o caldo, que era de galinha e rescendia. Provou--e levantou para mim, seu camarada de misérias, uns olhos que brilharam, surpreendidos. Tornou a sorver uma colherada mais cheia, mais considerada. E sorriu, com espanto: «Está bom!»

Estava precioso: tinha fígado e tinha moela: o seu perfume enternecia: três vezes, fervorosamente, ataquei aquele caldo.

- Também lá volto! Exclamava Jacinto com uma convicção imensa. É que estou com uma fome... Santo Deus! Há anos que não sinto esta fome. Foi ele que rapou avaramente a sopeira. E já espreitava a porta, esperando a portadora dos pitéus, a rija moça de peitos trementes, que enfim surgiu, mais esbraseada, abalando o sobrado – e pousou sobre a mesa uma travessa a transbordar de arroz com favas. Que desconsolo!

Jacinto, em Paris, sempre abominara favas!... Tentou todavia uma garfada tímida – e de novo aqueles seus olhos, que o pessimismo enevoara, luziram, procurando os meus. Outra larga garfada, concentrada, com uma lentidão de frade que se regala. Depois um brado:

- Ótimo!... Ah, destas favas, sim! Oh que fava! Que delícia!

E por esta santa gula louvava a serra, a arte perfeita das mulheres palreiras que em baixo remexiam as panelas, o Melchior que presidia ao brodio...

- Deste arroz com fava nem em Paris, Melchior amigo!

(...)

O bom caseiro sinceramente cria que, perdido nesses remotos Parises, o Senhor de Tormes, longe da fartura de Tormes, padecia fome e mingava... E o meu Príncipe, na verdade, parecia saciar uma velhíssima fome e uma longa saudade da abundância, rompendo assim, a cada travessa, em louvores mais copiosos. Diante do louro frango assado no espeto e da salada que ele apetecera na horta, agora temperada com um azeite da serra digno dos lábios de Platão, terminou por bradar: «É divino!»

Mas nada o entusiasmava como o vinho de Tormes, caindo d'alto, da bojuda infusa verde – um vinho fresco, esperto, seivoso, e tendo mais alma, entrando mais na alma, que muito poema ou livro santo. Mirando, à vela de sebo, o copo grosso que ele orlava de leve espuma rósea, o meu Príncipe, com um resplendor d'optimismo na face, citou Virgílio:

- *Quo te carmina dicam, Rethica?* Quem dignamente te cantará, vinho amável destas serras?

* * * * *

Ah! Jantamos deliciosissimamente, sob os auspícios do Melchior – que ainda depois, pródigo e tutelar, nos forneceu o tabaco. E, como ante nós se alongava uma noite de monte, voltamos para as janelas desvidraçadas, na sala imensa, a contemplar o sumptuoso céu de verão. Filosofámos então com pachorra e facúndia.

Na Cidade (como notou Jacinto) nunca se olham, nem lembram os astros – por causa dos candeeiros de gás ou dos globos de electricidade que os ofuscam. Por isso (como eu notei) nunca se entra nessa comunhão com o Universo que é a única gloria e única consolação da Vida. Mas na serra, sem prédios disformes de seis andares, sem a fumaraça que tapa Deus, sem os cuidados que como pedaços de chumbo puxam a alma para o pó rasteiro — um Jacinto, um Zé Fernandes, livres, bem jantados, fumando nos poiais duma janela, olham para os astros e os astros olham para eles. Uns, certamente, com olhos de sublime imobilidade ou de sublime indiferença. Mas outros curiosamente, ansiosamente, com uma luz que acena, uma luz que chama, como se tentassem, de tão longe, revelar os seus segredos, ou de tão longe compreender os nossos...

- Oh Jacinto, que estrela é esta, aqui, tão viva, sobre o beiral do telhado?

- Não sei... E aquela, Zé Fernandes, além, por cima do pinheiral?

- Não sei.

Não sabíamos. Eu, por causa da espessa crosta de ignorância com que saí do ventre de Coimbra, minha Mãe espiritual. Ele, porque na sua Biblioteca possuía trezentos e oito tratados sobre Astronomia, e o Saber, assim acumulado, forma um monte que nunca se transpõe nem se desbasta. Mas que nos importava que aquele astro além se chamasse Syrius e aquele outro Aldebaran? Que lhes importava a eles que um de nós fosse Jacinto, outro Zé? Eles tão imensos, nós tão pequeninos, somos a obra da mesma Vontade. (...)

Afortunado Jacinto, na verdade! Agora, entre campos que são teus e águas que te são sagradas, colhes enfim a sombra e a paz. (...)

