

**Ivaneide Dias Pereira Mendes**

**A DIMENSÃO PARTICIPATIVA NOS CURSOS DE  
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA)  
NO VALE DO AVE, NORTE DE PORTUGAL**

Dissertação de Tese do Curso de Doutoramento em  
Educação Social – Fundamentos e Metodologia.

Director de Tese: Prof. Doutor José Alvarez  
Co-direcção: Prof. Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins

UNIVERSIDADE DE GRANADA

Granada, 2007





## **A Dimensão Participativa dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)** no Vale do Ave, Norte de Portugal.

Doutoramento em Educação  
Universidade de Granada

Ivaneide Dias Pereira Mendes  
Julho de 2007

### **Resumo**

A Educação e Formação de Adultos exige o **exercício participativo dos formandos**, de modo que estes tragam para si e assumam o compromisso de intervir e agir no acto educativo. Tendo em conta a relação entre Educação e Formação de Adultos e participação, com referência à realidade portuguesa, a presente investigação analisa a dimensão participativa do modelo EFA (Educação e Formação de Adultos), implementado em Portugal, no ano de 2006, particularmente nos cursos realizados no Vale do Ave (Norte de Portugal), região que atravessa grandes desafios no campo da educação e formação e que congrega a maioria dos cursos EFA realizados no país.

O modelo EFA português estimula no educando a vontade de analisar, de tomar parte da sua realidade e na procura de soluções para os seus problemas colectivos, de associar-se e de cooperar com algo. Centra-se fundamentalmente na convivência com a diferença, no diálogo e na acção em conjunto. Neste modelo, o formando e toda a equipa pedagógica são motivados a participar efectivamente, em todos os momentos do curso.

É justamente o aspecto da participação o nosso tema central. Sendo uma oferta educativa e formativa dialogante, este estudo tentou apreender e registar esta dimensão participativa das Acções EFA no Vale do Ave.

Esta investigação procura desenvolver vários conceitos ligados à Educação de Adultos e à participação. Procura igualmente fazer um enquadramento histórico das políticas de Educação e Formação de Adultos ao longo dos tempos, bem como, uma análise de informações recolhidas nas acções de formação junto dos formandos, mediadores e formadores, a partir de uma investigação quantitativa/qualitativa, cuja recolha de dados foi realizada através de uma consulta aos envolvidos, utilizando Inquéritos por Questionário, de administração directa, por via presencial, compostos por questões de respostas únicas e múltiplas.

Concluiu-se que os cursos EFA do Vale do Ave têm vindo a desenvolver esta dimensão participativa. Para alguns grupos atingiu uma fase mais ampla, com uma clara definição de papéis, necessitando tão-somente de uma maior intervenção nas questões que dizem respeito à delegação de poder; para outros, esta participação é ainda muito incipiente e restringe-se apenas a momentos pontuais da formação. Uma outra conclusão a que chegamos, foi a da necessidade de apelar mais à participação dos formandos na esfera pedagógica, ou seja na planificação das acções, na produção de materiais e no processo avaliativo

**Palavras-chave:** Educação de Adultos; Formação; Participação; Cursos EFA; Vale do Ave.



***La dimensión Participativa en los Cursos de Educación y Formación de Adultos en lo Vale do Ave, Norte de Portugal.***

*Doutoramiento em Educação  
Universidade de Granada*

*Ivaneide Dias Pereira Mendes  
Julho de 2007*

**Resumen:**

La Educación e Formación de Adultos (EFA), exige **el ejercicio participativo de los asistentes** (“*formandos*”), de forma que éstos interioricen y asuman el compromiso de intervenir e actuar en el acto educativo. Considerando la relación entre Educación e Formación de Adultos y participación, aplicada a la realidad portuguesa, esta investigación analiza la dimensión participativa del modelo EFA, implantado en Portugal, en el año 2006, particularmente en “Vale do Ave”, región que atraviesa grandes desafíos en ámbito da educación e formación.

El modelo EFA portugués estimula en el “*formando*” la voluntad de analizar, de tomar parte de su realidad y buscar soluciones para sus problemas colectivos, de asociarse y de cooperar con algo. Se centra fundamentalmente en la convivencia con la diferencia, en el diálogo y acción conjuntos. En este modelo, el participante en el curso y todo el equipo pedagógico son motivados a participar efectivamente, en todos los momentos del curso.

La participación es nuestro tema central, siendo una oferta educativa y formativa dialogante, se hace necesario comprender y registrar esta dimensión participativa de los cursos EFA realizados no Vale do Ave, una área geográfica perteneciente a Región Norte (región que congrega a mayoría de los cursos realizados en nuestro país).

Esta investigación da a conocer una serie de conceptos ligados a la Educación e Formación de Adultos; un levantamiento histórico e las políticas de Educación e Formación de Adultos, bien como una análisis de las informaciones recogidas en los cursos y aportadas por los asistentes, mediadores e “*formandos*“, a partir de una investigación cuantitativa/cualitativa. Los datos fueran recorridos en una consulta a los integrantes, a través de cuestionarios, semi-estructurado, de administración directa, por vía presencial, compuesto por cuestiones de respuestas únicas e múltiples.

La Conclusión a la que hemos llegado, es que los cursos EFA en el “Vale do Ave” han venido desarrollando la dimensión participativa. Para algunos grupos alcanzó una fase más amplia, con una buena definición de roles, necesitando únicamente de una mayor intervención en las cuestiones que se relacionan con la delegación de poder; para otros, esta participación está todavía en fase muy incipiente y se restringe únicamente a momentos puntuales de la formación. Otro aspecto verificado es la necesidad de apelar más a participación de los “*formandos*” en la esfera pedagógica, como en la planificación de las acciones, en la producción de los materiales y en el proceso de evaluación.

**Palabras-clave:** Educación de Adultos, Formación, Participación, Cursos EFA, Vale do Ave



## **The Participative Dimension of the Education and Formation of Adults (EFA) Courses in Vale do Ave, North of Portugal.**

Doctorate in Education  
University of Granada

Ivaneide Dias Pereira Mendes  
July 2007

### **Abstract**

The Adults' Education and Formation (EFA) demands **the participative exercise of students**, with the purpose of bringing to themselves and assuming also the commitment of intervening and acting in terms of education itself. Having in consideration the relation between Education and Formation of Adults and participation, as well as the Portuguese reality, the present investigation analyses the participative dimension of the EFA's model (Education and Formation of Adults), implanted in Portugal, in 2006, particularly in the courses accomplished in Vale do Ave, a region that goes through many and great challenges in the education and formation field.

The Portuguese EFA's model stimulates in the student the will to analyse, to take part of its reality, search for solutions to their collective problems and also to associate and cooperate with something. It centres fundamentally in the sociability with the difference, in the dialogue and the collective action. In this model, the student and all the pedagogical team are motivated to participate effectively, in the entire course's moments.

Our central theme is exactly the participation aspect, being an offer educative and formative dialogued, this study tried to understand and register this participative dimension in the EFA's actions in Vale do Ave, because it's a geographical area that belongs to the North region that congregates the majority of the EFA's courses accomplished in the country).

This investigation makes clear the importance of a run of concepts concerning the Adults' Education and the Participation, an historical raising, the Education politics and the Adults Formation, as well as, the informations collected in the formation actions close to the students, mediators and teachers, having in consideration a quantitative/qualitative investigation, which data recovery was accomplished by the consulting of the engaged in this matter, using semi-structured inquiries of direct administration, by presence, composed by questions of unique and multiple answer.

It has been concluded that the EFA's courses of Vale do Ave are developing this participative dimension. To some groups it has reached a wider phase, with a clear role definition, having only the necessity of a greater intervention in what concerns the delegation of power matter; to others, this participation is still very incipient and it's limited only to punctual moments of formation. Another verified aspect is the need to appeal more the students' participation in the pedagogical sphere, that is; in the actions planning, the materials production and in the evaluative process.

**Key Words:** Adults' Education; Formation; Participation, Courses EFA, Vale do Ave



## **Agradecimentos**

Não há vida sem luz, assim com este trabalho de investigação só existe graças a luz (contribuição) de inúmeráveis pessoas, tornando-me impossível nomeá-las neste pequeno espaço. Contudo, não posso deixar de agradecer de uma maneira especial:

À **Universidade de Granada** e à **Universidade Portucalense** que de forma integrada favoreceram a conclusão deste projecto de pesquisa.

Às Instituições, que voluntariamente, contribuíram com esta investigação.

Ao Professor Doutor José Alvarez, à Professora Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins e à Prof. Dr.<sup>a</sup> Socorro Entrera que de forma decisiva, contribuíram na concepção e desenvolvimento desta pesquisa.

Aos Professores da Universidade Federal de Pernambuco, especialmente ao Dr. Célio Borba e ao Prof. Doutor João Francisco de Sousa, que desde muito cedo acreditaram nesta possibilidade.

Aos colegas profissionais em Educação e Formação de Adultos, em especial ao Dr. Jorge Correia e a todos aqueles que nesta investigação deram o seu contributo.

E fundamentalmente: ao Pe. Lemos e à minha **Família** que, de maneira condescendente, abriram mão da minha presença e em muito me entusiasmaram durante a construção deste trabalho.

*“ (...) Se alguém me quer que a ti te queira.*

*Se alguém me busca que em ti me encontre: nas tuas noites, nos teus dias, nas tuas ruas, nos teus rios, no teu mar, no teu sol, na tua gente, no teu calor, nos teus morros, nos teus córregos, na tua inquietação, no teu silêncio, na amorosidade de quem lutou e de quem luta, de quem se expôs, **de quem morreu** e de quem pode morrer buscando apenas, cada vez mais, que menos meninos tenham fome e tenham dor sem saber porque.*

*Por isso disse: não me entendem se não te entendem – o que faço, o que penso, o que digo, o que escrevo, tudo está marcado em ti (...).”*

*Freire, 2001c, p.160 (Recife Sempre)*

A morte de Paulo Freire deixou-nos órfãos de um saber autêntico, libertador, um saber sempre actual. Contudo, deixou-nos um legado: o de tornar sempre vivos os seus sonhos e a sua crença na humanidade.

Este homem, pernambucano como eu, ensinou-me muito do que sou e do que espero para a humanidade, ensinou-me a amar o Recife (nossa cidade) e as suas contradições, ensinou-me a ser mulher, a ser educadora, a ser, fundamentalmente, um ser humano, que acredita no humano.

Em 2007, quando muitos revivem os dez anos da ausência de Paulo Freire, dedico-lhe este simples trabalho, que o tem como luz orientadora.

Digo a todos que sou uma privilegiada, por ter nascido no século em que o mundo conheceu a educação como prática da liberdade. Por isso, faço minhas as palavras deste grande homem, não só em relação ao Recife, mas, sobretudo, em relação à sua participação no meu pensar e no meu agir: **“não me entendem se não te entendem – o que faço, o que penso, o que digo, o que escrevo, tudo está marcado em ti”**.

***Obrigada Paulo Freire por me ter ensinado a sonhar!***

## **Siglas e Abreviaturas:**

- ANEFA** – Agência Nacional de Educação de Adultos  
**ANQ** – Agência Nacional das Qualificações  
**Art.º** – Artigo  
**B1** – Básico 1  
**B2** – Básico 2  
**B3** – Básico 3  
**CAE** – Coordenações de Áreas Educativas  
**Cap.** – Capítulo  
**CE** – Cidadania e Empregabilidade  
**CEAAL** – Conselho de Educação de Adultos na América Latina  
**Cit.** – Citado  
**CNAM** – Conservatório Nacional de Artes e Ofícios  
**DEB** – Departamento de Educação Básica  
**DES** – Departamento de Educação Secundária  
**DGAEE** – Direcção Geral de Apoio a Extensão Educativa  
**DGEP** – Direcção Geral de Ensino Permanente  
**DGExe** – Direcção Geral de Extensão Educativa  
**DGFV** – Direcção Geral de Formação Profissional  
**DRE** – Direcção Regional de Educação  
**ed.** – Edição  
**Ed.** – Editora  
**EFA** – Educação e Formação de Adultos  
**FB** – Formação Profissionalizante  
**FDMO** – Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-obra  
**Fig** – Figuras e Tabelas  
**FP** – Formação Profissional  
**IEFP** – Instituto de Educação e Formação Profissional  
**IEFPA** – Instituto de Formação Profissional Acelerada  
**IFPA** – Instituto de Formação Profissional  
**INE** – Instituto Nacional de Estatística  
**INOFOR** – Instituto para a Inovação da Formação  
**IQF** – Instituto da Qualidade da Formação

**LC** – Linguagem e Comunicação

**ME.** – Ministério da Educação

**MTSS** – Ministério do Trabalho e da Segurança Social

**MV** – Matemática para a Vida

**OCDE** – Organização Comunitária para o Desenvolvimento da Europa

**OIT** – Organização Internacional do Trabalho

**ONG's** – Organizações Não-governamentais

**Org.** – Organização

**p.** – Página

**pp.** – Páginas

**PNAEBA** – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos

**PNE/RCM** – Plano Nacional de Educação/ Resolução do Conselho de Ministros

**PRODEP** – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

**RVC** – Reconhecimento e Validações de Competências

**SFP** – Serviço de Formação Profissional

**SNCP** – Sistema Nacional de Certificação Profissional

**SNE** – Serviço Nacional de Emprego

**SNQ** – Sistema Nacional de Qualificações

**TIC** – Tecnologia da Informação e da Comunicação

**UNESCO**– United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

**vol.** – Volume

## SUMÁRIO:

<b>Resumo .....</b>	<b>5</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>7</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>9</b>
<b>Siglas e Abreviaturas.....</b>	<b>13</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>19</b>
<b>PARTE 1.....</b>	<b>25</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>25</b>
<b>CAP. I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS .....</b>	<b>27</b>
<b>1. Conceptualização.....</b>	<b>27</b>
1.1. Conceito de educação .....	27
1.1. Conceito de formação .....	31
1.2. Conceito de adulto .....	34
1.3. Concepção actual de educação e formação de adultos .....	38
<b>2. A aprendizagem de adultos .....</b>	<b>41</b>
2.1. Estereótipos presentes na aprendizagem dos adultos .....	42
2.2. Condições para a aprendizagem .....	46
<b>3. Andragogia: uma ciência para a Educação de Adultos.....</b>	<b>49</b>
3.1. Desenvolvimento histórico do termo .....	53
3.2. Pedagogia e/ou Andragogia .....	54
3.3. Aprendizagem autodirigida: uma proposta andragógica .....	58
<b>CAP. II – DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....</b>	<b>63</b>
<b>1. Quadro evolutivo .....</b>	<b>63</b>
1.1. No plano das práticas educativas .....	65
1.1.1. A Alfabetização: .....	65
1.1.2. Formação Profissional:.....	67
1.1.3. Desenvolvimento Local: .....	69
1.1.4. Animação Sócio-Cultural.....	70
1.2. Diversidade das instituições e dos agentes implicados.....	72
1.3. Diversidade da figura do educador/formador.....	72
1.4. Diversidade de contextos .....	73
1.4.1. Contexto internacional .....	73
1.4.2. No contexto Latino-americano .....	77
1.4.3. No contexto Europeu .....	80

<b>2. Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal</b> .....	<b>88</b>
2.1. Até o PNAEBA .....	91
2.2. Década de 80 .....	95
2.3. Década de 90 .....	97
2.4. Novo milénio, nova política .....	104
2.4.1. Da ANEFA a DGVF .....	104
2.4.1. Da DGFV a ANQ .....	106
<b>CAP. III – A PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS</b> .....	<b>111</b>
<b>1. Conceito de participação</b> .....	<b>111</b>
<b>2. Tipos de participação</b> .....	<b>115</b>
<b>3. Riscos e vantagens da participação</b> .....	<b>117</b>
<b>4. Uma educação para a participação</b> .....	<b>118</b>
<b>5. Um educador que promove a participação</b> .....	<b>124</b>
<b>CAP. IV – EFA: UM MODELO PARTICIPATIVO</b> .....	<b>129</b>
<b>1. A Participação nos cursos EFA</b> .....	<b>129</b>
1.1. O modelo .....	139
1.2. A Equipa Pedagógica .....	141
1.2.1. Os Mediadores .....	142
1.2.2. Os Formadores .....	143
1.2.3. Os coordenadores pedagógicos .....	144
1.3. Os Formandos .....	145
<b>2. O desenho curricular</b> .....	<b>149</b>
2.1. Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) .....	150
2.2. Aprender com Autonomia (AA) .....	153
2.3. Formação de Base (FB) .....	154
2.4. Formação Profissionalizante (FP) .....	156
<b>3. A participação dos formandos na construção do curso</b> .....	<b>158</b>
3.1. Histórias de Vida .....	159
3.2. Temas de Vida .....	160
3.3. Questões Geradoras .....	162
3.4. Actividades Integradoras .....	163
3.5. Avaliações .....	165
<b>PARTE 2</b> .....	<b>167</b>
<b>ANÁLISE EMPÍRICA</b> .....	<b>167</b>
<b>CAP. V – METODOLOGIA</b> .....	<b>169</b>
<b>1. Justificação do tema</b> .....	<b>169</b>

<b>2. Opções metodológicas.....</b>	<b>170</b>
<b>3. Problema de investigação .....</b>	<b>172</b>
<b>4. Explicação das hipóteses .....</b>	<b>173</b>
<b>5. Objectivos .....</b>	<b>174</b>
<b>6. Estratégias metodológicas .....</b>	<b>175</b>
<b>7. População da amostra .....</b>	<b>176</b>
<b>8. Técnica de recolha dos dados.....</b>	<b>184</b>
<b>9. Caracterização da região e escolha .....</b>	<b>185</b>
9.1. População e Território.....	186
9.2. Educação .....	190
9.3. Actividade Económica e Emprego .....	193
<b>10. Análise dos Resultados .....</b>	<b>201</b>
<b>10.1. Perfil dos cursos e dos inquiridos.....</b>	<b>204</b>
10.1.1. Tipo de Oferta Profissional .....	204
10.1.2. Nível de Formação de Base .....	204
10.1.3. Tempo de Realização .....	205
10.1.4. Temas Trabalhados .....	205
10.1.5. Tempo de Frequência dos Formandos nos Cursos .....	207
10.1.7. Género dos Inquiridos .....	209
10.1.8. Habilitações Literárias dos Formandos.....	210
10.1.9. Habilitações Literárias da Equipa Pedagógica .....	211
10.1.10. Área de Formação dos Formadores.....	212
10.1.11. Situação Profissional dos Formandos .....	213
10.1.12. Situação Profissional da Equipa Pedagógica.....	216
10.1.13. Experiências Anteriores .....	217
<b>10.2. A Participação dos inquiridos nos cursos .....</b>	<b>218</b>
10.2.1. Espaços participativos .....	219
10.2.2. Poder de Decisão.....	243
<b>Conclusão.....</b>	<b>273</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>281</b>
<b>Índice Geral.....</b>	<b>293</b>
<b>Índice de Anexos.....</b>	<b>299</b>
<b>Índice Quadros .....</b>	<b>301</b>
<b>Índice Gráficos .....</b>	<b>305</b>

<b>Índice Temático .....</b>	<b>292</b>
<b>Índice de Autor .....</b>	<b>309</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>297</b>

## Introdução:

Brasil, 1985, “José” retomou os estudos depois de uma infância conturbada, perdeu os pais e teve que se aventurar no mundo do trabalho, só esteve dois anos na escola; “Maria” também pouco tempo esteve a estudar, considerava-se inapta para os estudos, referia sempre que a professora tinha dito aos seus pais que mantê-la na escola era perda de tempo.