- Caramba, Jacinto, mas então...?

Ele encolheu jovialmente os ombros realargados. E só me soube contar, trilhando soberanamente com os sapatos brancos e cobertos de pó o soalho remendado, que, ao acordar em Tormes, depois de se lavar numa dorna, e d'enfiar a minha roupa branca, se sentira de repente como *desanuviado*, *desenvencilhado*! Almoçara uma pratada de ovos com chouriço, sublime. Passeara por toda aquela magnificência da

serra com pensamentos ligeiros de liberdade e de paz. Mandara ao Porto comprar uma cama, uns cabides... E ali estava...

- Para todo o verão?

- Não! Mas um mês... Dois meses! Enquanto houver chouriços, e a água da fonte, bebida pela telha ou numa folha de couve, me souber tão divinamente!

Caí sobre a cadeira de verga, e contemplei, arregalado, quase esgazeado, o meu Príncipe! Ele enrolava numa mortalha tabaco picado, tabaco grosso, guardado numa malga vidrada. E exclamava:

- Ando aí pelas terras desde o romper d'alva! Pesquei já hoje quatro trutas, magníficas... Lá em baixo, no Naves, um riachote que se atira pelo vale da Seranda... Temos logo ao jantar essas trutas!

Mas eu, ávido pela história daquela ressurreição:

- Então, não estiveste em Lisboa?... Eu telegrafei...

- Qual telégrafo! Qual Lisboa! Estive lá em cima, ao pé da fonte da Lira, á sombra duma grande árvore, (...) E também a arranjar o meu palácio! Que te parece, Zé Fernandes? Em três semanas, tudo soalhado, envidraçado, caiado, encadeirado!... Trabalhou a freguesia inteira! Até eu pinteí, com uma imensa brocha. Viste o comedoiro?

- Não.

- Então vem admirar a beleza na simplicidade, bárbaro!

Era a mesma onde nós tanto exaltáramos o arroz com favas – mas muito esfregada, muito caiada, com um rodapé besuntado d'azul estridente onde logo adivinhei a obra do meu Príncipe. Uma toalha de linho de Guimarães cobria a mesa, com as franjas roçando o soalho. (...)

E gritava:

- Ana Vaqueira! Um copo d'água, bem lavado, da fonte velha!

Pulei, imensamente divertido:

- Oh Jacinto! E as aguas carbonatadas? e as fosfatadas? e as esterilizadas? e as sódicas?...

O meu Príncipe atirou os ombros com um desdém soberbo. E aclamou a aparição dum grande copo, todo embaciado pela frescura nevada da água refulgente, que uma bela moça trazia num prato. Eu admirei sobretudo a moça... Que olhos, dum negro tão líquido e serio! No andar, no quebrar da cinta, que harmonia e que graça de Ninfa latina!

E apenas pela porta desaparecera a esplêndida aparição:

- Oh Jacinto, eu daqui a um instante também quero água! E se compete a esta rapariga trazer as cousas, eu, de cinco em cinco minutos, quero uma cousa!... Que olhos, que corpo... Caramba, menino! Eis a poesia, toda viva, da serra...

O meu Príncipe sorria, com sinceridade:

- Não! não nos iludamos, Zé Fernandes, nem façamos Arcádia. É uma bela moça, mas uma bruta... Não há ali mais poesia, nem mais sensibilidade, nem mesmo mais beleza do que numa linda vaca taurina. Merece o seu nome de Ana Vaqueira. Trabalha bem, digere bem, concebe bem. Para isso a fez a Natureza, sã e rija; e ela cumpre. O marido todavia não parece contente, porque a desanca. Também é um belo bruto... Não, meu filho, a serra é maravilhosa e muito grato lhe estou... Mas temos aqui a fêmea em toda a sua animalidade e o macho em todo o seu egoísmo... São porém verdadeiros, genuinamente verdadeiros! E esta verdade, Zé Fernandes, é para mim um repouso. Lentamente, gozando a frescura, o silêncio, a liberdade do vasto casarão, retrocedemos à sala que Jacinto já denominara a *Livraria*. (...)

O meu Príncipe sacudiu com brando gesto estes legumes rasteiros.

- Bem, boa noite, Manoel. Essas laranjas são da tal laranjeira que diz o Melchior, muito doces, muito finas?

Então leve para os seus pequenos. Leve muitas para os pequenos.

Não! o empenho era criar a árvore. Pela árvore contemplada na serra em sua verdadeira majestade, na beneficência da sua sombra, na frescura embaladora do seu rumorejar, na graça e santidade dos ninhos que a povoam, começara talvez, lentamente, o seu amor novo da Terra. E agora sonhava uma Tormes toda coberta d'árvores, cujos frutos e verduras, e sombras, e rumorejos suaves, e abrigados ninhos, fossem a obra e o cuidado das suas mãos paternas.

No silêncio grave do crepúsculo, que descia, murmurou ainda:

- Oh Zé Fernandes; quais são as árvores que crescem mais depressa?

- Eh, meu Jacinto... A árvore que cresce mais depressa é o eucalipto, o feiíssimo e ridículo eucalipto. Em seis anos tens aí Tormes coberta de eucaliptos...

- Tudo tão lento, Zé Fernandes...

Porque o seu sonho, que eu compreendia, seria plantar carços que subissem em fortes troncos, se alargassem em verdes ramarias, antes de ele voltar ao 202, no começo do inverno...

- Um carvalho!... Trinta anos, antes que seja belo!

Desânimo! É bom para Deus, que pode esperar... Patiens quia aeternus. Trinta anos! Daqui a trinta anos, arvores só para me cobrirem a sepultura! (...)

- Faltam aqui animais, Zé Fernandes!

Imaginava eu, que ele apetecia em Tormes o ornato elegante de veados e pavões. Mas um domingo, costeando o largo campo da Ribeirinha, sempre escasso d'águas, agora mais ressequido por verão de tanta secura, o meu Príncipe parou a considerar os três carneiros do caseiro, que retouçavam com penúria uma relvagem pobre.

E, de repente, como magoado:

- Justamente! Aqui está o espaço para um belo prado, um imenso prado, muito verde, muito farto, com rebanhos de carneiros brancos, gordíssimos como bolas de algodão pousadas na relva!... Era lindo, hein? É fácil, não é verdade, Zé Fernandes?

- Sim... Trazes a água para o prado. Águas não faltam, na serra.

E o meu príncipe encadeando logo nesta inspirada ideia outra, mais rica e vasta, lembrou quanta beleza daria a Tormes encher esses prados, esses verdes ferregiais, de manadas de vacas, formosas vacas inglesas, bem nédias e bem luzidias. Hein? Uma beleza. Para abrigar esses gados ricos, construiria currais perfeitos, duma arquitectura leve e útil, toda em ferro e vidro, fundamente varridos pelo ar, largamente lavados pela água... Hein? Que formosura! Depois, com todas essas vacas, e o leite jorrando, nada mais fácil e mais divertido, e até mais moral, que a instalação duma queijeira, à fresca moda Holandesa, toda branca e reluzente, de azulejos e de mármore, para fabricar os Camemberts, os Bries... os Coulommiers... Para a casa, que conforto! E para toda a serra, que actividade!

- Pois não te parece, Zé Fernandes?

- Com certeza. Tu tens, em abundância, os quatro Elementos: o ar, a água, a terra, e o dinheiro. Com estes quatro elementos, facilmente se faz uma grande lavoura.

Quanto mais uma queijeira!

- Pois não é verdade? E até como negocio! Está claro, para mim o lucro é o deleite moral do trabalho, o emprego fecundo do dia... Mas uma queijaria, assim perfeita, rende. Rende prodigiosamente. E educa o paladar, incita a instalações iguais, implanta talvez no país uma indústria nova e rica! Ora com essa instalação, perfeita, quanto me poderá custar cada queijo?

(...)

A Cidade e as Serras, de Eça de Queirós. Adaptação da versão electrónica da edição de 1901.

Escola E B 2, 3 / S Pedro Ferreiro
Curso Educação e Formação de Adultos – EFA NS
Cultura, Linguagem e Comunicação
Núcleo Gerador – Equipamentos e Sistemas Técnicos
Ano Lectivo 2008/ 2009

Foi uma excitação lá em casa. Muitas das colegas de Agnès no liceu iriam de propósito a Paris com os pais para visitarem a Exposição, e os que não tinham planos para tal mostravam-se desesperados ante a perspectiva de perderem o grande acontecimento do ano. Os filhos de Paul passaram semanas a falar do assunto, pedindo, implorando, ameaçando, até chorando, quando finalmente conseguiram naquela manhã arrancar do pai o compromisso de que iriam à Exposição. Não é que Paul e Michelle fizessem um grande sacrifício, na verdade sentiam-se ambos igualmente ansiosos por visitar Paris e participar no grande evento, todos os seus amigos lá iriam e era impensável que os Chevallier ficassem para trás.