Estes, como tantos outros adultos, nos últimos três ou quatro anos, retomaram as salas de alfabetização e Educação de Adultos do movimento popular, depois de duas décadas de ditadura, para tentar resgatar algo que ficou para trás.

Portugal, 2006, outros “José” e outras tantas “Marias” retomam os estudos, desta vez não só para adquirirem uma formação escolar, e sim, para obterem, também, uma formação profissional. Realidades separadas por um oceano de águas e por um oceano de diferenças.

Vivemos, neste últimos vinte anos, no meio destas e de outras tantas histórias; sonhamos, trabalhamos, rejubilamos e sofremos com elas. Construimos e reconstruimos, projectamos, em conjunto, núcleos e programas de educação. Como fruto desta construção, sempre nos questionamos sobre o porquê de tantos adultos retomarem, apesar da dura lida diária, as salas, os círculos, as acções de educação e formação. Por que estes homens e mulheres não se entregam ao cansaço e se resignam, face as dificuldades encontradas?

A resposta mais imediata, e talvez a mais simples, que nos surge, é que estes adultos buscam, fundamentalmente, **Participar**.

A Participação é a chave e a principal motivação. Consciente ou inconscientemente, estes homens e mulheres desejam participar na vida, participar num mundo cada vez mais «*imagético*», mediático, gráfico, icónico, tecnológico. Participar no direito ao voto, no direito de ser, no direito de escrever, de assinar o seu próprio nome, no direito de se sentir presente, no direito ao trabalho, no direito de se sentir pessoa...

Se é a participação que estas pessoas procuram, não se pode conceber Educação de Adultos sem ter esta busca condicionada em todo o processo, ao mesmo tempo que não se pode conceber Educação de Adultos sem o estímulo e o exercício da participação em si.

Um modelo de Educação de Adultos que não responda a este desejo de participar, é um modelo falhado por essência. A Educação de Adultos reclama e incita uma participação activa.

E é por isso que nos identificamos com o modelo EFA (Cursos de Educação e Formação de Adultos), realizado actualmente em Portugal, porque este modelo contempla na sua essência esta necessidade de participação do adulto, ele centra-se fundamentalmente na convivência com a diferença, no diálogo e na acção em conjunto, no assumir de responsabilidades, na elaboração, na decisão e na escolha final de algo. O modelo EFA estimula no educando a vontade de analisar e tomar parte da sua realidade e buscar soluções para os seus problemas colectivos, de associar-se e cooperar em algo.

Neste modelo, o formando e toda equipa pedagógica são motivados a participar efectivamente em todos os momentos do curso, primeiro com um balanço de vida, depois como um grupo organizado, que dialoga e busca alternativas em conjunto, onde se cria um sentimento de pertença, onde cada membro assume responsabilidades e compromissos individuais e colectivas para o desenvolvimento do fazer educativo.

A própria estruturação do curso é *problematizadora*, pelo que apela aos envolvidos (especialmente aos formandos) para levantar problemas e buscar respostas e/ou soluções, bem como para actuar colectivamente. Mas, muito embora, esta matriz participativa seja evidenciada e delineada em todo o projecto, desejada e realizada por muitos, os cursos EFA são algo recente e têm ainda muitas barreiras a vencer. A superação dos obstáculos só decorrerá com uma constante avaliação da prática, com o debruçar, sem preconceitos e sem fugas, sobre o quotidiano da formação, pois se trata de um projecto em construção.

Talvez por isso, em alguns cursos, este modelo esbarre numa série de obstáculos, que têm origem no próprio educando, nos educadores e no meio que os envolve. Isto ocorre como consequência da descentralização das ofertas, porque se por um lado isto aproxima mais a formação do contexto do formando, por outro delega as entidades realizadoras das acções a responsabilidade de realizar concretamente este modelo, o que envolve uma série de actores que constroem e realizam a formação e que necessariamente podem estar ou não de acordo com a totalidade da proposta e por conseguinte, corresponder ou não, com as bases teóricas deste constructo.

De entre estes obstáculos, podemos citar a não participação, na prática, dos formandos em todos os momentos do processo educativo. Ou melhor, em alguns casos, os formadores, os mediadores e outros elementos ligados à gestão das entidades

promotoras de acções EFA, muitas das vezes, deliberam sozinhos sobre questões relacionadas com o curso.

Acreditando neste modelo, aplicando-lhe e percebendo a amplitude desta oferta, lidando no dia-a-dia com as dúvidas dos mediadores, dos formadores, com a surpresa dos formandos e considerando o poder que cada instituição tem de comandar o processo, surge-nos grandes inquietações no sentido de perceber:

### **Qual a dimensão da participativa dos formandos nos cursos EFA?**

Esta interrogação desencadeia outras tantas que gostaríamos de ver respondidas:

- ✓ Qual será, na prática o espaço de participação dos formandos nos cursos EFA?
- ✓ Quais os momentos da formação em que os formandos costumam participar?
- ✓ Os formandos têm consciência que participam?
- ✓ Os formandos sentem-se livres para participar?
- ✓ Existe representação dos formandos nas decisões dos cursos?
- ✓ Como o modelo EFA poderá suscitar a participação em outros contextos?

Na tentativa de responder a estas inquietações, nos lançamos no desafio de tentar pesquisar e sistematizar através de uma pesquisa dividida em dois momentos:

No primeiro, aqui sistematizado, faremos um estudo quantitativo nas acções EFA desenvolvidas no Vale do Ave no ano de 2006, no norte de Portugal. As acções foram escolhidas de acordo com critérios estabelecidos tendo como base o período de realização dos cursos, os níveis, os concelhos implementados e a diversidade de público (cursos para activos empregados e activos desempregados).

Para responder às nossas questões, fazemos uso de outras tantas realizadas em inquéritos semi-estruturados, aplicados durante os meses de Novembro de 2006 a Abril de 2007 a formandos, formadores e mediadores de cursos EFA.

No segundo momento, trabalhamos os dados obtidos através da aplicação dos inquéritos, de forma quantitativa e qualitativa, realizando uma análise das informações recolhidas junto do público inquirido.

A sistematização deste trabalho de investigação será aqui apresentada em duas partes: a primeira corresponde às bases teóricas e conta com quatro capítulos e a segunda descreve, num único capítulo, os resultados do estudo, realizado junto ao público EFA.

No primeiro capítulo, recorremos às bases teóricas para a conceitualização de educação e formação de adultos e uma abordagem sobre aprendizagem de adultos, enfatizando os estereótipos presentes e assumidos pelo próprio adulto. Também fazemos referência à andragogia inventariando a sua proposta e a sua influência na educação de uma forma geral.

Já o segundo capítulo faz referência ao desenvolvimento da Educação de Adultos no mundo, com ênfase nas diversidades das instituições e dos agentes, dos educadores/formadores e dos contextos. Este capítulo também comporta um estudo sobre o desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal.

A participação é o tema central do terceiro capítulo, onde, além da conceitualização do termo, se apresentam os tipos de participação, os riscos e vantagens de um processo participativo e se promove a ideia de uma educação participativa.

Para concluir o primeiro bloco, o quarto capítulo debruça-se sobre o Modelo EFA e as suas características participativas. Apresenta a configuração do modelo, incluindo os envolvidos, o desenho curricular e os momentos de participação dos formandos.

O segundo momento, contempla uma parte metodológica, onde apresentamos os resultados dos inquéritos realizados na tentativa de confirmar que:

- Os cursos EFA estão a promover a participação activa dos formandos em alguns momentos do curso;
- A participação dos formandos ocorre independentemente do nível do curso;
- Embora haja participação, esta ainda é muito incipiente e necessita de uma maior intervenção nesta área.

Este trabalho pode trazer algo de novo porque, embora haja os documentos produzidos pela própria ANEFA e alguns trabalhos científicos publicados tendo os cursos EFA como objecto de estudo, não temos conhecimento de nenhum trabalho que analise a dimensão participativa neste modelo educativo.

A investigação a que nos propomos pode tornar-se bastante significativa, porque pode servir como uma estratégia de observação e/ou intervenção da prática formativa, contribuindo para que a Educação de Adultos em Portugal seja realizada no sentido de promover a responsabilidade individual e colectiva, de desenvolver a autonomia e o sentido de grupo e de estimular à participação dos intervenientes noutros contextos diferentes da formação.

Esperamos que o nosso trabalho possa entusiasmar muitos dos envolvidos no projecto EFA, inclusive nós próprios, de forma a ajudar a reflectir ou até redefinir nossas práticas, contribuir para a organização de situações e de actividades que propiciem uma série de reflexões que conduzam para a responsabilidade numa ordem social que se quer cada vez mais justa, livre, inclusiva, solidária.

Que este trabalho possa, de maneira mais ampla, estimular o exercício da participação nos formandos adultos capacitando-os não só para participar na formação, mas sobretudo para serem cidadãos do mundo.



---

## **PARTE 1**

### **Fundamentação Teórica**



## Cap. I – Educação e Formação de Adultos

*Ninguém aprende fora da história (...) Ninguém aprende individualmente apenas (...) nós somos seres sócio-históricos e culturais e que, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral da qual fazemos parte, na prática social...*

*(Freire, 2002<sup>a</sup>, p. Contra-cap)*

### 1. Conceptualização

Nestas últimas décadas, o fenómeno da Educação de Adultos tornou-se mais divulgado, o que parece ser algo recente. No entanto, a Educação de Adultos tem raízes muito remotas, o que nos faz pensar que tenha surgido desde que o homem se percebeu capaz de gerir a sua vida e dominar a natureza. Sendo um ser colectivo, a sua sociabilidade dá-se através da troca de informações, da troca de experiência num eterno exercício de ensinar e aprender.

A história da humanidade está ilustrada de eventos que demonstram essa natureza aprendiz do homem: no período pré-histórico propriamente dito, os primeiros instrumentos, feitos em pedra, eram, comumente, replicados e adaptados por outros e por outras tribos; quando o homem descobre o fogo, ensina a sua tribo a usá-lo e a preservá-lo; a própria Bíblia (um dos mais antigos livros da humanidade) é cheia de regras, preceitos e condutas morais, apresentadas através de metáforas, parábolas, narrativas épicas numa escrita direccionada aos adultos, para que estes repassem aos seus filhos e descendentes o caminho da fé e da doutrina. Se recuássemos no tempo, seja para que lado fosse, viríamos que a Educação de Adultos sempre existiu. E, tomando proveito deste contexto religioso, profetizamos que nunca deixará de existir.

Estamos pois, a falar de Educação de Adultos, extrapolando o limite da escolarização e invadindo a vida. Assim, procuramos deixar claro que este ramo da educação abarca diversos processos formativos, sendo extremamente complexo e difícil conceituá-lo. Optamos, então, por tentar conceituar Educação, Formação e Adultos para, por fim, delimitar um conceito e um campo de trabalho.

#### 1.1. Conceito de educação

Etimologicamente a palavra educação tem origem nos verbos latinos *edu-care* e *ex-ducere* ou *educere*. *Educare* significa criar, alimentar, nutrir. Neste sentido, segundo Gervilla (1995), é acentuado o aspecto orientativo e directivo, numa perspectiva de

levar o ser humano a outro estado ou situação a partir de uma acção que parte de fora e que tem uma função nutritiva e orgânica. É, portanto, uma acção deliberada pelo educador, cabendo ao educando recebê-la e absorvê-la passivamente.

Por outro lado, o verbo “Educere” é sinónimo de guiar, conduzir, orientar, levar (D’ Ambrósio, 1998). É um processo que nasce de dentro para fora, da estimulação das potencialidades do educando, como algo inerente à sua natureza. Nesta óptica, cabe ao educador proporcionar a descoberta, o desenvolvimento ou a actualização destas potencialidades. É pois, uma maneira de conceber a educação “baseada na originalidade, liberdade, autonomia, criatividade, etc., própria de uma educação mais progressista (Gevilla, 1995).

Para Gevilla (Ibidem) os dois termos, embora façam referência a dois modelos diferentes. O primeiro à hetero-educação, cuja a crença é que o indivíduo é formado a partir da autoridade, da disciplina e da receptividade e o segundo à auto-educação que possui uma visão teleológica (o homem/mulher forma-se a parti de si mesmo). Estes dois modelos não são necessariamente antagónicos ao contrário, complementam-se porque se a educação é um processo complexo, galgado em metas, onde incidem múltiplos elementos. As acentuações num ou noutro modelo devem dizer respeito às circunstâncias evolutivas dos sujeitos, sendo mais comum a hetero-educação nas primeiras idades e a auto-educação mais aplicada aos adultos.

Nesta mesma obra (Gevilla, Idem, p.96), faz referência à concepção popular de educação e revela que popularmente a educação é entendida como um reforço externo que se manifesta nas relações sociais (hetero-educação) revelando quase que a inexistência de uma educação voltada para o criar, alimentar... (a auto-educação).

Embora esta seja a visão popular, e a ela se deve respeito, basta um pouco de discernimento para percebermos que este foi e é o tipo de educação que durante séculos vem sendo legitimada pelos sistemas de ensino e, por isso mesmo, está interiorizada nas massas.

Fernandes (1980, p.17) refere o acto de educar, como sendo o “ajudar o homem criança a atingir a uma plena formação de homem, ajudá-lo atingir o seu crescimento, o seu desenvolvimento, a sua maturidade e melhor funcionamento e maior capacidade de enfrentar a vida”, o que implica uma “orientação na melhor direcção, fazendo despontar a responsabilidade, levando-o a assumir a sua vida e a dispor dela em plenitude”.

Durkheim (1895, cit. por Fernandes,1990, p.160), acentua que a educação será a acção exercida pelas gerações adultas sobre os que ainda não estão maduros para a vida

social, tendo como objectivo suscitar na criança um determinado número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade e particularmente pelo meio social em que está inserida.

Muito embora estes dois conceitos sejam aplicados à educação de infância, em certa medida pode ser aplicado aos adultos. Contudo a Educação de Adultos não deve ser a acção de adultos sobre seres imaturos, mas a acção de adultos, que em conjunto com outros adultos constroem e reconstroem atitudes e saberes, realizam e repensam a maneira de ser e de estar no mundo.

É através da educação que se aspira ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos, tal como estão preconizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de Dezembro de 1948, que no artigo 26º refere que “toda a pessoa tem direito à educação”. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental (...). Assim a educação, além de ser um direito, é acima de tudo, um processo que envolve a sociedade e o homem/mulher. Processo este, que se organiza à volta de quatro aprendizagens ao longo da vida, as quais são, de algum modo, para cada indivíduo os pilares do conhecimento: **Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser**, tal como é mencionado no relatório da UNESCO da “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, de 1996 e cujo director foi Jacques Delors.

Estes pilares do conhecimento concretizam-se com o desenvolvimento da personalidade, a aquisição da autonomia e do sentido de responsabilidade, na preparação de todos para se assumirem como elementos activos da comunidade que, com a sua diversidade de experiências, enriquecer-se-ão.

Então, a educação poderá e deverá assumir o papel preponderante e indispensável na construção de uma nova mentalidade e na preparação dos sujeitos, ou seja, na preparação do futuro, que começa pela atenção prestada à realidade circundante e próxima e à abertura a outras culturas e diversidades.

Segundo Medina (1997, p.61), existe toda uma polissemia em torno do conceito de educação que se constata ao longo da história da pedagogia. A palavra «Educação» aparece, muitas vezes, como relação ou como sinónimo de termos como: formação, aprendizagem, instrução, adestramento, doutrinação, condicionamento (...). Para o autor, não se pode considerar estes termos separadamente, mas sim, através de critérios,

nos quais se possam diferenciar processos educativos de processo de ensino e aprendizagem.

Assim quando se fala em educação, fala-se em valores, tem-se como referência um estado utópico que vai além do entendimento e da prática, implicando na reformulação do modo de actuar.

Valendo-se de autores, tais como Esteves (1983) e Sanvisens (1987), Medina (Idem, p.60), tenta definir educação de forma ampla e mais complexa, sem limitações epistemológicas, refere que a educação não pode contradizer a liberdade intelectual e a dignidade das pessoas, ela advém de uma actividade inseparável tanto das formas de aprender como da necessária abertura intelectual do sujeito que aprende. E acrescenta que a educação é:

- **Acção na realidade** (feito humano e social que se manifesta como transmissão de umas pessoas às outras);
- **Influência** (processo que perfecciona e forma intrinsecamente a pessoa);
- **Resultado** (processo que se aponta para o fim da acção e o diálogo);
- **Relação** (processo comunicativo tendo em vista os agentes: emissor, receptor, canal e meio);
- **Tecnologia** (processo que congrega um conjunto de meios e técnicas que intervêm no processo educativo e instrutivo).

Para Paulo Freire (1996) a educação deve ser considerada como um processo de desenvolvimento integral do homem/mulher e baseia-se numa relação “dialógica” e transparente, num tempo e num espaço específico, capaz de formar homens e mulheres conscientes, críticos e socialmente envolvidos. O autor vê a educação como “um acto de amor, por isso, um acto de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (Freire, 1996, p.104 cit. por Lima, p.191).

Noutra obra Freire (1993 cit. por Streck 2001, p.45) vai delineando o seu conceito de educação vendo-a

(...) Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza ... é prática indispensável dos seres humanos (dos homens e das mulheres) e deles específica na História como movimento, como luta. A História [que] como possibilidade não prescinde da

controvérsia, dos conflitos que, em si mesmo, já engendraria a necessidade da educação.