A família chegou à Gare du Nord num final de manhã de Maio. Os seis apanharam um coche com destino ao hotel, no centro da cidade. Mal o coche começou a andar, atingiram uma lomba e viram a silhueta esguia da Torre Eiffel erguer-se no horizonte, um “oh” excitado e admirativo reverberou entre as crianças, já tinham visto a imagem da polémica torre nos jornais e em postais da Exposição de 1889, mas vê-la assim ao vivo era coisa única e de admirar, que construção tão extraordinária e maravilhosa, tudo ferro e engenho, o verdadeiro triunfo da indústria. Na planície parisiense apenas o vulto branco do Sacré Coeur parecia desafiar aquele gigante de ferro, mas a catedral de Deus perdia na comparação com a basílica de Eiffel, sem dúvida era esta torre um indício da arrogância do homem no seu crescimento para os domínios celestes, o sinal inequívoco da superioridade da ciência sobre a superstição, a prova final do domínio da luz sobre as trevas obscurantistas.

“Tem trezentos metros de altura”, comentou orgulhosamente o cocheiro. “É a mais alta construção do mundo, maior do que as pirâmides do Egipto. “

(...)

o pitoresco comboio completou o passeio e voltou à Torre Eiffel ia agora novamente para o Quai d'Orsay com destino aos Invalides, mas os Chevallier já tinham visto tudo, já chegava, queriam agora ficar por aqui, era hora de verem as coisas mais perto.

Aparearam-se e esticaram a cabeça para cima, observando a enorme torre de ferro que escalava o céu diante de si.

“*On va?*”, perguntou Paul, desafiando a família a subir ao alto da torre.

Sim, vamos! “, gritou o pequeno Gaston com entusiasmo dando pulinhos de excitação.

“Ouuuiiii! “ concordou François.

As raparigas e a mãe entreolharam-se, apreensivas.

“Não será perigoso?”, perguntou Agnès, lembrando-se das conversas na loja do pai, sobretudo dos argumentos de que a torre estava condenada a cair por desafiar as leis da gravidade.

“Que disparate, meninas”, protestou Paul. “Então viemos a Paris e não subimos à torre? Ainda por cima, podemos andar de ascensor, é uma coisa muito moderna, vocês vão ver. “ Agnès ainda hesitou, receando trepar àquelas alturas, mas, movida pela curiosidade, juntou-se ao grupo, afinal de contas era uma aventura para partilhar mais tarde com as colegas no liceu, se não subisse iria ser gozada o ano inteiro. Os Chevallier foram plantar-se na enorme fila para ascenderem ao topo.

Quando chegou a sua vez, entraram para uma grande caixa envidraçada. As portas foram encerradas, a caixa deu um solavanco, estremeceu e, para grande sensação de todos, começou a subir lentamente. Michelle ficou nervosa e tapou os olhos, mas o marido e os filhos acharam graça, os pequenos Gaston e François mostravam-se excitadíssimos, o ascensor tinha sido inventado havia poucos anos e a sua instalação na torre provava que estava aqui concentrada toda a tecnologia de ponta. Subiram ao primeiro andar, visitaram a sala de espectáculos, passaram pelos dois restaurantes e pelo bar anglo-americano, foram apreciar a vista e depois juntaram-se novamente à fila do ascensor.

“Esta torre é uma cidade”, comentou Paul com admiração. “Uma verdadeira cidade. Já viram que também tem ali uma tabacaria e uma tenda de fotografias? “

Elevaram-se ao segundo andar, espantaram-se por igualmente encontrarem aí lojas, um bar e uma tipografia onde era impressa uma edição especial do Figaro, deram um novo passeio para admirarem Paris e colocaram-se mais uma vez na fila do ascensor para subirem ao terceiro e último andar.

“Eu acho que agora não vou”, disse Michelle, segurando Gaston e François pelas mãos.

“Então e porquê?“, surpreendeu-se Paul.

“É muito alto, tenho medo. “

“Eu também tenho medo, papá”, adiantou Agnès.

“Mas têm medo de quê, mon Dieu? “

“Eles dizem que isto pode cair. Mas que mania! Se cair, já cá estamos, tanto faz que estejamos no segundo como no terceiro andar, é o mesmo. Além do mais, vocês não querem ir visitar o sítio mais alto do mundo? “

Eu quero ir, eu quero ir!“, gritaram Gaston e François em coro, sempre aos pulinhos.

Era uma ideia poderosa, essa a de visitar o cume do maior edifício do mundo, e, a custo, Agnès deixou-se convencer. Apesar das hesitações, lá se encheu de coragem e foi para a fila com o pai e a irmã, a mãe ficou no segundo andar com os dois irmãos eles a chorarem por ficarem para trás, Michelle a dizer-lhes que eram demasiado pequenos para aqueles voos. Paul e as duas filhas entraram no ascensor, Agnès fechou os olhos enquanto a enorme caixa subia, só os abriu lá em cima para ver, receosa e maravilhada, a cidade a estender-se a seus pés para além dos vidros de protecção, o Sena a serpentear languidamente com os seus barcos a vapor ou à vela, o Arco do Triunfo transformado à distância num monumento minúsculo no centro convergente da Place de l'Étoile, o Sacré Coeur lá ao fundo, Notre- Dame e o Louvre do outro lado, o Panthéon mais afastado. Vista ali do alto, Paris assemelhava-se a uma cidade de brincar, um emaranhado de miniaturas que eram verdadeiras réplicas de originais famosos. Tudo parecia perto, num único relance via-se o Bois de Boulogne e o jardim das Tulherias, as pessoas não passavam de pontinhos a deslizarem pelos passeios e a aglomerarem-se.

“Que medo deve ser estar lá em cima, comentou Agnès com olhar de espanto, ela também cá em cima, mas em piso firme, não na desconcertante ondulação da roda gigante. Foram nessa noite jantar ao restaurante Kammerzell, onde estavam anunciados pelas paredes os surpreendentes espectáculos de Ballon Cinéorama. Havia já seis anos que se falava numa importante inovação, a das fotografias animadas, e era essa novidade que constituía um dos pratos fortes da Exposição Universal. Paul leu numa brochura distribuída no Kammerzell que as fotografias animadas tinham sido inventadas em 1894 por um “electricista” americano chamado Thomas Edison, que baptizou o seu sistema de kinetoscope. Dizia o folheto que a primeira demonstração em França foi feita por Étienne Marey, que nesse mesmo ano projectou um filme chronophotographique na

Academia das Ciências. Agnès achou tudo isso estranho e observou que tal era impossível, as fotografias não se podiam mexer, no que todos concordaram, mas os cartazes no restaurante e a brochura garantiam o contrário. Apesar de já ter ido a Paris em anos anteriores, Paul permanecia na ignorância quanto àquela novidade e decidiu informar-se junto do empregado quando este se aproximou com o tabuleiro carregado de choucroute e cerveja.

“Sim, as fotografias mexem-se, tornam-se vivas”, assegurou o garçon, divertido com a admiração dos provençales. “O primeiro Kinetoscope Parlor abriu há seis anos no

Boulevard Poissonnière e paguei vinte e cinco cêntimos para ver”

“E isso chama-se kinetoscope? “

“Há muitos nomes e muitos sistemas diferentes”, indicou o empregado, visivelmente um entusiástico connaisseur. “Há o kinetoscope, que foi o primeiro, mas há também o stroboscopique, o praxinoscope, o pantoptikon, o eidoloscope, o photozootrope, o cinématographe, o phototachygraphe, o théatrographe, o animatographe, o chronophotographe, enfim, uma série de coisas novas que nos mostram as fotografias a mexer”

“Isso vê-se no Boulevard Poissonnière? “

“Sim, mas há outros sítios e coisas muito melhores do que o Kinetoscope Parlor. “

“ Melhores? “

“Claro. Por exemplo, o cinématographe é fantástico” “O cinématographe? Onde é isso?”

“Oh, em muitos locais. Podem ir ao Café Eldorado, situado no Boulevard de Strasbourg, ao Olympia ou às Galleries Dufayel, no Boulevard Barbès, ou aos vários cinématographes Lumière que há por toda a cidade. Mas, já que aqui estão, sempre têm a opção de verem os diversos espectáculos que estão previstos na Exposição. “

Depois do jantar, já noite cerrada, foram assistir à exibição de electricidade no Palais de l'Électricité, uma majestosa galeria dedicada à glória da luz e a dominar o Champ-de-Mars em contraponto à Torre Eiffel. Os Chevallier aproximaram-se, encantados, hipnotizados com o surpreendente espectáculo feérico à sua frente, presos no olhar, juntamente com milhares de outras pessoas, ao monumento de luz, o palácio literalmente acendera-se, o edifício brilhava de cor, viam-se cordões de lâmpadas ligadas, explosões de arcos de luz, a estátua do Génio da

Electricidade, brandindo a sua torcha no topo, a resplandecer em auréola raios fulgurantes por toda a fachada, vidros coloridos por entre o ferro, luzes fantásticas a mudarem de cor, a brilharem, a insinuarem movimento, bandeiras francesas orgulhosamente içadas por toda a alameda e presas como bouquets de flores nos mastros e balaustradas. Diante do palácio, o Château d'Eau também se acendera, a cascata tombava de trinta metros, a água iluminada por lâmpadas, parecendo flamejante, desenhando no ar esculturas de fogo líquido, lava ardente a mergulhar com furor na massa escura do lago, a fonte luminosa a encantar a fascinada multidão.