Esta é a chave da questão: “docência e boniteza juntas. Educar é substancialmente formar” (Lima, 2001, p.84). A educação tem de levar em consideração a realização pessoal e histórica do homem/mulher. E como o ser humano é sempre um sujeito em transformação, inacabado e flexível, a educação deve respeitar estas características do fazer humano, que independente da idade, do sexo e da personalidade, busca um permanente perfeccionismo (caminho para a perfeição).

### **1.1. Conceito de formação**

Para Gervilla (1995, p.101) o perfeccionismo é sinónimo de formação, verbo de origem latina “Formatio”, acção ou acto de formar. “A educação é formação, porque esta, em último caso, oferece ao ser humano a possibilidade de dar forma ao não-formado ou de dar uma nova forma ao que já está formado”.

Para Medina (1997, p.60) o conceito de formação está intimamente ligado ao conceito de educação, na medida em que os processos educativos buscam o desenvolvimento do conhecimento, da inteligência e da personalidade em todas as suas facetas.

Por sua vez António Nóvoa (1998), um dos principais pensadores da Educação e Formação de Adultos em Portugal, diz existir hoje uma interrogação epistemológica da concepção de formação, resultado de uma crítica à visão desenvolvimentista da educação em detrimento a um “pensar-se na acção”.

Para o autor, a formação está muito ligada ao conceito de progresso e desenvolvimento e não numa «perspectiva retrospectiva», que dá ao adulto a capacidade de através de um balanço de vida, construir a sua própria formação. Esta “reflexibilidade crítica” é que deve estar em primeiro plano (Idem, p.66). Para justificar o seu ponto de vista faz referência a conceitos de Alain Bercovitz (1981 cit. por Nóvoa 1998, p.67), o qual diz que:

A nossa formação realiza-se no momento em que agindo, imaginamos o modo de descrever o que estamos a fazer, ela realiza-se, também, no momento em que, comunicando aos outros o que vivemos e o que fizemos, de repente sentimo-nos capazes de compreender o sentido (um dos sentidos possíveis, ao qual teremos de regressar) construindo o saber [...]

Remy Hess (1985cit. por Nóvoa 1998, p.66) amplia o conceito de formar e dá-lhe um carácter mais íntimo:

Formar não é instruir-se; é antes de mais reflectir, pensar numa experiência vivida (...) Formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através das palavras, é ser capaz de a conceptualizar.

Formar é aprender a destringar, dentro de nós o que diz respeito ao imaginário e o que diz respeito ao real, o que é da ordem do vivido e o que é da ordem do concebido (ou a conceber), o que é do domínio do pretendido, isto é, do projecto, etc.

Particularmente, comungamos com esta visão por consideramos que a formação está para além do saber adquirido por um sistema de educação formal ou profissional; a formação é o eterno exercício de compreensão de si mesmo e do mundo, alicerçada no próprio percurso de vida:

Numa sociedade em que a esperança de vida, os avanços do conhecimento técnico-científico, as diferentes transformações no mundo do trabalho, o aumento dos tempos livres obriga a uma redefinição e uma nova perspectiva no campo da formação humana é fundamental que a formação se realize para além da educação formal (aprendizagem estruturada), ela deve contemplar e integrar uma ampla rede de actividades formativas sociais (não formais ou informais) que tem lugar em diferentes contextos (Osório, 2005).

Cada vez mais se torna premente a educação ao longo da vida, a educação e formação permanente. Brandão (1999) afirma que a formação é tão ampla e tão longa que tem início no processo gradual de socialização do indivíduo e só termina com o seu desaparecimento. Esta tónica está a caminhar para a reestruturação do sistema educativo.

Segundo Amiguinho (1992, p.40) formar é conduzir quem se forma para este ciclo de ensino, onde o conhecimento da acção é o ponto de partida para novas aquisições. Formar é então, um meio, entre outros, para atingir um objectivo, para realizar um projecto, para operar uma transformação esperada e desejada.

O conceito de formação é susceptível de múltiplas perspectivas. Por vezes numa tónica mais ampla e social, noutras com uma visão mais escolarizada. Noutras ainda, numa visão económica, mais ligada ao mercado de trabalho e refere à valorização profissional e à manutenção pacífica do “exercito de reserva” e/ou à legitimação do poder individual.

Deste modo, diz-nos Dubar (1997) que a formação contribui para a valorização do indivíduo a nível pessoal e profissional, permitindo a construção de trajectórias profissionais e de um percurso formativo e torna-se essencial na construção das realidades profissionais, porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional.

Licínio Lima (2006, p.4) refere que é patente um discurso que nos diz para apostarmos na formação profissional, na formação contínua, na formação para a empregabilidade, nas competências para competir, nas qualificações certas” porque só desta forma temos hipótese de resolver tudo o que se relaciona com o mundo do trabalho e da economia. A este discurso chama “pedagogismo, “uma crença ingénuas, de que pela educação, pela escola, pelo pensamento vamos revolucionar as coisas e mudar a sociedade e a economia”.

Estamos de pleno acordo, ainda mais quando a própria educação se está a tornar refém do sistema político/económico, mesmo quando este diz revelar uma neutralidade. Mas, sabemos que não há neutralidade política na educação. A educação é essencialmente política e neste momento a política, de mãos dadas com o mercado, considera que a formação profissional é a solução para todos os problemas.

Aos poucos o fazer educativo é missão de gestores económicos, a própria linguagem utilizada na formação é económica (competências, creditada, unidades capitalizáveis...) e o Estado vai esquivando-se do seu papel. Rothes (2005) diz que estamos a viver a crise do Estado Providência, o Estado vem-se demitindo de cumprir com sua missão que consiste em garantir os serviços sociais básicos, entre eles, a educação.

Porém, valendo-nos de Durkheim (1922, pp.48-47 cit. por CulturaBrasil, 2006, p.22) podemos afirmar que

Admitindo que a educação seja função essencialmente social, não pode o Estado desinteressar-se dela. Ao contrário, tudo o que seja educação deve estar até certo ponto submetido à sua influência”, “Isto não quer dizer que o Estado deva, necessariamente, monopolizar o ensino.

No sentido mais restrito, o termo formação é muitas vezes usado como sinónimo de educação. Mas educar está para além de dotar o indivíduo de graus académicos ou de uma profissão, assim como a verdadeira formação deve ser entendida para além de uma função social de transmissão de saberes (“saber-fazer” ou do “saber-ser”) ou como um

processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa em busca de uma identidade, como nos diz Garcia (1999).

A formação deve ser concebida como acção e reflexão, pura praxis, onde o homem/mulher vai desvelando o seu mundo e comprometendo-se com a transformação da realidade. Formar-se é adquirir consciência crítica, é envolver-se.

## 1.2. Conceito de adulto

A etimologia, curiosamente, revela que os termos «adultos» e «adolescentes» têm origem no mesmo vocábulo latino «adolescere», e que «adulto» deriva da forma de participio passado «adultum» referindo «adolescente» como aquele que se encontra em processo de maturação e o «adulto» como aquele que chegou ao término deste processo (Simões, 1994; Capdevila, 2002a).

Esta visão é, no dizer de José Warleta (1995) uma visão redutiva. Para o autor a noção de adulto refere-se, tanto a uma idade ou a um estágio de desenvolvimento etário (sentido genérico), bem como, pode significar um estatuto com variáveis socio-económicas, profissionais e culturais. Em sua opinião o adulto é uma pessoa que tem autonomia e responsabilidade, que é capaz de gerir e assumir consequências, é capaz igualmente de prever os efeitos secundários das decisões que toma, é capaz de recorrer à sua história, à sua experiência adquirida e possui a capacidade de utilizar esta experiência como base para novos descobrimentos, novas aquisições, novas concepções. E acrescenta que o adulto tem sentido do real e aplica experiências anteriores para compreender a realidade e resolver problemas, são destas experiências anteriores que provêm a sua motivação.

Capdevila (2002a) acredita que o conceito de adulto pode sofrer várias interpretações, em detrimento de diferentes povos e culturas, por se tratar de um conceito bastante complexo que engloba a psicologia, a fisiologia, a sociologia, a antropologia e tantas outras ciências.

Para a **psicologia** – segundo Allport, 1998 (cit. por Capdevila 2002a, p.98) «adulto» é sinónimo de maturidade (um estado ideal da personalidade, onde se possui a responsabilidade sobre a própria conduta, onde se faz uso pleno do juízo, onde se possui serenidade, autonomia e se age de forma realista).

Capdevila (Ibidem) exhibe um perfil do que pode vir a ser considerado **maturidade:**

- Extensão do sentido de si mesmo, que demanda autonomia e quebra do egocentrismo;
- Capacidade de estabelecer relações com outras pessoas também maduras, assumindo os pontos de vista, os desejos e as necessidades dos outros;
- Aceitação de si mesmo (uma estabilidade emocional que permite uma distinção entre os objectivos a conseguir e a realização real);
- Realismo e capacidade de perceber e actuar na realidade (faz a distinção entre desejos e juízos subjectivos);
- Objectividade no próprio conhecimento, capaz de ter consciência das limitações, das motivações e intencionalidade dos próprios actos;
- Existência de uma hierarquia de valores, que orienta e decide com base num projecto de vida.

Um «adulto» é um indivíduo com equilíbrio, autonomia e alto nível de responsabilidade, com capacidade de auto direcção, com uma ética própria, com diversos papéis sociais, com uma projecção-incidência social elevada;

No campo da **pedagogia**, adulto define-se pela idade e por sua função social em relação à escola;

Já no campo **biológico e fisiológico** o conceito de adulto restringe-se à evolução natural e orgânica, não sendo possível precisar o momento em que ocorre a idade adulta;

**Antropologicamente**, as referências culturais do meio são determinantes para se definir a idade adulta, sendo portanto um conceito relativo;

**Socialmente**, considera-se adulto a pessoa que está integrada e assume um posto ou função na sociedade com direitos e obrigações;

**Juridicamente**, a idade adulta está relacionada com a maioridade legal (esta, por sua vez, é determinada de acordo com a sociedade onde ocorre, baseada na época, local, meio e critérios sociais).

Segundo Medina (1987), o conceito que temos de adultos está intimamente ligado com as antigas crenças que associavam o conceito de desenvolvimento com o pensamento, onde não se consideravam os períodos críticos e a influência da infância. Estas crenças acreditavam que as mudanças são universais e são determinadas por padrões. Hoje sabe-se, graças às teorias psicológicas e de aprendizagem, que a conduta

humana não se restringe a factores genéticos, sofre influência da linguagem, da cultura, das relações sociais...

E por assim ser, a literatura não apresenta (nem o poderia fazer) definitivamente o momento exacto, onde começa e onde termina a idade adulta, até porque a idade cronológica não é directamente proporcional ao tempo de desenvolvimento dos sujeitos. Entretanto, existem algumas semelhanças e proximidades que permitem sintetizar, no quadro que se segue, a idade adulta em três fases:

**Quadro 1 – Etapas da Idade Adulta**

<b>Etapas</b>	<b>Características</b>	<b>Período Cronológico</b>
<b>Jovem adulto</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acesso à idade legal.</li><li>• Primeiro contacto com o mundo do trabalho.</li><li>• Forma família (elege um cônjuge)</li><li>• Cumpre com os direitos cívicos de carácter moral.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inicia entre os 18 e os 25 anos.</li><li>• Termina entre os 20 e os 35 anos.</li></ul>
<b>Médio adulto</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Maior produtividade, especialmente intelectual e artística.</li><li>• Consolidação dos “roles” profissionais e sociais.</li><li>• Alcança alto grau de auto-realização.</li><li>• Maior contribuição socio-económica e política.</li><li>• Ligeira declinação fisiológica.</li><li>• Risco de abandono forçoso do mundo laboral.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inicia entre os 35 e os 40 anos.</li><li>• Termina aos 60 anos aproximadamente.</li></ul>
<b>Adulto tardio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diminuição das actividades sociais</li><li>• Diminui a intensidade dos seus interesses.</li><li>• Aparecem doenças e problemas crónicos.</li><li>• Decréscimo da capacidade para o trabalho físico e intelectual.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inicia aos 60 anos aproximadamente.</li></ul>

*Fonte: baseado em Capdevila, 2002*

Muito embora, seja possível apresentar um quadro teórico baseado nas características similares dos adultos em diferentes realidades, o conceito de adulto não é uniforme nas diferentes nações. Por isso mesmo, a UNESCO optou por um conceito de matriz legislativa, que, de certo modo, vem sendo assumido no campo das políticas em Educação de Adultos em todo o mundo.

O conceito de Adulto aplicado pela UNESCO (ANEFA, 2002a, p.17) é o de “pessoas [assim] consideradas [...] pela sociedade a que pertence” de acordo com a ordem jurídica que estabelece os direitos de participação política”.

No caso de Portugal, de acordo com o Relatório Nacional (Ibidem), o «adulto» é todo o indivíduo com mais de 18 anos, que, conforme a Constituição da República, acede ao direito de voto.

Entretanto, este conceito de adulto é ambíguo até mesmo dentro de uma mesma cultura. Isso verifica-se, sobremaneira, no campo da formação em Portugal: o Ministério da Educação já permite que jovens entre os 15 anos e os 25 anos, tenham acesso às oportunidades de formação escolar e profissional, oferecidas por outras modalidades de formação, nomeadamente o “Ensino Recorrente”, um ensino de segunda oportunidade com uma estrutura fixa baseado em unidades capitalizáveis sem nenhuma formação profissional, realizado em horário pós-laboral e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade que promove ofertas formativas no campo profissional, tais como “Educação e Aprendizagem” e “Educação e Formação” que preparam jovens sem a escolaridade obrigatória, candidatos ao 1º emprego, para o desempenho de profissões qualificadas, por forma a facilitar a entrada no mercado de trabalho e “Aprendizagem em Alternância” que promove o emprego qualificado de jovens combinando as componentes teórica, técnica e prática, sendo um dos objectivos principais o confronto dos formandos com a realidade do posto de trabalho e os “Cursos Profissionais” ao nível do ensino secundário.

Em síntese, o conceito de adulto revela-se complexo e sujeito a várias interpretações, dependente do contexto onde se insere. O que é certo é que é uma fase, uma etapa da vida humana, que ao contrário do que muitos pensam, ainda está em desenvolvimento, está em construção, o que será evidenciado no segundo ponto deste capítulo, quando abordarmos a aprendizagem.

### **1.3. Concepção actual de educação e formação de adultos**

Recentemente a educação tornou-se preocupação fundamental da humanidade em relação ao seu próprio futuro. A formação de adultos surge em momentos de grandes transformações e de mudanças. O discurso económico revela que, actualmente, a eficácia das organizações depende cada vez mais da qualidade dos seus recursos humanos e que a sociedade do futuro terá como recursos fundamentais o conhecimento

e a inovação, estimulando a formação profissional contínua, inserindo os trabalhadores num quadro de educação permanente.

Nesta perspectiva, a formação surge como resposta aos novos desafios de um mundo em mudança. A reflexão em torno desta problemática é um facto relativamente recente. Ela emerge com a crise dos sistemas de ensino, particularmente visível a partir da década de 60, e articula-se com a construção de uma escola democrática e de qualidade, ganhando impulso (e porque não outra estratégia) com o desenvolvimento avassalador das tecnologias e o crescimento do desemprego em escala global.

A UNESCO, na Declaração de Hamburgo, define Educação de Adultos como “um conjunto de processos, de actividades, formais ou não formais, através dos quais os adultos desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, aperfeiçoam qualificações técnicas e profissionais e se orientam para satisfazer simultaneamente as suas necessidades e as das suas sociedades” (Decreto Lei nº 387/99 de 28 de Setembro).

Na actualidade, a Educação de Adultos diz respeito à qualificação profissional, ao desenvolvimento comunitário, à formação política e a outras acções de natureza cultural, que ocorrem fora do espaço escolar e à própria formação escolar. Ao mesmo tempo que este campo é amplo, pode ser considerado um campo fronteiro, onde os diversos processos formativos se integram e se completam, podendo realizar-se numa praxis concreta, como diz Di Pierro (2001), a “Educação de Adultos é um campo fronteiro, que bem poderia ser aproveitado para a inovação prática e teórica da educação de maneira geral”.

Não poderíamos deixar de referir qual deve ser a terminologia usada como certa neste campo da educação. Embora parecendo ambígua, os termos: **Educação de Adultos** e **Formação de Adultos** aparecem, em muitos textos científicos de autores consagrados, desprovida de prudência metodológica e de certa forma até como sinónimo, Entretanto, segundo Canário (1999), a denominação educação ou formação de adultos está ligada a duas grandes tradições: a da «Alfabetização» e a da «Formação Profissional».

A primeira pode ter a óptica do ensino de segunda oportunidade, ensino recorrente ou da educação permanente (educação ao longo da vida), a segunda pode designar apenas um processo redutivo de adaptação e instrumentalização em relação ao mercado de trabalho, mas também pode ser considerada como um processo de autoconstrução, um processo de abertura existencial (Canário, 1999, p.32).

Licínio Lima (2006, p.4) diz que a educação e formação de adultos não pode ficar refém do mercado de trabalho e da economia porque estes são fluidos “mudam com uma enorme rapidez e a educação não consegue acompanhar nem é bom que as acompanhe, porque na educação é importante se dialogar criticamente com estes sectores e com os nossos problemas. A educação não pode estar de costas voltadas para o problema do trabalho, da economia, da cidadania. Mas também não pode, por outro lado, dialogar com estes problemas numa posição absolutamente subordinada, de ajustamento”

Após uma breve exposição do ponto de vista de vários autores, tais como: Bertrand Schwartz (1988), Pierre Dominicé (1988), Clode Dubbar (1988), António Nóvoa (1991), Guy Avanzini (1996) e Honoré (1992), na tentativa de esclarecer a oposição entre os dois termos, Canário (1999, p.34), centra-se na visão de Bernard Honoré (1977), que refere ser a formação “um processo de diferenciação e de activação energética, exercendo-se em todos os níveis da vida e do pensamento “cuja experiência não consiste em suportá-la “mas em ter nela uma participação activa”.

Canário (1999, p.34), tendo como base as reflexões de Honoré (1977) refere que o termo Educação de Adultos serviu durante muito tempo para designar a acção dos adultos sobre as crianças, a este respeito diz que

(...) Quando se fala hoje em educação permanente, aparece com facilidade a imagem de alguns adultos agindo sobre outros adultos que substituem as crianças. A educação representou na vida social, durante demasiado tempo, o seu aspecto de reprodução e de transmissão para que possa, sem dificuldade, alargar o seu sentido ao fenómeno vital, nos seus aspectos evolutivos, tanto individuais como colectivos”

Canário (Ibidem) considera ser ainda muito pertinente a definição feita por Licínio de Lima, em 1988 para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, baseada na definição adoptada pela UNESCO, em Nairobi, em 1976, que diz ser a Educação de Adultos:

O conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível, o método, quer sejam formais ou não-formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, 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 de uma

participação no desenvolvimento sócio-económico e cultural equilibrado e independente.