Retirado de *A Filha do Capitão*, José Rodrigues dos Santos





Escola E B 2, 3 / S Pedro Ferreiro
Curso – EFA NS, Turma B
CLC – Texto Dramático elaborada pelos alunos



Programa de entretenimento – Viajando pelo Século XX

Apresentação ao Público

Carlos I.

Muito Boa Noite, Senhoras e Senhores!

Esta peça, que vamos apresentar, é o reflexo do final de mais um ano lectivo, no âmbito do Curso “Educação e Formação de Adultos”, da Escola Pedro Ferreiro.

Se bem se lembram, no ano lectivo transacto, foram apresentadas quatro actividades alusivas à Barragem de Castelo do Bode, à torre de Dornes, ao Automóvel e sua História e uma Oficina das Artes. Estas actividades foram efectuadas no Centro Cultural de Ferreira do Zêzere.

Este ano, apresentamos uma actividade comum às duas turmas.

Trata-se de uma peça de teatro em que uma família portuguesa – a família Silva Saudade assiste a um programa de televisão, em que se recordam alguns momentos marcantes do século XX. As reportagens, a que vão assistir, são trabalhos realizados pelos alunos em contexto de sala de aula, no âmbito dos temas abordados.

Bem-haja e muito obrigado pela vossa comparência! Desliguem os telemóveis e desfrutem desta viagem!

Desejo-vos UM BOM SERÃO, na companhia da família **Silva Saudade!**

Texto de Abertura

Apresentadora surge de trás da cortina.

Boa noite a todos. Sejam bem-vindas ao nosso programa!

Vamos dar início à nossa viagem que vos vai fazer recordar épocas marcantes do século XX – umas agradáveis, outras menos boas, mas que marcaram e influenciaram as nossas vivências.

O nosso meio de transporte – a máquina do tempo – irá fazer um percurso especial. Vai viajar em marcha atrás e a primeira estação da nossa máquina do tempo, vai destacar alguns acontecimentos marcantes já deste século. Depois fará diversas paragens, transportando-nos a épocas diferentes da nossa história.

- Esperamos que tenham um serão agradável na nossa companhia!

(música do separador do telejornal. Voz off - apresenta o telejornal e passam as imagens do PPT. O cenário é a recriação de uma sala de estar de uma família típica portuguesa de classe média-baixa, em que estão representadas 3 gerações.)

Cena I
(Pai e filha assistem ao telejornal. No final, o pai, idoso com mais de oitenta anos, começa a recordar coisas que o pai lhe contava – os loucos anos

20)

Cena II

Teresa – Oh paizinho, as voltas que o mundo dá... parece que acabaram os preconceitos... foi preciso chegar ao séc. XXI para um negro chegar à casa branca.

Luís – É verdade... há um século atrás... só os queriam para tocar saxofone... agora já podem mandar no mundo.

Teresa – A tocar saxofone?

Luís – Sim filha, devias ouvir o teu avô a contar histórias dos anos 20... aquilo é que eram festas... só de me lembrar... até me treme o pezinho...

Teresa – Ora conte, conte...

Luís – Então... era só farra... muito champanhe, muita dança, muita música, muita menina... enfim... bons tempos...

Cena III

(Ambiente de cabaret. Ao mesmo tempo, vai passando o PPT do grupo da Flor. 3 mesas de cabaret, com pessoas sentadas... muito fumo e música jazz... alguém (o Fernando) serve às mesas, e as meninas divertem-se a fumar e a conversar... De repente, a música muda, surge o charleston e as meninas começam a dançar.).

(baixa a luz sobre a família, inicia a cena do cabaret, em fundo de palco)



Escola E B 2, 3 / S Pedro Ferreiro
Curso – EFA NS, Turma B
CLC – Texto Dramático elaborada pelos alunos



*(Iluminação no camarote -
conversa entre os dois marretas
que estão nos camarotes.
Criticom a leviandade da
época)*

Cena IV

Marreta 1 – *(a rir)* olha para isto... faz-te lembrar alguma coisa????
Marreta 2 – *(irritado)* Oh, Oh... se faz... bons tempos...
Marreta 1 – Olha olha o prof Raul... até lhe saltam as lentes... a ver as pernocas das meninas...
Marreta 2 – Invejosa...