A este respeito, Ana Benavente (2003, p.11) refere que o Ministério da Educação, em 1997, através de um relatório definiu que em Portugal, a Educação de Adultos:

É o conjunto das acções que, através do reforço e da domínio da educação e da formação ao longo da vida, visam elevar os níveis educativos e de qualificação complementaridade das instituições e das iniciativas das pessoas adultas, promovendo nelas o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa e a capacidade de trabalhar (ou, na expressão inventada pela Comissão Europeia, a “empregabilidade”).

Com base no exposto, tendo Portugal como nosso campo de estudo, numa perspectiva metodológica, optamos por aplicar o termo Educação e Formação de Adultos num sentido de complementaridade não só de oferta formativa, mas de modelo e de metodologia formativa.

## 2. A aprendizagem de adultos

A aprendizagem de adultos e a Educação de Adultos não são sinónimos. A aprendizagem centra-se no aprendente e refere-se apenas ao processo de aprendizagem, enquanto a educação diz respeito às ofertas, às respostas e oportunidades de aprendizagem (ANEFA, 2002a).

A aprendizagem implica em algo concreto que gera mudança, adaptações, aquisições, reflexões e acções. Uma das definições de aprendizagem que mais tem vindo a ser aceite, segundo Capdevila (2002b, p.117) é a de Gagne (1987). Este vê a aprendizagem como “o processo no qual se produzem mudanças de certas imutabilidades na disposição e capacidade humana não atribuídas ao desenvolvimento biológico e que geralmente afectam o desempenho de actividades e/ou atitudes, valores e interesses”.

A aprendizagem de adultos só pode ser entendida num quadro mais amplo, onde se situa o conceito de aprendizagem ao longo da vida (“*lifelong learning*”) e no conceito de aprendizagem em todos os níveis da vida (“*lifewide learning*”) ambos os conceitos estão centrados no pensamento das sociedades pós-industriais e influencia de maneira determinante as políticas e as acções neste campo (ANEFA, 2002a).

A aprendizagem ao longo da vida revela uma tónica temporal, considera que o indivíduo aprende durante toda a sua vida de maneira contínua e periódica. Já a

aprendizagem em todos domínios da vida coloca seu enfoque nas diversidades dos espaços, nos contextos e nas situações de aprendizagem.

Ora, a educação só se faz no tempo e no espaço, logo no âmbito da aprendizagem de adultos estes conceitos completam-se, porque somos capazes de aprender durante toda a vida, na família, na rua, na escola, no trabalho, nas actividades de lazer e tempos livres, na convivência diária e comunitária, em todos os contextos sociais (Medina, 1997). Neste sentido, permita-nos acrescentar que aprendemos na vida, com a vida e para a vida, ou seja aprendemos em toda a vida.

Na aprendizagem de adultos intervêm muitos outros factores que vão além da inteligência, embora com o passar da idade alguns adultos diminuam a sua capacidade física para a realização de determinadas tarefas, é certo que desenvolve mais a capacidade de decisão e sensatez.

### **2.1. Estereótipos presentes na aprendizagem dos adultos**

Ainda permanece em muitos contextos sociais a ideia de que o adulto é um ser em declínio cognitivo, incapaz de aprender, com um declínio de inteligência, criatividade e de habilidades. Durante muito tempo a literatura científica assim nos fez crer.

José Warleta (1995) num artigo, que embora diga respeito a uma série de investigações realizadas com adultos com base nos testes de inteligência, traz a cena a análise dos estereótipos sociais relacionados com a aprendizagem. As citações apresentadas por este autor são bastante úteis na construção de uma linha teórica, de forma a facilitar o entendimento de determinadas posturas assumidas pelos adultos em contexto de educação e formação ou até fora deste contexto

Diz-nos o autor que:

- Tyler (1975) aponta para as características da idade adulta e revela que os adultos aprendem mais lentamente do que os jovens, especialmente quando as tarefas não dizem respeito a hábitos adquiridos; os adultos apresentam um decréscimo de memória sobretudo em assuntos complexos; apresenta declive em todas as atitudes mensuráveis a partir dos 30 anos, sendo mais agravante depois dos 50 anos; declinam as atitudes sensoriais e perceptivas, já as habilidades motoras mantêm-se alterando o método na realização de tarefas; não está comprovado que

diminui a sua atitude para aprender, mas diminui o seu rendimento nas experiências de aprendizagem.

- Mucchielli (1972) refere-se à mentalidade dos adultos e revela que a curiosidade universal desaparece; a impressão das possibilidades infinitas é extinta; baixam a inteligência e ganham uma maior organização dos dados adquiridos; os rótulos sociais marcam a personalidade, formando-a e deformando-a; as motivações mudam; criam um mecanismo de defesa, uma resistência à mudança.
- Rubio (1980) menciona as regras e atitudes manifestadas pelos adultos (sobretudo das camadas sociais mais populares) referindo a existência de um sentimento de inferioridade frente à aprendizagem, uma competitividade, um crescente anonimato, uma certa passividade e resignação, rigidez dos rótulos feminino e masculino, acreditam que a sua capacidade de aprendizagem e cultural estagnaram.

A visão de Rubio, em boa medida, esclarece o porquê de tantos adultos serem reticentes quanto à aprendizagem.

Estas visões estão muito enraizadas na percepção social da aprendizagem de adultos, onde estes estereótipos perduram, externa e internamente, nos sujeitos pelo que pode conduzir a “estilos atribucionais debilitantes, uma motivação extrínseca e eventuais profecias de fracasso que se auto-realizam com consequência nefasta para a aprendizagem de adultos e idosos” (Lima, 1997).

Prevalece, de maneira quase que generalizada, o estereótipo cultural que refere o declínio das capacidades cognitivas com o envelhecimento. Tal tipo de estereotipia surge igualmente ligado à falsa concepção do envelhecimento, que considerando-o como a fase da vida na qual estamos sujeitos à desorientação e à perda da autonomia. Aliada a isto, permanece a ideia, partilhada culturalmente, de que com o passar da idade as pessoas tornam-se mais rígidas e inflexíveis, conformistas, menos criativas e menos activas (Ibidem).

Para Lima, isto demonstra a existência de um padrão socialmente estabelecido que determina a infância e a juventude como a idade para aprender. Entretanto, o autor revela que os investigadores são unânimes ao considerar que o passar da idade pode significar, concomitantemente, o declínio da capacidade cognitiva, bem como, o crescimento de outras capacidades da mesma natureza. E acrescenta que, em relação à memória, existe a ideia de que grande parte dos idosos sofre de uma perda acentuada de

memória, que pode conduzi-los até a esquecer seus próprios nomes e/ou o lugar onde moram, esta ideia emite juízos metalinguísticos, com crenças, convicções e interpretações que influenciam a motivação para a aprendizagem (Ibidem).

Nesta mesma linha Capdevila (2002) chama atenção para as recentes pesquisas que colocam por terra a ideia que, a partir da fase do médio adulto, há uma deterioração do sujeito «a Teoria do Deficit». Teoria que defende que o adulto revela maiores dificuldades para aprender do que a criança e o adolescente, e que a inteligência diminui conforme a idade avança.

Com base na Teoria do Deficit, criam-se expectativas sociais negativas em relação à aprendizagem dos adultos, que inspiram a uma ausência de esforço, numa forma de auto-realização destes estereótipos; os indivíduos crescem com a perspectiva de que se vão tornar menos competentes.

Esta predisposição para se considerarem menos competentes, leva os adultos a um aumento da ansiedade e da falta de confiança, marcados por uma certa vulnerabilidade e dependência externa que pode conduzir a uma atrofia das aptidões, a uma auto-rotulação (incompetente e incapaz, ...), em síntese ao fracasso. A forma como isto ocorre pode até parecer uma causa biológica e legitimar a crença social do declínio da aprendizagem no adulto.

Licínio Lima (1997), faz referência a uma pesquisa que constatou serem os educadores de adultos a categoria profissional que mais mantém concepções negativas em relação à aprendizagem de adultos, o que é por demais preocupante, porque cabe ao educador assegurar a participação dos adultos na aprendizagem. “Cabe, na verdade, ao educador promover o empenhamento do adulto e do idoso na sua própria actualização. Esta tarefa de realização das potencialidades de cada sujeito toca mesmo num dos mais altos ideais do desenvolvimento humano” (Ibidem, p.25).

Para Capdevila (2002, p.108), as análises apontadas por Catell (1971), veio ajudar a mostrar as inexactidões da Teoria do Deficit. Este pesquisador faz a diferenciação entre inteligência fluida e inteligência cristalizada. A inteligência fluida está relacionada com o desenvolvimento fisiológico do sujeito, com as estruturas do sistema nervoso, já a inteligência cristalizada tem a ver com as habilidades desenvolvidas pela própria cultura associada à experiência. Esta diferenciação vem sendo confirmada em diversos estudos, os quais referem e apontam que com o passar dos tempos, ocorre “um declive da inteligência fluida e um incremento da inteligência cristalizada”.

Parafraseando Capedevilla (2002, p.109), estas conclusões foram, de certa maneira, ampliadas por Baltes e Schaine (1983) que após a análise de diversos testes, concluíram que existem quatro dimensões de inteligência: cristalizada (habilidade relacionada com a própria cultura), flexibilidade cognitiva (capacidade de mobilizar o pensamento de um enfoque a outro), visualização (organizar e processar materiais visuais) e flexibilidade visomotriz (coordenação de tarefas). Este concluiu que:

#### Quadro 2 – As quatro dimensões da inteligência.

<b>1. Inteligência Cristalizada</b>	⇒	<b>Aumenta com a idade</b>
<b>2. Flexibilidades Cognitiva</b>	⇒	<b>Mantém-se</b>
<b>3. Visualização</b>	⇒	<b>Aumenta com a idade</b>
<b>4. Flexibilidade Visomotriz</b>	⇒	<b>Declina</b>

*Fonte: Baseado em Capdevila 2002, p.109*

Então, existem ou não, dificuldades para os adultos aprenderem? Como se justifica o grande receio e desinteresse dos adultos pela aprendizagem? Poderíamos começar por dizer que de facto existem dificuldades na aprendizagem de adultos, como também há na aprendizagem de crianças e adolescentes. A diferença é que quando se trata destes dois últimos grupos a preocupação amplia-se porque estas duas faixas etárias estão inseridas no âmbito do ensino obrigatório, ou culturalmente estão na fase de aquisição do conhecimento. Enquanto que o adulto ou procura um ensino de segunda oportunidade, ou é apenas mais um insistente.

As dificuldades presentes na aprendizagem de adultos dizem mais respeito a questões de ordem cultural, individual e social, do que propriamente de ordem fisiológica. Para Davies (1979, cit. por Gervilla, 1995, p.207), as dificuldades de aprendizagem dos adultos podem ser agrupadas em cinco pontos fundamentais:

1. Os problemas de **motivação**: os estereótipos sociais criam nos adultos um sentimento de inferioridade e estes consideram-se menos dotados para a aprendizagem;

2. Problemas com a **mudança do conhecimento**: é difícil para o adulto reaprender conteúdos desfasados e substituí-los, porque não abre mão da experiência adquirida;
3. Problemas associados à **memória**: este autor considera que os adultos têm problemas de memória a longo prazo e com conteúdos complexos;
4. Problemas relacionados com a **resistência à mudança**: esta resistência tem origem no sentimento de inferioridade e de insegurança frente às situações de mudança e do relacionamento com os mais jovens;
5. **Adaptação** a um novo trabalho ou actividade: apesar de ter uma raiz cognitiva, influencia muito mais a atitude de base do próprio indivíduo.

A incorporação destes estereótipos leva os sujeitos a um círculo vicioso, onde ocorre uma fraca participação em actividades de aprendizagem. Já o reforço destes estereótipos, na cultura ocidental, legitima o desinteresse dos sujeitos pelo processo formativo.

## 2.2. Condições para a aprendizagem

Ao mesmo tempo que a memória e a motivação aparecem como estereótipos à aprendizagem dos adultos, estes dois factores, aliados à experiência, formam o conjunto das principais condições para o desenvolvimento da aprendizagem nos adultos.

No caso da memória, os adultos organizam as informações e os dados obtidos numa lógica que melhora a aquisição de saberes, hierarquizam informações, criam caminhos e pistas para recordar (Capdevila, 2002b).

Já a motivação está directamente relacionada com a realização das necessidades individuais e colectivas dos adultos. A motivação é influenciada por factores internos e externos e no caso dos adultos incidem mais os factores internos.

Capdevila (2002a, p.112) traz na sua obra um quadro teórico elaborado por Glória Pérez Serrano (1988) onde classifica estes factores:

### Quadro 3 – Motivação

Motivos Internos	Motivos externos
<ul style="list-style-type: none"><li>• A <b>satisfação pessoal</b> que experimenta a pessoa adulta quando alcançou uma meta ao longo do seu processo de aprendizagem.</li><li>• A <b>maior adaptação às mudanças sociais</b> facilitadas por meio de novos conhecimentos adquiridos através do estudo, do intercâmbio e do encontro de tipo formal ou informal.</li><li>• <b>Maior segurança</b> em seu meio pessoal, familiar e profissional.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Promoção social.</b> Só é possível se o indivíduo adquire determinados conhecimentos que o possibilitem poder progredir na vida social.</li><li>• <b>Adaptação profissional.</b> Por ser a vida profissional cada vez mais complexa, o(a) adulto(a) necessita manter-se em dia com o desenvolvimento tecnológico do meio em que se desenvolve.</li><li>• <b>Resolução de problemas concretos.</b> Para a pessoa adulta se apresenta continuamente uma série de problemas que precisam de conhecimentos específicos, problemas que possivelmente não se haviam apresentado em épocas anteriores ou que adquiriram dimensões novas.</li></ul>

*Fonte: retirado de Capdevila, 2002a, p.112).*

Quanto mais envolvido no seu processo formativo, mais motivado estará o adulto. Isto implica uma metodologia que estimule a participação em todos os âmbitos do processo formativo: na planificação, na realização e na avaliação. É fundamental que o adulto sinta na prática, e em pouco espaço de tempo, o resultado da sua aprendizagem.

Refere Capdevila que a experiência é o diferencial da aprendizagem dos adultos, fruto da trajetória pessoal de vida que dota o adulto de valores, crenças atitudes conhecimentos, comportamentos, destrezas, ela irá influenciar, por demais todo o processo de aprendizagem. “Este património pessoal tem uma forte projecção na actividade educativa, ao construir um importante fundamento pedagógico (Idem, p.114).

Parecendo paradoxal, a experiência por um lado promove a flexibilidade intelectual (à medida que maior número de vivências facilitam a adaptação), por outro, pode ser sinónimo de rigidez, barreira (à medida que o adulto insiste em reportar-se a experiências anteriores inaptas para desenvolver a aprendizagem). Por isso, Capdevila (Ibidem) diz ser a experiência uma espécie de «filtro» onde são seleccionadas as novas vivências e conhecimentos.

Gervilla (1995) aponta as condições necessárias para uma eficaz aprendizagem de adultos:

1. Ter um **objectivo preciso**: este deve ser definido ou redefinido pelo adulto, enquanto participante no processo de formação, porque o adulto não aprende por aprender, ele necessita de responder às suas necessidades;
2. Ter **motivação**: o adulto motivado interessa-se pela sua própria formação e pelo seu progresso. Esta motivação ocorre quando o indivíduo se sente capaz de encontrar satisfação e respostas às suas necessidades;
3. Ter **segurança**: o adulto não deve experimentar um sentimento de inferioridade;
4. Ter **consciência**: reconhecer que está a promover as suas necessidades pessoais e profissionais, a sua situação prática;
5. Ter **ritmo apropriado**: respeitar o ritmo individual, porque cada pessoa tem um ritmo diferente, em função dos seus critérios, que estão intimamente ligados à motivação, à natureza dos conteúdos, ao campo de formação;
6. Ter **confiança na acção**: sentir que os frutos da aprendizagem podem ser levados à prática;
7. Ter um **progresso lógico**: as ideias devem surgir como um processo, as novas ideias são consequência de outras anteriormente adquiridas e entendidas;
8. Ter **co-responsabilidade e Participação** (por nós acentuado): o adulto precisa estar associado e responsabilizar-se pelo seu processo de formação. Isto supõe uma participação em todo o processo, desde a elaboração e definição dos objectivos e dos métodos até à avaliação do processo e a auto-avaliação;
9. Ter **métodos activos**: a pessoa adulta aprende melhor quando participa activamente no seu processo formativo;
10. Ter **aprendizagem experiencial**: o adulto aprende a partir da sua experiência prévia.

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

Uma educação problematizadora que desafia os educandos, como seres no mundo, a serem investigadores críticos da realidade, “superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador bancário, supera também a falsa consciência do mundo (Freire, 2006, p.87).

### 3. Andragogia: uma ciência para a Educação de Adultos

Historicamente, a educação era algo considerado apenas no âmbito da infância e a escola era a única instituição socialmente aceite como produtora do conhecimento. Além disso, havia pressupostos que só se aprende durante um período da vida e que, à medida que as pessoas crescem, diminuem as suas capacidades de aprendizagem.

Nos tópicos abordados, anteriormente, vimos que estes pressupostos são estereótipos culturais e sociais, o que não correspondem essencialmente à verdade. O processo educativo é algo que actua sobre o ser humano em todas as fases da sua vida.

A sua relação com o meio torna impossível a estagnação da aprendizagem, todos nós estamos constantemente a alterar nossas opiniões, as nossas crenças, os nossos hábitos e as nossas atitudes... Esta mudança é indicada pela natureza humana e pelas evidências científicas.

Referimos também que o adulto se desenvolve física, psicológica e socialmente, e por isso é capaz de participar e agir com autonomia, individualmente ou em grupo, capaz de fazer as suas eleições e de definir o seu próprio destino. Desta forma, a Educação de Adultos não pode e não deve realizar-se na mesma base e com os mesmos conteúdos da educação infantil. A Educação de Adultos exige especificidades.

Segundo Alcalá (1998) no processo educativo com adultos intervêm vários factores de natureza biológica, psicológica, histórica, antropológica, e social que a pedagogia tradicional não consegue dar conta, mas que a **Andragogia** chega a responder:

**Quadro 4 – Caracterização dos factores de aprendizagem**

<b>Factores</b>	<b>Características</b>
<b>Biológico e Psicológico</b>	O adulto é sujeito da educação, actua sobre um ambiente físico e social determinado, submetido a acção de factores ecológicos diversos. O seu organismo tem alcançado o desenvolvimento antropométrico, anatómico e fisiológico, com uma morfologia determinada, com força física, com marcas psicossomáticas transmissíveis e que em seu conjunto, formam a sua individualidade;
<b>Histórico/Antropológico</b>	O adulto tem seguido um processo contínuo no tempo, enraizado na própria história de sua educação como indivíduo e como espécie. A educação como acontecimento humano é história, não porque cada homem é educado em seu determinado momento do tempo histórico geral, naquele em que se cabe viver (historicidade extrínseca) e sim, porque a sua educação, compreendida como o desenvolvimento de sua existência, é a sua própria história pessoal (historicidade intrínseca);
<b>Social</b>	O indivíduo e a sociedade são unidades indivisíveis. A sociedade existe por soma dos seus componentes. O comportamento dos homens é a resposta a estímulos que provêm do meio físico, outros se originam na vida de relação do indivíduo com os seus semelhantes, o que determina a sua conduta social;
<b>Capacidade produtiva do Homem</b>	O processo educativo compreende o ecológico. Toda a educação conserva fins culturais, mas entendida no seu mais amplo sentido, dinamiza-se no eixo andragógico e condiciona a capacidade de trabalho, como actividade dinâmica, que modifica a própria estrutura da sociedade.

*Fonte: baseado em Alcalá (1998).*

Ora, o modelo pedagógico apresentado até então, não responde por completo a esta necessidade de educar o homem/mulher adulto. Cabe à Andragogia, parte da Antropogogia (Félix, 1977, p.18), esta missão, tomando como referência que o homem/mulher precisa ser educado como um ser concreto, em perpétua descoberta de si mesmo e dos outros.

A Antropogogia (de raízes gregas "*Antropos*" significa homem e "*ago*" conduzir) é a ciência e a arte de instruir e educar permanentemente o homem/mulher, em qualquer fase do seu desenvolvimento. Neste sentido, diz-nos José Marinho (1966, cit. por Patrício, 1993, p.223): "Aprender tem toda a dimensão humana, permeia toda a

vida do homem, desde o primeiro instante (...). O homem que é preciso educar é um ser concreto em perpétua descoberta de si próprio e dos outros”.

Segundo Alcalá (1998), etimologicamente, o termo andragogia provém de dois vocábulos gregos «Andro» que significa homem adulto e «Ago», cujo significado é guiar ou conduzir. Esta ciência na sua origem foi definida como pedagogia invertida (Capdevila, 2002).

O eixo andragógico é algo real, objectivo e concreto. **Real**, porque o adulto é uma realidade bio-psicossocial e é ergológica; é **concreto**, porque esta realidade «adulto» é susceptível de educabilidade durante toda a vida e é algo **objectivo**, pois a sociedade existe para a sua própria sobrevivência e desenvolvimento e por isso mesmo, educa os seus membros (Alcalá, 1998).

Ao contrário do que ocorre com as crianças, sobretudo na primeira infância, onde a educação objectiva moldar as estruturas, o eixo andragógico adquire uma dimensão prática na acção da formação dos adultos, funciona como um processo de orientação individual, social e ergológica para estimular as capacidades de autodeterminação.

Para o autor Alcalá (Idem) a andragogia acredita que a Educação de Adultos pode ser tão normal como a educação das crianças. A educação começa com a "*Propodeutik*" (Propedêutico) antes do nascimento, logo continua com a educação das crianças (Pedagogia) e esta por sua vez, encontra a sua realização necessária na Educação de Adultos (Andragogia), já que o ser humano não é um ser completo e sim, se vai completando no transcorrer da vida.

O adulto, como resultado do seu amadurecimento, possui a capacidade de aceitar ou recusar ideias e experiências do grupo social a que pertence, não obstante também tem acumulado uma série de experiências advindas dos direitos e deveres adquiridos frente a este mesmo grupo.

Nesta perspectiva, é que surge o papel da Educação de Adultos: motivar através de estímulos, de forma a multiplicar o acervo cultural, científico e técnico do homem/mulher e promover a sua inserção crítica na história. Isto “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Freire, 1980, p.26).

### 3.1. Desenvolvimento histórico do termo

Na antiguidade clássica Sócrates, Platão e Aristóteles desejavam uma educação que não fosse a tradicional para transmitir conhecimento ao adulto, eles acreditavam que a educação (conhecimento e humanização) do indivíduo se realizava na liberdade de escolha, na investigação e na adaptação do conhecimento. No campo religioso podemos citar Jesus, Confúcio, Leo Tse, que através de parábolas e de situações da vida real dirigiam os seus conhecimentos aos adultos (Alcalá, 1998).

Diz-nos o Alcalá que na Idade Média surgem os primeiros indícios da aprendizagem de adultos, o que se denomina hoje de “Investigação Acção”. É a partir de 1833, antes dos teóricos da educação da Alemanha, Diesterweg (1835) e Nartop (em 1834), introduzirem o termo Pedagogia Social, que um professor Alemão, de uma escola primária, Alexander Kapp, propôs o termo «ANDRAGOGIA (Andragogilik)» (Ibidem).

O alemão Johann F. Herbart (1878-1941) opôs-se a este termo proposto por Kapp, originando as primeiras críticas ao seu real significado (a andragogia não é pedagogia, nem tutoria). Em 1921, Eugen Rosenstock pensa ser o descobridor deste termo. Na sua visão o termo não se referia a escolas de adultos, mas a educação profissional. Entretanto, depois de ter percebido que o termo era anterior ao seu trabalho, com o intuito de trazer algo de novo, escreveu que os professores de adultos deveriam ser diferentes dos pedagogos e cooperar com os seus alunos, logo ser um andragogo.

H. Hanselmann, um suíço, após a Segunda Guerra Mundial, começou a utilizar o termo no âmbito da orientação de adultos ou na educação de crianças que apresentavam problemas. Ele vê a Andragogia como meio de educar e ajudar os adultos.

Em 1949, ocorre a Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO, onde o termo vem a cena. Mas, desde 1940, começam a surgir textos, documentos, conferências e livros sobre esta temática.

Foi em 1957 que Franz Pogeler publicou seu livro: “Introdução à Andragogía Princípios Básicos na Educação de Adultos”. Na década de 60, começa a difusão da andragogia na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Já nos Estados Unidos, Malcom Knowles passa a utilizar o termo para caracterizar “a arte e a ciência de educar os adultos a aprender” (Alcalá, 1988). Em 1970 Knowles publica a obra «The Modern Practice of Adult Education: Andragogy

versus Pedagogy», que, como o próprio título sugere, apresenta a andragogia como um modelo contrário à pedagogia, delimitando o primeiro a aprendizagem de adultos e, o segundo, a de crianças (Knowles, 2001). Esta visão de Knowles recebeu inúmeras críticas, tanto daqueles que consideravam que as crianças são capazes de aprender pelo modelo andragógico, como por aqueles que defendem que os adultos também podem aprender pelo modelo pedagógico, tudo depende do contexto e dos sujeitos. ” (Oliveira, 1997).

Isto levou este autor a repensar a sua teoria, e em 1980 publicou uma nova obra substituindo o sentido de oposição «andragogia versus pedagogia» por um sentido dinâmico e alternativo «From Pedagogy to Andragogy» (Ibidem).

Para Rui Canário (1999, p.134), a perspectiva original da andragogia em oposição à pedagogia possui uma visão bastante limitada e simplificadora, parecendo de certa forma maniqueísta e radical, assumida pelo próprio Knowles (1990): “O modelo pedagógico é um modelo ideológico que exclui todas as potencialidades andragógicas, enquanto o modelo andragógico é um sistema de hipóteses que compreende as hipóteses pedagógicas”. Nesta perspectiva, torna-se possível construir uma teoria geral da aprendizagem onde os mesmos princípios podem ser válidos para públicos diversos.

### 3.2. Pedagogia e/ou Andragogia

Não se deve confundir pedagogia com andragogia, nem mesmo os seus fins e seus campos de actuação. “A andragogia pressupõe uma nova atitude do homem frente ao problema educativo, a Educação de Adultos não pode estar reduzida à escolarização” (Alcalá, 1988), porque a escolarização é fruto da necessidade do homem/mulher em adaptar-se à sociedade.

Segundo Alcalá (Idem), a actividade andragógica caracteriza-se por algumas condições que lhe são inerentes:

- **Confronto de experiência** dos educandos e dos educadores, fruto de uma relação recíproca entre quem ensina e quem aprende, porque ambos são adultos com experiências (o que sabe, o que vive, o que faz e o que sente) e, por isso, são iguais no processo dinâmico da sociedade;
- **Racionalidade:** os adultos possuem elementos de juízo para reflectir sobre os conteúdos ministrados e a ministrar;
- **Capacidade de abstracção:** o adulto é capaz de, indutiva ou dedutivamente, saber as consequências do acto educativo, possui

portanto, uma consciência lógica e dialéctica. Também é promotor da sua educação, a partir da sua própria planificação e a realiza em função de seus interesses e necessidades;

- **Integração e publicidade:** o adulto tende a integrar na sua vida e no seu meio ergológico as novas experiências adquiridas, resultado da racionalização, do confronto da experiência e das abstracções. Esta integração e motivação possui um carácter funcional que assegura, aumenta e diversifica as motivações e vivências.

Considera este autor, nesta mesma obra, que a função pedagógica é estimular, exercitar, corrigir e vigiar a conduta da criança. Tem como destino despertar e aprofundar os interesses pelo ensino-aprendizagem, visando resultados positivos, desenvolve as capacidades, habilidades, e potencialidades (no aspecto informativo) e forma hábitos e atitudes, canalizando instintos, reacções e emoções.

O papel do processo pedagógico é formar a personalidade da criança e do adolescente. Já a andragogia tem uma missão diferente, ela não precisa formar a personalidade do adulto. Na andragogia o homem/mulher exerce a sua “vocação de ser sujeito e não objecto” (Freire, 1980, p.34).

A título de síntese, optamos por partilhar o quadro teórico elaborado por Florentino Fernandez (2002), no Artigo: «Perfil y Funciones do Educador /Formador de Personas Adultas», no qual há uma comparação entre o modelo pedagógico e o andragógico:

### Quadro 5 – Comparação entre Pedagogia e Andragogia

Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
O professor decide, com pleno direito, o que se deve aprender, quando, como, e é também, o que determina e sanciona quando as aprendizagens estão ou não sendo adquiridas.	O adulto decide o que quer aprender, o que o interessa saber e exige liberdade para buscar onde, como e com quem. O adulto exige intervir em muitas das decisões de que são privadas as crianças e os adolescentes.
As crianças e os adolescentes estudam para a aprovação e para promover o curso no interior do marco académico. Só querem saber o que se ensina para a aprovação.	Os adultos estudam para saber e para triunfar na vida. Por isso querem saber mais do que lhes ensinam.
A identidade social da criança e do adolescente provém de sua tarefa de estudante. Sua função social é estudar e aprender.	A identidade social do adulto provém, fundamentalmente, do seu trabalho remunerado. O seu trabalho é o que mais fortemente conta no seu “role” social. Outras tarefas, entre elas aprender, encontram-se em segundo plano.
A experiência do aluno é pouco útil para a aprendizagem. A aprendizagem depende fundamentalmente do ensino de outros: pais, professores, autores, livros e textos.	O adulto “aplica” imediatamente as aprendizagens, sem possibilidade de aprazamento para mais tarde.
O aluno acumula aprendizagem e conhecimento para aplicá-los posteriormente.	O adulto aprende por interesse e porque quer.
Os alunos orientam a aprendizagem em torno de um tema. Se trata de conhecer coisas sobre algo concreto e definido. A aprendizagem se organiza logicamente em torno dos conteúdos.	O adulto orienta a aprendizagem face aos problemas. Trata-se de aprender a resolver situações conflituosas e de aprender a viver e dar sentido à vida em circunstâncias complexas. A aprendizagem organiza-se sociologicamente ou psicologicamente em torno das situações.
O aluno posiciona as suas motivações no exterior: notas, pressões familiares, simpatia ou antipatia pelo professor, às vezes castigos ou prémios.	O adulto radica suas motivações no interior de uma situação na qual ele se encontra: solucionar um problema pessoal ou social, aprender a mover-se em uma situação complexa, dar sentido à vida.

Fonte: Baseado em Fernandes (2002)

Canário (1999), utilizando a crítica de Nizet (1997), refere ter o modelo teórico andragógico versus pedagógico uma visão negativa da infância muito relacionado com a psicologia pré-científica da infância, e que este apresenta outro ponto frágil no que diz respeito às diversidades do público e suas exigências.

Para este mesmo autor, “a andragogia tem como contributo principal encorajar práticas de educação alternativas que permitam uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar” (Idem, p.135), e isto não pode e não deve ser condição exclusiva dos adultos, daí que a andragogia acabou por conduzir a uma nova epistemologia da aprendizagem do adulto inscrita coerentemente “numa teoria geral do funcionamento humano, muito particularmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo” (Bougeois e Nizet, 1997 cit. por Canário, 1999, p.137), o que abre caminho para a sua implementação na teoria e na prática da educação também das crianças e dos jovens. Entretanto, cabe-nos restringir, neste trabalho, apenas ao campo dos adultos.

Alcalá (1995) diz ter a andragogia estratégias metodológicas específicas: a horizontalidade e a participação:

- **Por Horizontalidade**, entende uma relação entre iguais, onde todos partilham activamente atitudes, actividades, responsabilidades e compromissos orientados por objectivos e metas;
- **Por Participação**, entende a acção e intervenção dos membros de um grupo na gestão deste mesmo grupo. No caso da Educação de Adultos deve entender-se educação como a possibilidade de realizar conjuntamente uma determinada actividade; é um dar e receber.

Estes dois princípios constituem os fundamentos andragógicos de maior relevância na aprendizagem dos adultos e são os pilares de um outro conceito: a aprendizagem autodirigida.

### **3.3. Aprendizagem autodirigida: uma proposta andragógica**

A idade adulta reclama um ensino mais autónomo, onde o adulto intervenha sobre a sua própria aprendizagem, o que exige um modelo que reconheça a autonomia do educando, que acredite na sua capacidade de tomar decisões, de fazer eleições e de fazer opções.

O reconhecimento destas capacidades e o investimento na responsabilidade pessoal do adulto, deu origem aos métodos de instrução denominados de aprendizagem autodirigida. Nestes métodos, a responsabilidade é o conceito central e é permitida ao adulto a oportunidade de participar na planificação, na elaboração e na avaliação da sua aprendizagem (Medina, 1997).

Albertina Oliveira (1997, p.37) diz ser a aprendizagem auto-dirigida uma preocupação antiga, que remonta à antiguidade clássica:

Sócrates considerava-se um educando autónomo, no diálogo com os outros; Platão acreditava que a educação tinha por objectivo primeiro o desenvolvimento da capacidade de auto-educação, para que o cidadão viesse a participar, plenamente, nas actividades da polis; Aristóteles, por sua vez, sublinhava a importância da auto-realização (...) Entre os Romanos, destacam-se Séneca, Marco Aurélio e Júlio como exemplos de figuras notórias de autodidactas (...).

Acrescenta esta mesma autora (Idem) que a primeira publicação sobre este assunto é de autoria de Erasmus de Roterdão intitulada "Estudo de Filosofia Cristã" e progrediu com Descartes e Benjamim Franklin. No século XX, muitos notabilizaram-se pelos seus conhecimentos adquiridos de forma autónoma, sendo exemplos, entre outros, Charlie Chaplin, Walt Disney, Henry Ford, Harry Houdini, George Bernard Shaw. Mas, foi a partir de meados da década de 60, que o fenómeno da aprendizagem auto-dirigida começou a atrair o interesse de estudiosos, graças a um conjunto de factores de natureza filosófica, sociológica, política e psicológica.

- **No campo da filosofia:** o homem/mulher passa a ser visto como construtor e reconstrutor do conhecimento, deixando de ser reflexo do que é elaborado por outros. Desta reflexão referida, com mais intensidade pela corrente filosófica do humanismo, se fundamenta a capacidade do homem/mulher para “se auto-dirigir, para assumir responsabilidade por si próprio e pelos outros e para prosseguir o seu desenvolvimento rumo à actualização das suas quase ilimitadas potencialidades” (Elias &. Merriam, 1980 cit. por Oliveira, 1997, p.36);
- **No campo da sociologia e da política:** a transição política das democracias representativas para as democracias participativas (resultado dos movimentos para uma sociedade aberta) exige o aumento da capacidade de participação dos sujeitos. Além do que, esta sociedade aberta apresenta uma complexidade de informação e um ritmo alucinado de conhecimento que obriga a todos a um eterno aprendizado (Oliveira, 1997, p.36);
- **No campo da Psicologia:** ocorre um consenso relativo quanto à independência, à autonomia e à aptidão para o pensar e o agir livremente do adulto. Dada a oportunidade, o adulto assume a responsabilidade e o controle dos seus processos de aprendizagem (Idem, p.37).

Com base numa série de informações, advindas de pesquisas, Oliveira (1997, p.42) expressa que o fenómeno da aprendizagem auto-dirigida, hoje, “é concebido como multidimensional, registando-se consensos, quanto às suas três dimensões principais: a dimensão **processo de aprendizagem**, que tem a ver, particularmente, com as variáveis pedagógicas; a dimensão **psicológica** (característica da personalidade, relacionada com as variáveis); e a dimensão **sociológica**, focando, especialmente, as variáveis contextuais.”

A aprendizagem auto-dirigida actua sobre o controle que o educando exerce e que lhe é facultado sobre o processo educativo/formativo, tais como: a formulação dos objectivos, a escolha e utilização dos recursos e a avaliação do processo. O adulto adquire um grau de liberdade e responsabilidade para participar de forma crítica no seu processo de aprendizagem.

Na aprendizagem auto-dirigida é possível perceber claramente algumas posições e ideias defendidas por Freire, entre elas, podemos citar: o homem/mulher como ser histórico, como fazedor de cultura, como agente de mudança, como produtor de conhecimento, como agente do seu saber. As metodologias auto-dirigidas vão ao encontro da busca de uma consciência de si que permite ao homem/mulher ser sujeito

Na medida que o homem cria, recria e decide vão se formando as épocas históricas. E é também criando, recriando e decidindo como deve participar nessas épocas. E é por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria dos seus temas e reconhece as suas tarefas concretas. Freire (2003d,p.64).