*(baixa a luz nos camarotes e
volta a iluminação à família)*

Cena V

Teresa – Quem diria tanta modernice...
Luís – Modernice... modernice, não... Modernismo vivia-se cá em Portugal... “Ai que prazer não cumprir um dever, ter um livro para ler e não o fazer...”

Cena VI

(nesta altura entra o elemento mais novo da família – a neta – apanha a conversa a meio)

Ascensão – Diz lá vovô, diz lá??? Tenho de decorar isso, para quando me mandares estudar...
Luís – Tu não precisas que te mande, tu até gostas!...
Ascensão – E o avô também se devia ir inscrever nas novas oportunidades, sempre me parava de chatear e até podia aprender Inglês com a professora Sandra Major.
Luís – Com essa professora era Inglês era Francês, era o que ela quisesse....

*(baixa a luz na família e
aumenta no centro do Palco.)*

(baixa a luz de palco e foca o camarote dos marretas)

Cena VII

(Surge, sentado na sua mesa a escrever, Fernando Pessoa a beber café. Em fundo, surge a fotobiografia do Pessoa em PPT, e em voz off, é lido o poema – Da minha Aldeia vejo o mundo – A. Caeiro)

Cena VIII

Marreta 2 – Sabes... esta coisa do tamanho... sempre me deixou as minhas dúvidas...
Marreta 1 – Então??
Marreta 2 – Ainda gostava de ver uma vassoirinha piquena... a tirar as teias de aranha no tecto alto...
Marreta 1 – Oh mulher... e tudo uma questão de escadote...
Marreta 2 – De quê?
Marreta1 – e escadote...
Marreta 2 – hmmm escadote... tá bem... chama-lhe lá o que quiseres...
Marreta 1 – Siga a peça... siga a peça...

(baixa a luz do camarote e volta à família)

Cena IX

(A família continuava a ver televisão. Hora de publicidade: Herbal essences. O avô fica muito alterado e a neta tem de lhe colocar a máscara de oxigénio. Ao mesmo tempo, surge o comentário de um Marreta)

Avô – Ah fartura que vieste tão tarde...
Marreta 2 – Olha o velho...

Avô – Velho?! Anda cá abaixo que eu já te mostro quem é o velho! Até choras por mais!

Marreta 1 – Oh que disparate... mas oh que disparate...

Cena X

(o Avô recompõe-se...)

Luís – Que pouca vergonha... Já nem se respeitam as horas de convívio familiar...

Ascensão – Porquê vovô??? ... A senhora está a lavar o cabelo... e fica bem bonito!!! Compras-me um????

Luís – Cala-te miúda... no meu tempo não era nada disto... já o restaurador Olex era uma alegria. O senhor, antes de cair da cadeira é que tinha pulso nisto...

Teresa – Ai, meu pai... é melhor não falarmos dessas coisas... nem é bom pensar...

Luís – Porquê? O pai da nação sabia bem o que fazia... Aquilo é que era uma vida de respeito... O povo era feliz: tinha o futebol e o fado. Era a alegria da Nação.

Cena XI

“Anabela surge no centro de palco e canta ‘Uma casa Portuguesa com Certeza’, enquanto isso, o Avô delicia-se e dança e bate o pé).

Cena XII

Teresa – A única coisa que de que tenho algumas saudades eram os festivais da canção... Aquilo é que eram programas de televisão...

Luís – É verdade... aquilo é que eram serões... agora nem damos por isso...

Teresa – O paizinho lembra-se da Simone...

(Baixa a luz da família e surge projectado o movie maker do Eusébio)

(A luz volta à família. E eles conversam ainda sobre a época)

Luís – Oh se lembro... Era bem boa... e o Fernando Tordo?...

Ascensão – E a Luciana Abreu e o Rui...

Teresa – Oh filha... nem sabes o que estas a dizer... O tempo da Simone e da Madalena Iglésias é que era bom...

*(Baixa a luz e abre o palco
com as músicas do festival
da canção)*

Cena XIII

(miúda com cara de enfado continua a ler a revista e a resmungar. Entra a Anabela com um 'medley' de canções do Festival da Canção.)

Luís – Não se calam... Rai's partam as mulheres...

*(a luz volta a incidir sobre a
família...)*

Cena XIV

Luís – Isto é que era uma vida! Era um brio ver o povo tão alegre... Salazar sabia bem o que fazia...

Teresa – Ah pois sabia, sabia... grande verdade... tinha os ouvidos espalhados pelo País... *(com ironia)* Era como Nosso Senhor... tudo via, tudo sabia e em tudo metia o bedelho...