O modelo e as metodologias auto-dirigidas exigem uma nova ética educativa: “tem de fazer do indivíduo dono e autor do seu próprio progresso cultural” (Faure, 1973 cit. por Medina, 1997, p.257). Exige também novos mecanismos de acção e de avaliação que não privilegiem notas, disciplinas (...) mas sim, a curiosidade intelectual; o uso, a mobilização e transferência de saberes; a motivação (...).



## Cap. II – Desenvolvimento da Educação de Adultos

*Não há um aspecto político; a educação é política. Ela tem uma politicidade, a política tem uma educabilidade, quer dizer: há uma natureza política no acto educativo indiscutível.*

*Freire, 2003b, p.18*

### 1. Quadro evolutivo

Para fins metodológicos resolvemos referir, historicamente, o início da Educação de Adultos como um campo educacional. Segundo Canário (1991, p.11), se considerarmos Educação de Adultos como “um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo”, ela sempre existiu e, tal qual concebemos hoje, emergiu na continuidade dos ideais da Filosofia das Luzes, em 1792, em plena Revolução Francesa.

O Iluminismo foi um movimento ideológico e cultural onde participaram grandes inteligências, como Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant, que se propunha, através de inúmeras reflexões pedagógicas, entre elas a pedagogia política, tornar a escola leiga uma função do Estado, como forma de levar a educação a todos, embora devesse existir uma escola para o povo e outra para a burguesia, dentro de uma doutrina liberal (Canário, 1999).

No entanto, para Santos Silva (1990), não devemos centrar a análise ao fenómeno da Educação de Adultos num campo apenas de conceitos ou de um desvio histórico, porque a análise deve levar em conta as dinâmicas estruturais que a reproduzem e a fazem emergir, pelo que devemos ter em conta os pontos de evolução mais decisivos.

Nesta perspectiva, percebendo que uma análise histórica iria restringir, por demais, a nossa abordagem, partimos então para uma análise evolutiva e referimos, portanto, que a tradição da Educação de Adultos começa a desenvolver-se no século XIX até metade do século XX, associada a dois grandes processos: o desenvolvimento da educação de massas e a consolidação dos sistemas escolares nacionais, que conduziu ao nível dos adultos a uma lógica de ensino de segunda oportunidade (Canário, 1999, pp.11-12). Nesta mesma óptica, refere Santos Silva (1990), que neste período, o Estado, tomou para si a responsabilidade da educação dos iletrados, tornando socialmente visível o problema do acesso à instrução. Aliado a isto, o Movimento Oitocentista, de

matriz liberal ou socialista, é defrontado com o problema da universalização do ensino e surge o incentivo à formação profissional e à educação política tendo em perspectiva o sufrágio universal.

Após a Segunda Guerra Mundial, é que a Educação de Adultos obteve um carácter mais sistémico e alargado, com um protagonismo do Estado. A sua consolidação tem como pilares fundamentais as iniciativas de origem populares – “ligas, associações, centros, igrejas, sindicatos, organizações directamente políticas..., são bastante marcadas pela pressão pública no sentido da universalização da «instrução elementar» pela dimensão da socialização moral e cívica interna” (Idem, pp.11-12).

Neste período, assiste-se a um crescimento exponencial da oferta em Educação de Adultos, que deixa de ser reservada a um pequeno número de pessoas, ou a categorias socioprofissionais ou sócio-culturais restritas, ao ponto de em 1949, na Dinamarca, sob o comando da UNESCO, ter decorrido a 1ª Conferência em Educação de Adultos. Como resultado de um pós-guerra, esta conferência voltou-se fundamentalmente para garantir um quadro de paz duradoura, enfatizando a vertente da educação cívica, “atribuindo à Educação de Adultos o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia, criar uma cultura comum, englobando a elite e as massas, trazendo esperança aos jovens, e dar à população um sentimento de pertença a uma comunidade, não apenas nacional, mas mundial” (Canário, 1999, p.12). Este projecto provém, dos anos 30, do contexto da Sociedade das Nações que visava a cooperação inter-estatal para a paz, com objectivos que se limitavam a transpor para a Educação de Adultos os conteúdos e métodos da Educação para Crianças (Santos Silva, 1990, pp.11-12).

Segundo Luís Rothes (2005) o campo da Educação de Adultos foi ganhando contorno, principalmente nos países do centro do sistema mundial, sendo claramente visível o protagonismo do Estado, num quadro de afirmação do estado providência, resultado de um crescimento económico acelerado com aumento dos lucros, dos salários e do consumo e da implementação do “*fordismo*” permitindo um acentuado aumento dos recursos do Estado, o que se mantém até à década de setenta do século vinte.

Num primeiro momento, o centro focalizou-se sobre uma Europa devastada pela guerra, em seguida deslocou-se para o terceiro mundo, cuja pobreza, se tornou evidente a partir dos anos 50. Mas foi a Conferência Internacional de Montreal, em 1960, o ponto de viragem, porque nela é referido o papel da Educação de Adultos nos processos de desenvolvimento económico a nível nacional e internacional (Canário, 1999, p.12).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento passou a ser o centro da ideologia da Educação de Adultos, ao ponto de alguns líderes do 3º mundo darem prioridade à Educação de Adultos em detrimento da educação infantil (Idem, p.13).

Isto não só significou um crescimento linear, mas com a difusão de práticas educativas dirigidas a adultos, acompanhadas por um processo de diferenciação interna, o próprio campo tornou-se mais complexo e heterogéneo.

Esta complexidade, Segundo Canário (1999), afirma-se em três pontos distintos:

- No plano das práticas educativas (finalidade, modo e público);
- Diversidade das instituições implicadas de forma directa ou indirecta.
- Diversidade da figura do educador ou formador.

Ao quais acrescentamos um quarto ponto:

- Diversidade de contextos.

### **1.1. No plano das práticas educativas**

A partir dos anos 60, as práticas educativas com adultos passam a ser estruturadas em quatro pólos: o da Alfabetização, o da Formação Profissional, o da Animação Sócio-cultural e o do Desenvolvimento Local (Canário, 1999, p.13).

#### **1.1.1. A Alfabetização:**

A oferta de segunda oportunidade assume formas diversificadas de acordo com a realidade histórica e social das nações, ganha relevância, sobretudo no 3º mundo, o conjunto de actividades voltadas para a alfabetização (resultado da Conferência de Montreal).

Em 1964, a UNESCO, na conferência aprova um programa experimental mundial de Alfabetização com vários projectos pilotos na África, na Ásia e na América Latina, ensaiando-se novas metodologias, como a Alfabetização Funcional, cuja orientação principal era a combinação entre a aquisição da leitura e da escrita e a Formação de Base (Profissional), que nasce de uma perspectiva crítica em relação ao paradigma escolar (Canário, 1999, p.14).

Vale, aqui, fazer referência à espectacular campanha de combate ao analfabetismo realizado em Cuba. Esta campanha sofreu um redobramento simbólico, onde o analfabetismo estava intimamente ligado à imagem de “exploração social das ditaduras e/ou do colonialismo e à sua eliminação, sinal profético das transformações

revolucionárias” (Santos Silva, 1990, p.14). A alfabetização é encarada como uma operação de socialização política das massas.

É realizada em 1965 uma conferência mundial de Ministros da Educação, no Teerão, sobre a eliminação do analfabetismo, o que “ilustra a importância desta temática no desenvolvimento da Educação de Adultos e na sua «imagem» social” (Canário, 1999, p.14).

É neste contexto que surge a figura dum dos maiores pedagogos dos nossos tempos, Paulo Freire, que propõe uma educação que visa a «conscientização» do sujeito, como acção para a liberdade. Este novo fazer educativo encara o adulto com um significado ético, numa perspectiva de ser humano realizado. Propõe métodos e conteúdos de alfabetização que se baseiem na participação activa do indivíduo e na gestão da sua aprendizagem (o adulto é sujeito do fazer educativo), de forma a facilitar a aprendizagem intelectual e social de si mesmo, do mundo físico e do meio social (Santos Silva, 1990).

A contribuição de Paulo Freire não se restringe apenas à Alfabetização de Adultos, a sua forma de ver o fazer e o refazer educativo, influenciou e influencia não só a Educação de Adultos, mas a educação de uma maneira geral. Na sua obra “*Pedagogia do Oprimido*”, escrita em 1962, Freire apresenta uma razão para uma pedagogia popular; introduz a noção de educação bancária; propõe uma educação como acção cultural que se confronta com uma educação que trata as pessoas como objecto, o que chama “*Educação Bancária*”.

É através da sua perspectiva de combate a uma “*Educação Bancária*”, de uma educação direccionada para o oprimido, de uma educação para a mudança, de uma educação para a liberdade, de uma educação para a autonomia, que muitos intelectuais voltados para o estudo da educação, os educadores e educandos, e até, sistemas políticos repensaram o campo e a problemática da educação, o que explica o seu reconhecimento a nível mundial.

A Freire foi outorgado o título de doutor *Honores Causa* por vinte e sete universidades, recebeu, entre outros, o "Prémio Rei Balduino para o Desenvolvimento" (Bélgica, 1980); o "Prémio UNESCO da Educação para a Paz" (1986) e em 1992 o "Prémio Andres Bello" da Organização dos Estados Americanos, como Educador dos Continentes (Instituto PauloFreire).

O novo fazer educativo em Educação de Adultos deve-lhe toda uma abordagem centrada em dois aspectos fundamentais: o diálogo e a «conscientização».

No **diálogo** é que ocorre a integração dos indivíduos de forma coerente e harmoniosa numa simbiose da valorização dos conhecimentos do educando e do educador. Como diz Paulo Freire, em “*Pedagogia do Oprimido*”, um diálogo que nos permite constatar que “Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho”. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2006, p.78).

Já a «*conscientização*», consiste na interacção dos envolvidos e na análise crítica, vislumbrando uma transformação social que vai além do simples conhecimento da realidade e de suas mudanças sociais. A sua filosofia propõe uma educação capaz de transformar o mundo, o mundo que o ser humano faz, que é o mundo da cultura e da história. Para ele existe uma sabedoria popular, um saber popular que geram a prática social onde o povo participa e cabe à educação desocultar, desenvolver e sistematizar este saber, esta sabedoria tornando-a ferramenta da liberdade do próprio homem/mulher.

### **1.1.2. Formação Profissional:**

Neste sentido a Educação de Adultos está orientada para a qualificação e requalificação profissional, requisitos prévios para uma política de desenvolvimento ligada aos primórdios da Educação de Adultos como qualificação profissional. Ela tem como ponto de vista principal a rentabilidade produtiva da mão-de-obra. Trata-se da funcionalidade económica da educação, fruto da expansão da doutrina da modernização pela qualificação dos recursos humanos (Azevedo, 1999).

Em 1974, foi criado em França o CNAM (Conservatório Nacional de Artes e Ofícios), os ainda existentes, “Liceus de Belas Artes” que tinham a missão de integrar no ensino superior (nas artes e ofícios) pessoas já integradas na vida profissional.

A formação profissional afirmou-se no contexto da produção industrial em massa, sobretudo emerge numa sociologia do trabalho (“*fordismo*”) associada a uma ideologia do desenvolvimento centrada num processo rápido e intensivo de crescimento económico (Canário, 1999).

Na actualidade, para Santos e Silva (1990, p.13), “as transformações constantes do tecido industrial e do terciário e os valores atingidos pelo desemprego só aumentaram a centralidade de tais questões nos países industrializados, países que, além do mais, vêm recentemente, tomando consciência de que também eles têm problemas de analfabetismo regressivo ou funcional”.

No âmbito da educação e formação dos adultos, este é o campo que se tem vindo a desenvolver de maneira mais sistemática, naturalmente à medida que a política global de desenvolvimento económico estimula o crescimento de sociedades do conhecimento, adaptadas ao modelo de concorrência económica mundial, urgem as iniciativas do estado e do empresariado para garantir a competitividade das nações. Numa lógica de formação eminentemente voltada para uma matriz económica, crescendo portanto o número de ofertas direccionadas para a qualificação e requalificação profissional.

Se por um lado, este tipo de oferta é importante, porque estimula a aprendizagem constante, o desenvolvimento tecnológico; por outro, vem sendo usado como uma estratégia de inibir a depressão criada pela falta de oferta de emprego em escala mundial, numa espécie de “cultura tranquilizante” como afirma Theo Jansen (2000, p.46):

Na cultura da Educação de Adultos, a transformação social é activamente remodelada num projecto de aprendizagem abrangente ao longo da vida. E a educação permanente é imaginada como um feitiço e como uma nova confiança perante as ameaças e ansiedades inerentes, provocadas pelas mudanças sociais. Portanto, pode-se definir a Educação de Adultos como um tranquilizante proeminente na sociedade de hoje, uma droga para enfrentar a carga de uma existência imprevisível e incontrolável.

Seguindo a lógica do mesmo autor, a Educação de Adultos (aqui designada como aprendizagem ao longo da vida) não deve ser utilizada como único meio para enfrentar os desafios de natureza política, do trabalho, das relações sociais, porque como todo o tranquilizante produz dependência e já existe uma dependência crescente numa sociedade que faz da Educação de Adultos um mediador entre as transformações sociais, o crescimento pessoal e a auto-actualização.

Esta cultura tranquilizante, ao mesmo tempo que forma o homem/mulher, não estimula a reflexão sobre a natureza ambivalente das actuais transformações sociais estimulando uma cultura biográfica (centrada num individualismo, gerada e mantida pela ideologia própria do mercado financeiro, uma visão que aliena) em detrimento de uma cultura comunitária, de uma cultura de rede.

Por isso, tornar-se urgente o desenvolvimento de acções, neste campo, que numa espécie de “hibridismo”, possa evidenciar imagens do mundo, como forma de trazer novamente ao cenário educativo a ideia de transformação social.

### 1.1.3. Desenvolvimento Local:

Também relacionada com a educação para o desenvolvimento, esta prática parte da articulação entre Educação de Adultos e desenvolvimento local com forte valorização da participação directa dos interessados. Centrada num “conjunto de princípios e métodos utilizados para encorajar uma comunidade a interessar-se e a assumir responsabilidades na melhoria das suas próprias condições sociais e materiais, coloca a ênfase em processos de desenvolvimento de proximidades marcados pelo carácter global integrado e endógeno” (Canário, 1999, p.15).

Neste sentido, a noção de desenvolvimento engloba todas as dimensões da vida em sociedade. Para Rosa Lima (2003, p. 268) “o desenvolvimento é um processo humano, pensado, decidido e realizado por humanos”. Afirma ser o desenvolvimento local um processo realizado por pessoas e não por coisas.

No desenvolvimento local desenvolve-se um conjunto de actividades culturais, económicas, políticas e sociais que estimula os indivíduos a participar de um projecto de transformação consciente da realidade local. Neste projecto de transformação social, há significativo grau de interdependência entre os diversos segmentos que compõem a sociedade (âmbitos político, legal, educacional, económico, ambiental, tecnológico e cultural) e os agentes presentes em diferentes escalas económicas e políticas (do local ao global), numa espécie de cooperação, divergências e reciprocidade entre actores.

É uma alternativa crítica à ideologia desenvolvimentista dos anos 50/60 que se prolonga até aos nossos dias. Esta perspectiva permite-nos repensar o conceito e o fazer educativo pelo facto da mesma, ao sobrepor e confundir o processo de desenvolvimento com o processo educativo questionar fortemente os fundamentos da forma escolar empregada na Educação de Adultos, também porque, sendo um processo participativo consegue sintetizar os diferentes pólos que definem a Educação de Adultos (animação, alfabetização, formação profissional), o que contraria a visão analítica e estaque da Educação de Adultos, tornando-a visível e dinâmica. (Canário, 1999).

Luís Areal Rothes (2006 cit. por Lima, 2006) considera que a prática do desenvolvimento local realiza iniciativas que se assumem como prática educativa, não só pela natureza de suas actividades, mas, fundamentalmente, porque reconhece as virtudes educativas de uma participação alargada.

#### 1.1.4. Animação Sócio-Cultural

As actividades de Animação sócio-cultural começam a ser difundidas a partir dos anos 60 como resposta às limitações sócio-culturais que marcam o início da “crise” da civilização urbana e “evolui no sentido de se tornar estratégia de intervenção social e educativa ao serviço de projectos de desenvolvimento, em contextos socialmente deprimidos, quer em países industrializados, quer no terceiro mundo” (Canário, 1999, p.15).

A UNESCO (1982) expressa uma definição de animação sócio-cultural, entendendo-a como um conjunto de práticas sociais, que têm como finalidade estimular a iniciativa e a participação das comunidades, no processo do seu próprio desenvolvimento, na dinâmica global da vida sócio-política em que estão integradas.

Quintana (1985) entende a animação sócio-cultural como uma função social, como uma atitude ou mentalidade, uma forma de professar, onde se inclui um conjunto de técnicas e métodos específicos. É por assim dizer, uma tecnologia social, com base numa pedagogia participativa, que tem como finalidade actuar em âmbitos diferentes da qualidade de vida, mediante a participação das pessoas no seu próprio desenvolvimento.

Para Badesa (1995, p.51):

A Animação Sócio cultural é um método de intervenção, com acções de prática social, dirigidas e destinadas a animar, ajudar, dar vida, pôr em relação os indivíduos e a sociedade em geral, com a adequada tecnologia e mediante a utilização de instrumentos, que potenciem o esforço e a participação social e cultural.

Para esta mesma autora (Ibidem), este tipo de intervenção visa transformar a sociedade mediante a participação e a iniciativa de todos, com o fim de conseguir o desenvolvimento pessoal, social e cultural e potenciar a comunicação interpessoal, respeitando os valores democráticos, que levem a consciencialização e integração social.

As iniciativas de animação sócio-cultural repercutiram-se na Educação de Adultos. A principal contribuição foi “pôr em evidência a dimensão quantitativa e qualitativa dos fenómenos educativos não formalizados e/ou não deliberados”. Questionando a omnipresença e a hegemonia da forma escolar, abrindo caminho para uma autêntica revolução do modo de se pensar a educação (Canário, 1999, p.16).

Raymond Toraille (1973, cit. por Canário, 1999, p.16) diz que “não há renovação pedagógica sem animação” o que denota o facto de que a animação vem

questionar as práticas educativas tradicionais e por outro lado, vem influenciar os sistemas escolares.

A animação sócio-cultural desenvolve uma pedagogia activa e dinamizadora onde o indivíduo se descobre com a possibilidade de se converter em agente do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento da sua própria comunidade. Gera, portanto, um processo de participação, que responde às necessidades reais, tendo em conta os seus centros de interesse. Tal como define Peñalba (2001, p.193):

A animação sócio-cultural é uma das estratégias básicas da Pedagogia Social, que pretende o desenvolvimento sócio-educativo dos indivíduos e comunidades em todos os momentos da vida da pessoa – a escola, o tempo livre, a família, o município – tornando todos os âmbitos em um único espaço educativo profundamente inter-conectado.

António Sanchez Sanchez (1997, p.11) define animação como “uma acção de estímulo e mobilização de indivíduos, grupos e colectividade (...) onde se propõe “não só a contemplação da realidade social, mas também, que se faça a reflexão-acção e transformação da mesma”.

Esta é, sem dúvida, uma definição mais geral, no entanto, extremamente profunda porque vê na animação a dimensão transformadora do homem/mulher, promove no indivíduo a sua consciência existencial e social, a sua consciência colectiva. Permite que o indivíduo se encontre em si e encontre no outro a sua razão de ser.

## **1.2. Diversidade das instituições e dos agentes implicados**

A partir do séc. XVIII, os sistemas escolares nacionais conferiram à escola o carácter de instituição educativa especializada (uma espécie de hegemonia que confunde escola, enquanto instituição, com educação, numa sobreposição de conceitos). Contrariando esta lógica, a Educação de Adultos contribui para a criação de escolas paralelas, quebrando, de alguma forma, com o monopólio educativo da instituição escolar (Canário, 1999).

O surgimento das ditas escolas paralelas trouxe contribuições significativas não só no campo da própria Educação de Adultos como na educação como um todo, onde podemos referir:

- O reconhecimento do carácter educativo da experiência vivida em contextos sociais diversos entre si, estranhos e longínquos ao contexto escolar;
- A acção e a prática educativa ocorrem e são reconhecidas no exercício do trabalho, nas actividades lúdicas, em ambiente privado ou público, na intervenção social;
- A acção educativa é produto de uma grande diversidade de instituições, relativizando e pondo em causa a instituição escolar;
- Qualquer pessoa é um agente de informação e de formação de Educação de Adultos.

### 1.3. Diversidade da figura do educador/formador

Em relação a este último ponto, nos quadros formais é possível encontrar uma diversidade de pessoas: Instrutor, Monitor, Professor, Formador, Interveniente, Responsável, Animador de Formação, Conceptor, Agente de Mudança, Psico-sociólogo, Formador Inter-empresa, Formador analista, Engenheiro de Formação...

Marcel Lesne (1978, cit. por Canário, 1999, pp.17-18) refere que se designa por formador, nos quadros formais de adultos, todos os agentes reconhecidos socialmente, a quem se delega a função de formação, mas que (citando-o integralmente) “qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de formação”.

O facto é que, no campo da Educação de Adultos, há uma multiplicidade de tarefas distintas e, por conseguinte, uma multiplicidade de actores. Num primeiro levantamento, Lesne conseguiu inventariar cerca de uma centena de denominações diferentes, o que não constitui um argumento contra a profissionalização do formador de adultos, nem ressalva a teoria de incompetência profissional deste campo, pelo contrário, permite-nos concluir que a Educação de Adultos é um campo específico, defendido por Santos Silva (1990, p.12) e ressaltado por Canário (1999). Para este, a Educação de Adultos é um campo que “designa uma realidade social de práticas educativas com características próprias, susceptível de uma delimitação temporal, geográfica e institucional, de uma descrição compreensiva e não arbitrária” (Idem, p.18).

Este novo campo não se deve restringir apenas a práticas sociais de natureza educativa, deve ser alargado a outras práticas sistematizadas, de reflexão e de produção de novos conhecimentos, deve ser um campo de investigação.

## 1.4. Diversidade de contextos

### 1.4.1 Contexto internacional

A partir da segunda metade do Século XX, a Educação de Adultos passa a ser uma preocupação internacional com a criação da UNESCO que, através da sua acção, propicia acordos que irão motivar reivindicações e repercutir-se-ão de forma a transformar práticas profissionais e a própria política de estado (Medina, 1997).

Segundo Medina (Ibidem), a UNESCO celebra a sua primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos em Elsinos (Dinamarca), esta conferência ocorre num período de pós – guerra e revela a preocupação de promover uma educação democrática, de carácter cívico, capaz de libertar as sociedades da guerra e do totalitarismo.

Nesta conferência estiveram representados setenta e nove países que legitimaram a preocupação de promover uma educação que valorize os direitos dos indivíduos e da comunidade, para que os cidadãos possam cumprir as suas funções sociais, económicas e políticas.

Esta forma de ver a educação, que promove a acção política e a participação social, deixa claro o valor político da educação.

De acordo com a UNESCO (1981, p.9) “a Educação de Adultos tem como objectivo proporcionar aos indivíduos conhecimentos indispensáveis para o desempenho de suas funções económicas, sociais, políticas e, sobretudo, permite participar na vida da sua comunidade”.

Em 1960, ocorre a conferência de Montreal, numa época de grandes transformações mundiais, com o advento da tecnologia. Os delegados dos diferentes países revelam uma grande preocupação, não com as transformações tecnológicas em si, mas com a sua extensão e aceleração a nível global. Neste contexto, optaram pelo tema: «O Mundo em Mudanças», considerando o valor da educação como um recurso para adaptar-se ao mundo em transformação.

A Educação de Adultos deixa de ser vista como “coisa de fracassado” na escola (ensino de segunda oportunidade) ou de grupos de marginalizados e passa a ser considerada necessária a todos como mecanismo de adaptação as mudanças. (Medina, 1997).

É desta conferência que surgem os princípios de uma educação activa que conduz a acção, a participação e aos métodos grupais e ao desenvolvimento

comunitário. A conferência de Montreal dá passos significativos no campo da oferta educativa para adultos, á medida que analisa a função dos governos e o papel das instituições privadas, afirmando que a Educação de Adultos deve fazer parte do sistema educativo dos diferentes países (UNESCO 1963, pp.17-27).

A Terceira Conferência, desta vez ocorre em Tóquio (1975), numa fase em que o conceito de educação permanente atinge todos os âmbitos de reflexão da prática educativa. Segundo Medina, os trabalhos desenvolvidos trouxeram trinta e três recomendações referenciadas em questões tais como:

- As Políticas Nacionais de Educação;
- Os Fins e a Organização da Educação de Adultos;
- A Igualdade de Oportunidade entre Homens e Mulheres;
- A Educação Extra-escolar para Jovens;
- Educação dos Trabalhadores;
- Educação de Adultos e Liberdade do Homem;
- Educação à Distância;
- O Papel das Universidades;
- A Formação Pessoal;
- A Cooperação Internacional;
- A Mobilização de Recursos Comunitários.

Em Tóquio, foi evidenciada a falta de vontade, por parte da maioria dos governos, em considerar a Educação de Adultos dentro do seu sistema educativo e de disponibilizar recursos financeiros para suportar acções neste campo (Idem).

Antes da quarta conferência ocorreram dois encontros, Persépolis (1975) e Dar-Es-Salaam (1976) que terão repercussões na forma de ver a Educação de Adultos e a alfabetização.

A *Declaração de Persépolis* centrou-se na alfabetização e vê-a como um direito fundamental da pessoa. Considera que a educação não pode ser neutra, porque ela é, em si, um compromisso político. Este encontro revelou o fracasso generalizado das políticas de desenvolvimento e dos planos de alfabetização. Já em Dar-Es-Salaam (Ibidem) é ampliado o conceito de desenvolvimento e aponta para a libertação do homem/mulher (consciência), para o homem/mulher (dignidade) e pelo homem/mulher (liberdade).

Em 1976, em Nairobi, a UNESCO recomenda que as disposições criadas passem a constituir a política educativa dos “*Estados Membros*” em conformidade com as suas práticas constitucionais, e a Educação de Adultos passa a ser subsistema integrado a um projecto global de educação permanente. Nesta conferência foram pensados pontos importantes tais como:

- As finalidades e estratégias da Educação de Adultos;
- Os conteúdos com base nas necessidades/ situações do adulto;
- Os métodos e meios;
- As estruturas organizativas;
- A formação dos profissionais em Educação de Adultos;
- As relações entre a Educação de Adultos e o mundo do trabalho;
- A gestão, a coordenação e o financiamento em Educação de Adultos;
- A cooperação Internacional.

Para Medina (1997, p.209), é em Nairobi que se obtém a melhor síntese do que vem a ser Educação de Adultos, síntese esta, que está a ser utilizada pela maioria dos sectores que se dedicam a este campo. Define a educação de adulto como “**a totalidade de processos organizados de educação, dirigidos a todos os adultos sem excepção, independente de conteúdos, da finalidade, se são formais ou informais**”.

Nesta conferência é destacado o vínculo entre Educação de Adultos e o mundo do trabalho. O relatório aborda a Educação de Adultos como um contributo para o desenvolvimento económico e social, ressalta a Educação de Adultos como base à participação social e ao desenvolvimento comunitário. Também revela uma preocupação com a flexibilidade do ensino destinado a adultos de forma a propiciar uma compatibilidade entre trabalho e estudo, reconhece a aprendizagem do adulto em contexto de vida e delega ao adulto a responsabilidade de decidir sobre a sua própria formação (UNESCO, 1981c).

Em Paris, no ano de 1985, num cenário político de recessão, desemprego, insegurança política e social, ocorre a quinta conferência da UNESCO. Este evento teve pouca relevância, mas serviu para discutir o temeroso cenário mundial e para classificar os países em três grupos distintos, no que diz respeito às políticas e às ofertas em Educação de Adultos:

- I. **Educação de Adultos com carácter escolar** – desenvolvida em países africanos, asiáticos e latino-americanos; Também foram incluídas a Espanha, a Grécia e **Portugal**;
- II. **Educação de Adultos como factor de socialização sobre a tutela do Estado** – integravam-se os países socialistas da época (como por exemplo URSS, Vietname, Polónia e a República Democrática Alemã);
- III. **Educação de Adultos de forma desenvolvida e de mais autonomia frente ao Estado** – é o caso da maioria dos países europeus ocidentais.

Esta conferência também ficou marcada pelo documento «*Direito de Aprender*». Documento este que extrai da Educação de Adultos a tónica economicista e revela uma tónica de direito fundamental e universal da pessoa (Medina, 1997).

O ano de 1990 foi considerado o *Ano Internacional da Alfabetização*, neste contexto é redigida, na Tailândia, em Jomtien, a «*Carta Mundial Sobre Educação Para Todos*», cujo conteúdo aponta para a superação dos problemas da humanidade e para a realização do direito a educação, presente na *Declaração Universal Humanos*, porque só com a educação seremos capazes de resolver os problemas de um mundo moderno.

Nesta linha, a UNESCO (1990, artigo 1.1) acrescenta “Quando se satisfazem as necessidades básicas de aprendizagem, faculta-se às pessoas a possibilidade para adoptar decisões bem fundadas, responder às oportunidades, adaptar-se às mudanças e tomar iniciativas benéficas para si e para os outros”.

Este documento traz uma nova visão de educação básica, e acrescenta que a aprendizagem de adultos deve realizar-se através da alfabetização, da formação profissional, do ensino especializado, desprovida de uma visão meramente escolar e académica.

A sexta conferência ocorreu em 1997, na Alemanha, na cidade de Hamburgo. Na ocasião, foi reconhecido o direito de aprender e concepção da educação ao longo da vida. Centra-se, mais uma vez, na participação activa e consciente em todas as esferas da vida. Destaca-se a importância dos contextos formais e informais e dos investimentos públicos e privados para o desenvolvimento da Educação de Adultos ( Sans Fernandez, 2002b, p.80).

No ano 2000, ocorreu o *Fórum Mundial da Educação*, no qual ficou estabelecido um período de mais quinze anos para realizar-se a luta contra o analfabetismo, formalizando os compromissos estabelecidos em Jomtien e Hamburgo (Ibidem).

#### 1.4.2. No contexto Latino-americano

Há quase meio século, que a ideia de educação popular foi implantada na América Latina, repercutida em África, na Europa e em todo mundo, sem que a triste marca do analfabetismo naquele continente fosse superada.

Paulo Freire sonhou, escreveu, lutou, geriu organismos públicos (em contextos políticos de mudança), em conjunto com tantos outros homens, mas não foi o suficiente para mudar o cenário deste imenso mundo de miséria social e política. Chegamos ao ano dois mil sem erradicar um problema crónico: o analfabetismo.

Longe disso, segundo o Jornal Folha de São Paulo ([www.folhaonline.com.br](http://www.folhaonline.com.br)). A UNESCO aponta que, embora a taxa de alfabetização do continente latino-americano mostre uma acentuada melhoria nas últimas décadas, com progressos ao redor de 15 pontos percentuais, aquele continente chegou a 2005 amargando o número de 36 milhões de pessoas analfabetas.

Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba e Uruguai são os únicos países com uma taxa de analfabetismo abaixo dos 5%. Por outro lado, El Salvador, Honduras, Guatemala e Nicarágua supera os 20%, sendo que a Nicarágua é o país com maior analfabetismo absoluto, 34% (Ibidem).

Estima-se que se a educação no continente, continuar a desenvolver-se na actual escala, teremos em 2015, trinta milhões de analfabetos, o que denota a necessidade de ampliação de esforços, da criação de mecanismos e práticas de alfabetização para conseguir responder a este imenso desafio (UNESCO, 2003).

É inegável o contributo da educação popular para superar este problema crónico no continente, sem ela, sem o voluntarismo de muitos, sem a denúncia de tantos, sem as pressões e as mudanças políticas desenhadas e implementadas pelo povo, a situação seria muito mais caótica.

Acontece que o continente sempre viveu sob o julgo imperialista, fruto de um extenso regime colonial e escravocrata. No Brasil dos anos 50, por exemplo, a taxa de alfabetização era menos de 49%, incluindo adultos e crianças, e, conseqüentemente, a maioria da população era impossibilitada de votar, denotando uma república de poucos (Souza, 1999).

Os anos 60 foram marcados, em toda América Latina, como anos de intensa luta política e de um protagonismo dos movimentos sociais de massa. É neste contexto que

surge a educação popular (anteriormente já referida neste trabalho), mas que logo iria sofrer enormes perseguições por parte das ditaduras de Estado, implementadas em todo continente, que sobreviveram até praticamente ao final do século XX. (Galeno, 1970; Souza, 1987).

Para além disso, os Latino-americanos sofreram (e ainda sofrem) as pressões históricas e financeiras dos Estados Unidos e da Europa, estimulando o afastamento da maioria da população da vida política dos seus países, ao negar as oportunidades mais básicas de estudo e, conseqüentemente, a oportunidade de participar democraticamente.

Embora as ditaduras sejam hoje páginas, recentemente, viradas da história deste continente, o processo de “redemocratização” da América latina choca com o actual modelo económico e social, fruto de uma política de globalização generalizada que marginaliza e expropria o potencial do povo.

Paradoxalmente, a UNESCO anuncia a necessidade de investir 150 mil milhões de Dólares Americanos para superar todos os problemas de educação na América Latina e no Caribe e, em conjunto com o Banco Mundial, levanta a bandeira que o terceiro mundo deve investir no desenvolvimento sustentável e na melhoria do capital humano, apontando que a miséria destes países é resultado da baixa qualificação escolar e da mão-de-obra do seus povos. Este mesmo Banco Mundial sacrifica a educação em função das dívidas externas.

Não se pode ver as necessidades educativas deste continente apenas pela óptica e pelo discurso do capital, até porque a educação na América Latina e no Caribe deve ser encarada como a “alavanca” para o desenvolvimento colectivo destas sociedades (Garcia, 2005).

Num contexto mais favorável ou menos favorável, o facto é que os países latino-americanos vem sistematicamente se integrando e organizando em torno da alfabetização e de todo o campo da Educação de Adultos, um dos organismos, que a nosso ver, está a congregar as diversas experiências e iniciativas é o CEAAL (Conselho de Educação de Adultos na América Latina).

O CEAAL é uma rede de organizações não governamentais (ONG’s), que teve sua primeira assembleia em 1987. Actualmente, está presente em vinte e um países da América Latina e do Caribe, possui uma perspectiva de educação popular e trabalha a favor da democratização de todo o continente ([www.ceaal.org](http://www.ceaal.org)).

As entidades associadas ao CEAAL formam uma espécie de corrente de educação popular e, sendo um dos pólos dinâmicos da sociedade civil, contam com três

redes temáticas: **REDE DE EDUCAÇÃO POPULAR ENTRE AS MULHERES, REDE DE EDUCAÇÃO E PODER LOCAL e REDE DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ E DIREITOS HUMANOS**; possui, também, um grupo de trabalho sobre alfabetização e educação básica e um programa latino-americano de apoio a sistematização (Idem).

O CEAAL possui uma posição privilegiada para se tornar um espaço de debate entre os líderes e autoridades educativas dos diferentes países, tendo em vista reformas educativas, melhoria da qualidade da educação, a educação como instrumento estratégico para lutar contra a pobreza e a exclusão (Ibidem).

A América Latina, para além de se sentir pressionada a responder sobre a qualificação da mão-de-obra (exigência de um mercado globalizado), precisa de erradicar um problema muito anterior e que está na base: o analfabetismo. Mas para tanto, não basta a vontade política e a articulação das instituições (embora isso ajude e pressione), nem a vontade de um ou outro governo, é necessário a unificação de interesses de todo o continente que pressione a sociedade económica e política mundial por forma a sensibilizar-se para este problema que também atinge, significativamente, a África e boa parte da Ásia (bandeira esta levantada nos *Fóruns Sociais Mundiais*, em especial no quinto fórum realizado em 2005, na cidade de Porto Alegre, Brasil) ([www.forumsocialmundial.org.br](http://www.forumsocialmundial.org.br)).

Investir em Educação de Adultos no terceiro mundo, é promover o que chamamos Globalização Social e não restringir as sociedades mundiais ao fenómeno da globalização económica que, em boa medida, está a conduzir ao agravamento das condições de vida das populações mais pobres e marginalizadas, gerando um verdadeiro fosso entre indivíduos, povos e nações, em todos os quadrantes do planeta (Garcia, 2005; Teodoro, 2003).

#### **1.4.3. No contexto Europeu**

As consequências da globalização, apontadas no contexto da América Latina, também se fizeram sentir na Europa, embora com características específicas. Enquanto na América Latina, a maioria da população está longe de ter acesso aos bens de consumo e a um mercado de trabalho amplamente industrializado, a Europa atravessa um período de profundas modificações no contexto das actividades económicas e das relações sociais, resultado de um acelerado progresso científico e técnico, do

desenvolvimento em longa escala dos meios de informação e de uma política de favorecimento de capitais (Azevedo, 1999).