(ao fundo de cena, surgem duas figuras, vestidas de sobretudo negro e chapéu, na obscuridade a passar de um lado para o outro do palco, aludindo a dois elementos da PIDE)

(baixa a luz em palco)

Luís – Chibos! Bufos... (Dirigindo-se aos PIDE) – Chibos, Bufos, não têm vergonha....

Cena XV

(Surge em palco, em pano de fundo, o moovie maker sobre a guerra colonial, enquanto o Sr. V. canta a música do Pedro Soldado do lado direito de boca de cena)

(volta a incidir a luz sobre a

família)

Luís – Controlava... é verdade... mas andava tudo na ordem...

Cena XVI

Teresa – Ai meu pai... é melhor mudarmos de assunto. Mas olhe... ao menos tantas guerras fizeram com que as pessoas se unissem contra a violência...

*(A luz muda para o palco.
Começa a letra do Imagine)*

Luís – Ao menos isso...

(surge no projector o trabalho do movimento Hippy)

Cena XVII

(No final, surge a música do John Lennon e vai-se formando o Acampamento Hippy. – cartazes, ervas...)

*(passa o foco de luz pelos
camarotes, nos marretas)*

Marreta 1 – ‘Gandas’ Malucos!!!

Marreta 2 – fala, fala, ... até parece que não gostaste...

Marreta 1 – ai que saudades... Mas não sou a única... vê lá a cara do professor Davide...

Marreta 2 – Oh Oh, ganda malandrão.

Cena XVIII

*(a luz volta a incidir sobre a
família)*

Luís – Grandes porcos! Ainda ficou aqui o cheiro.

Teresa – O paizinho....Não impliques com as pessoas!!!

Luís – Que pivete, nem sei quem que cheira mais mal, se és tu se são eles. Olha lá, não me digas que também andaste metida nisto!

Cena XIX

Teresa – Oh pai, só diz disparates...

Ascensão – O avô, hoje não tomaste as gotas, pois não?

Luís – Não, veio cá a professora Margarida e tomou as todas!

Cena XX

Ascensão – E ainda dizem que hoje em dia é só poucas vergonhas... Eu até gostava de ter a tua idade, mãe, para ter vivido este tempo...

Teresa – Não digas disparates... olha o respeito...

Ascensão – Respeito??? Vocês é que andavam enrolados uns com os outros e eu é que não tenho respeito... se fosse daquele tempo... hoje não era solteirona...

Luís – Olha, até foi um bom serão!

Teresa – vá, vá... deixa-te de conversas... Olha lá... andaste a mexer no meu guarda-roupa?

Luís – É pena é estar a acabar.

Teresa – Paizinho... vamos mas é jantar.

Luís – O que é o jantar????

Ascensão – É favas.... Aquelas que a Professora Isa não gosta....

Luís – Não gosta de favas coma o toucinho!!!!.... Olha lá.... Não há aí antes uma sopa da pedra???

Ascensão – Há... há ali aquela que a professora Sandra Constantino fez lá em Almeirim!

Luís – Ah.....Então deve estar bem boa.... Aquelas mãos devem fazer maravilhas!!!

Cena XXI

(ao som da música, surge a passagem de modelos dos anos 80)

(Aumenta a luz em palco e passam imagens de bandas de anos '80 e músicas de anos '80 – Dire Straits, Duran Duran, António Variações.)

Cena XXII

(Teoricamente acaba o espectáculo.)

Apresentadora *(despedida do programa)* Bom... na verdade esta viagem fez-nos viajar um pouco no tempo... Esperamos que tenham gostado das memórias...

Até uma próxima oportunidade, obrigada pela vossa companhia...

Cena XXII

(Enquanto a apresentadora fala, as marretas vão gritando... e dois elementos da PIDE vão agarrá-las e levá-las presas)

Marreta 1 – Olha... viste???? Ainda falam do tempo do Salazar...

Marreta 2 – pois... até parece que só naquele tempo é que não se podia falar... Mas agora... é quase igual...Vê lá se eles falam alguma coisa do 25 de Abril...

Marreta 1 – Ora bem... respeitinho é muito bonito!

Marreta 2 – LIDERDADE, LEBERDADE...

(Os PIDE aproximam-se e agarram-nas. Vai abrindo a cortina...)

Cena XXIII

(Marretas saem de palco, levadas pelos PIDE e surgem imagens de 25 de Abril e as músicas. Incialmente gravadas. Durante o decorrer da cena, vão surgindo em palco os diversos elementos que irão cantar músicas de Zeca Afonso. A peça ermina com chuva de cravos e com a Pedra filosofal... ou Grândola).