O velho continente assiste a uma revolução tecnológica que reclama a urgência da adequação da mão-de-obra e exige novas qualificações e aptidões pessoais, em nome de uma economia que acelera a intensificação de trocas de mercadoria, serviços, capitais e tecnologias com critérios capazes de esmagar interesses sociais e humanos, em nome da mercantilização e de objectivos meramente economicistas que retiram dos estados a sua autonomia de determinar e gerir as suas próprias políticas económicas e sociais, o que inclui a educação (Teodoro, 2003).

Neste quadro de tamanhas incertezas, a Europa tem investido massivamente na educação e na formação profissional, com vista a qualificar a população para não ficar de fora dos desafios que a globalização vem submetendo todas as nações.

Esta afirmação fica legitimada no texto de Florentino Sanz Fernandes (2005, pp.80-83), quando este afirma que em 1957 no *Tratado de Roma*, aquando da constituição da Comunidade Económica Europeia, não havia preocupação nenhuma com a educação, só em 1992, no *Tratado de Maastricht* é que a educação consta nos textos fundamentais da União Europeia. E, ainda mais, na *Cimeira de Lisboa* que teve como objectivo principal: tornar a Europa o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social (ANEFA: 2002b).

Investir na Educação de Adultos na Europa, significou para todo o continente, um aumento significativo da qualificação da mão-de-obra. Quarenta e um milhões de cidadãos da União Europeia participaram em actividades de formação de pessoas adultas, no período entre 1989 e 1992 (Dados obtidos através de uma pesquisa realizada pela *European Association for Education of Adults*) Para Federighi (1993), realizador da pesquisa, os dados obtidos revelam um crescimento constante (Medina, 1997, p.63). Embora extremamente significativo, este número ainda não é o suficiente para que a União Europeia possa dar como concretizados os seus objectivos no campo da Educação e Formação de Adultos.

Antes mesmo do apelo da União Europeia, já se assistia a um crescimento acentuado no âmbito das ofertas e da procura de formação em alguns países que já registavam experiências no campo da Educação e Formação de Adultos.

Medina (Idem) faz referência a algumas experiências e alguns modelos já existentes em alguns países europeus que convém assinalar:

**Quadro 6 – Diferentes ofertas educativas**

<b>País</b>	<b>Tipo de oferta</b>
<b>França</b>	Já no século XIX, com o advento industrial teve início a Educação de Adultos através do Estado. Recentemente, há um investimento das empresas, das autoridades regionais e locais para melhorar a eficácia e a competitividade.
<b>Alemanha</b>	A formação é realizada na sua maior parte a nível regional. Somado a isto, há um grande investimento por parte das empresas.
<b>Suécia</b>	Possui larga tradição em Educação de Adultos, originada pelas escolas populares e pelos círculos de estudo.
<b>Suiça</b>	Evidencia importante desenvolvimento no campo da formação profissional e da formação sócio cultural, sem a intervenção do poder público.
<b>Dinamarca</b>	Existe oferta do Estado e ofertas municipais que se complementam com as ONG's. Já não considera o currículo escolar (Primário e Secundário) para os exames de educação básica.
<b>Países Nórdicos</b>	As actividades de Educação de Adultos ocorrem no período de trabalho, de lazer e são reconhecidas monetariamente pela imensa maioria da população. As associações privadas exercem uma influência decisiva nos processos de formação.
<b>Itália</b>	A Educação de Adultos está intimamente ligada aos movimentos operários.
<b>Holanda e Reino Unido</b>	Ocorre, prioritariamente, à margem do estado, com carácter voluntário.

*Fonte: Baseado em Medina (1997)*

Já em 1971, por ocasião da Primeira Reunião de Ministros da Educação dos países membros concebeu-se a ideia de que a educação devia ser implicada na construção da Europa, o que levou, em 1972, a Comissão das Comunidades Europeias a escolher M. Janne (Ministro da Educação da Bélgica) para definir os elementos fundamentais de uma política comunitária para a educação. Em 1973, o trabalho de M. Janne foi apresentado e resultou de consultas a trinta especialistas da educação. O seu informe assentava sobre a necessidade de uma educação permanente, como uma dimensão cultural de uma vida inteira, como um factor de transformação do próprio modo de ver a educação (Garcia, 2005).

Embora este trabalho não tenha tido a repercussão desejada, já ocorre nos países mais desenvolvidos uma preocupação no campo da Educação de Adultos. Mas, só na

década de 80 é que a comunidade começou a realizar programas sociais que directa ou indirectamente implicaram a Educação de Adultos. É neste período que surgem os programas *COMETT* (1986) que visaram a cooperação entre universidade e empresas; o *IRIS* (1987), uma rede europeia de programa de formação para mulheres; *PETRA* (1988), programa para a formação e preparação de jovens para a vida adulta e profissional e o Programa *NOW* (este já em 1990) que primavam pela igualdade entre homens e mulheres na perspectiva do crescimento tecnológico.

Além do *NOW*, a década de 90 é marcada por uma série de políticas comunitárias neste campo:

- *EUROFORM* (1990) Formação com Qualificação e Competências Profissionais;
- *FORCE* (1990) Desenvolvimento da Formação Profissional Contínua;
- *LEARDE* (1991) Desenvolvimento de Localidades Rurais;
- *EUROTECNEC* (1993) Desenvolvimento da Formação Profissional Contínua como resultado das mudanças tecnológicas (Idem).

O ano de 1992 foi decisivo para a política de emprego, educação e formação de adultos na Europa, com a inclusão da dimensão educativa no Tratado da União Europeia (*Maastricht*). Nomeadamente no Capítulo III, nos artigos 126 e 127. Estes artigos dispõem sobre a educação, a formação profissional e a juventude:

**Artigo 126:**

«1. - A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística...

**Artigo 127**

1. - A Comunidade desenvolve uma política de formação profissional que apoie e complete as acções dos Estados-membros, respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados-membros pelo conteúdo e pela organização da formação profissional... ([www.europa.eu.int/](http://www.europa.eu.int/)).

Estes artigos deixam transparecer que a política da União Europeia não se restringe apenas à matriz económica, embora esta seja o principal motivo desta aposta.

Em 1994 começaram uma série de iniciativas comunitárias trans-nacionais, entre elas: as Conferências Europeias sobre a temática da Educação de Adultos. Em 1995,

publica-se o *Livro Branco*, cujo conteúdo se debruçava sobre: “*ENSINAR E APRENDER EM UMA SOCIEDADE COGNITIVA PARA PÔR EM PRÁTICA OS DESAFIOS QUE SÃO PLANTADOS NUMA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO, DA INFORMAÇÃO E DO SABER*” (Sans Fernandez, 2005, p.84). Nesta conjuntura, têm início os programas Sócrates e Leonardo.

**PROGRAMA SOCRÁTES:** é um programa de acção para a cooperação no domínio da Educação e tem como objectivos:

- O reforço da dimensão europeia na educação a todos os níveis;
- A promoção da cooperação e da mobilidade no domínio da educação;
- A promoção do conhecimento de línguas Europeias;
- A melhoria da qualidade e da "Dimensão Europeia" do ensino superior, seja ele do tipo universitário ou politécnico, público ou privado, promovendo a mobilidade e o intercâmbio dos alunos e dos docentes universitários através de bolsas (para períodos de estudo, docência, estágio ou frequência de cursos de formação no estrangeiro);
- A concessão de apoios aos estabelecimentos de ensino para a concepção de projectos pedagógicos e para o intercâmbio de experiências; concede ajudas às associações e *ONG* para a organização de actividades subordinadas a temas educativos, entre outros;
- Este programa integra todos os tipos e níveis de ensino. Entretanto, só subvenciona actividades que apresentam uma dimensão europeia baseada numa cooperação transnacional.

O Programa Sócrates está subdividido em oito acções:

- Acção 1: *COMENIUS* – Ensino Escolar;
- Acção 2: *ERASMUS* – Ensino Superior;
- **Acção 3: *GRUNDTVIG* – Educação de Adultos;**
- Acção 4: *LINGUA* – Ensino e aprendizagem de línguas;
- Acção 5: *MINERVA* – Educação aberta e à distância / Tecnologia da Informação e Tecnologia da Comunicação no domínio da educação;
- Acção 6: Observação e inovação nos sistemas e políticas educativos;
- Acção 7: Acções conjuntas (*Sócrates* + outros programas comunitários);
- Acção 8: Medidas de acompanhamento. Para este estudo nós detemo-nos sobre o *GRUNDTVIG*, cuja acção visa:
  - Reforçar a qualidade;

- Reforçar a dimensão europeia;
- Promover o acesso à aprendizagem pela via da Educação de Adultos;
- Criar melhores oportunidades de educação para aqueles que deixam a escola sem as qualificações de base;
- Fomentar a inovação através de percursos educativos alternativos.

Esta acção abrange o sistema formativo formal, informal e autónomo e assume como principais objectivos:

- Promover a cooperação europeia em matéria de aprendizagem ao longo da vida, especificamente entre instituições de Educação de Adultos e de ensino de remediação;
- Contribuir para a formação das pessoas que trabalham no sector da Educação de Adultos;
- Promover o desenvolvimento de produtos concretos e de outros resultados que ofereçam potencialidades a nível de vários países europeus;
- Promover o debate sobre a aprendizagem ao longo da vida e a disseminação das boas práticas neste domínio.

Segundo Luís Areal Rothes (2005, p.233) a actual referência à aprendizagem ao longo da vida tem claramente uma conotação económica/política. Este autor defende esta posição baseado em Griffin (2000, p.11), o qual diz:

Antes do termo aprendizagem ao longo da vida se tornar amplamente adoptado, havia a tradição de encarar a Educação de Adultos, a educação recorrente, a educação contínua, a licença paga para a educação e por aí adiante, como sendo sempre estratégia para promover a aprendizagem ao longo da vida ou a sociedade aprendente [...] Esta abordagem tornou-se agora comum no discurso político sobre a aprendizagem ao longo da vida, que é ela própria uma estratégia do governo para alcançar outros fins, tais como: a competitividade económica, a coesão social, a inclusão social, a cidadania, etc.

**PROGRAMA LEONARDO:** é um programa de acção que visa contribuir para a realização de um espaço educativo europeu, com o intuito de desenvolver e assegurar o prosseguimento da cooperação a nível comunitário entre agentes da formação profissional, da educação e da formação ao longo da vida.

Os principais objectivos do programa são:

- Melhorar as aptidões e as competências das pessoas, especialmente dos jovens, na formação profissional inicial a todos os níveis, através da

formação profissional em alternância e da aprendizagem, a fim de promover a empregabilidade;

- Melhorar a qualidade e o acesso à formação profissional contínua e a aquisição de aptidões e competências ao longo da vida, tendo em vista o aumento e o desenvolvimento da adaptabilidade;
- Promoção e reforço do contributo da formação profissional para o processo de inovação, tendo em vista um reforço da competitividade e do espírito empresarial.

Este programa vem apoiar e complementar as políticas desenvolvidas pelos Estados-Membros e presta especial atenção às pessoas em situação de inferioridade no mercado de trabalho, incluindo as pessoas com deficiência, às práticas que facilitem o acesso dessas pessoas à formação, à promoção da igualdade e à luta contra a discriminação.

O programa tem uma forte incidência ao nível do desenvolvimento tecnológico e propõe-se a apoiar especificamente acções para a promoção e utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na formação profissional. É facultado aos organismos e instituições públicas e/ou privadas que desenvolvam formação profissional, o acesso ao programa e estimulando, através da Comissão Europeia, a criação das Agências Nacionais para gerir e operar o programa a nível nacional.

Sendo a educação e a formação profissional uma prioridade na União Europeia, os países membros aliaram-se à causa e propuseram-se a investir massivamente de forma a mudar significativamente a qualificação das suas populações, o que se veio a confirmar em anos posteriores:

### Quadro 7 – Percentagem da população empregada com baixa qualificação

País	1992	1995	Previsão 2004
Portugal	77,4	75,6	68,4
Espanha	68,2	62,5	42,9
Itália	57,8	55,3	43,9
Grécia	58,1	52,5	40,2
Reino Unido	46,7	42,7	36,7
Irlanda	46,1	41,2	30,8
França	60,1	32,7	23,3
Bélgica	37,6	32,8	22,1
Dinamarca	27,5	20,2	18,4
Alemanha	17,4	15,9	16,7

Fonte: EUROSTAT (ANEFA,, 2002a, p.68).

Actualmente, a consciência crescente do papel do conhecimento como factor para o desenvolvimento que estimula a educação ao longo da vida, um dos pilares do Estado-Providência, começa a entrar em crise, resultado da própria crise deste mesmo Estado e da deslegitimação dos serviços públicos, e da crescente tónica individualista, que nega a gratuidade e apela à responsabilização individual na aquisição dos bens públicos, inclusive na educação.

Esta crise banaliza/exclui-se dos direitos fundamentais e limita os apoios à Educação de Adultos. Nesta óptica “ Ao Estado incumbe criar condições que favoreçam a aprendizagem ao longo da vida, encarada como responsabilidade fundamental dos indivíduos, e não tanto estabelecer políticas de provisão pública de Educação de Adultos (Rothés, 2005, p.233)”.

## 2. Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal

O analfabetismo é um problema evidenciado pelo estado português desde muito cedo. No ano de 1911, curiosamente, o Ministério das Finanças divulga um estudo sobre esta problemática, com números bastante expressivos, aproximadamente 80% da população do país era analfabeta, quando na Noruega, neste mesmo período, toda gente

já sabia ler e escrever. (ver anexo 1). O problema educativo no país tem raízes tão remotas, e ainda está muito longe de resolve-lo.

No Campo da Educação de Adultos, Portugal está a desenvolver toda uma política, entretanto, segundo o «Relatório Nacional Sobre a Aprendizagem de Adultos em Portugal», publicado pela ANEFA no ano 2002, o país possui três grandes dificuldades: uma escolaridade curta, rupturas de gerações em matéria de qualificação e a debilidade de qualificação reconhecida nos adultos (ANEFA, 2002a, pp.65-73)

#### a) Escolaridade Curta e Rupturas de Gerações em relação ao ensino

As populações mais jovens registam uma qualificação maior, no domínio escolar, em relação à actual população activa. Em Portugal, este desvio parece ser mais acentuado. Em 2001, regista-se que 62,2% da população activa (entre 25 e 64 anos) possui menos de 6 anos de frequência escolar (INE, 1992).

**Quadro 8 – Níveis de escolaridade em Portugal em 2001.**

Nível de Escolaridade	Homens	Mulheres	Total
6 anos de escolaridade ou menos	61,9%	62,4%	62,2%
Ensino Básico (9 anos de escolaridade)	14,9%	12,0%	13,4%
Ensino Secundário	13,3%	12,7%	13,0%
Ensino Superior	9,9%	12,8%	11,4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Fonte: Baseada no INE – (Recenseamento Geral da População, 2001).*

Embora se registre um significativo aumento das habilitações escolares em Portugal na última década, o país ainda detém o nível de escolarização mais baixo da União Europeia, muito próximo da Espanha, Itália e Grécia, mas muito longe dos valores apontados por outros países, nomeadamente os do Norte da Europa.

## **b) Debilidade de qualificação reconhecida nos adultos.**

Aliada a esta herança política e social, encontram-se as mudanças estruturais advindas das repercussões económicas, tecnológicas e organizacionais, promovidas pela reestruturação do país com a entrada na Comunidade Económica Europeia. Com efeito, Portugal cresceu economicamente, mas a sua população não desenvolveu, na mesma proporção as suas competências profissionais, pelo que exige intervenções neste campo.

Recentemente, os acordos de Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, efectuados entre o Estado e os seus parceiros sociais, têm como objectivos modernizar o sistema de emprego português, de forma a integrar o combate aos défices de escolarização com a formação profissional, promover a qualidade do emprego e promover políticas activas integradas de emprego, formação e trabalho.

A Resolução 15/96 do Conselho de Ministro, publicada a 22 de Fevereiro, anuncia a criação de uma Comissão Nacional para o ano da “*Educação e Formação ao Longo da Vida*”, que tem como missão a elaboração de uma Carta Magna sobre “*Educação e Formação ao Longo da Vida*”. Esta carta foi apresentada em Janeiro de 1998. Para além deste precioso documento, são realizados em 1997, por um grupo de especialistas, a pedido do governo, um Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos. Já em 1998 surge o Plano Nacional de Emprego (Resolução n. 59/98 do Conselho de Ministro) que refere as acções legais que dão suporte às actuais práticas de Educação de Adultos no país (ANEFA, 2002a).

Para alcançar esta série de objectivos, é necessário estabelecer um conjunto de condições que apele à Co-responsabilidade da sociedade civil e à motivação da população adulta, dando ênfase nos menos escolarizados, de modo a promover a aprendizagem ao longo da vida; que apele à promoção da articulação entre educação, formação profissional e emprego (qualificando de forma crescente as pessoas e a comunidade); apela, de igual modo, à promoção do diálogo social com a criação de parcerias que privilegiem o desenvolvimento regional e local.

Acontece que em Portugal a alteração do ensino ocorre, geralmente, por via legislativa, por iniciativas, quase que exclusivas, da administração pública, de maneira burocratizada e centralizada, através de leis e estatutos, que de forma vertical, tenta atingir a todos.

Esta é a visão compartilhada por Licínio Lima (1994) que diz que nos últimos 150 anos, sucederam uma série de reformas, iniciado a sua análise sem considerar o

período pombalino e fazendo referência às reformas de Passos Manuel, Carneiro Pacheco (1936), Pires Lima (1947), Galvão Teles (1969) e Veiga Simão (1973) e outras mais recentes que justifica a maneira burocrática e centralizadora do Estado, o autor considera que as reformas educativas, geralmente, estão associadas ao nome do legislador, caracterizando um processo centralizado e personalizado, com uma lógica que não pondera a distância entre a realidade normativa e a realidade quotidiana.

É, por assim dizer, uma visão simplista, por parte do Estado, que acredita ser possível mudar a realidade educativa por decreto («decretomania»), sem considerar o contexto e os diferentes actores educativos, encarando-os como meros executores e menosprezando as suas capacidades de resistência (Lima 1994, p.61).

A esta visão, o mesmo autor chama «Tylorista» uma espécie de imposição a todos com normas universais e uniformes, com uma hierarquia formal, com divisão de tarefas administrativas rígidas e com a ideia máxima de rentabilidade e eficiência. Esta lógica foi e é aplicada ao sistema educativo como um todo e não poderia deixar de ser na Educação de Adultos. A maior parte das iniciativas voltadas para este campo da educação foram pensadas e implementadas centralmente, embora a intervenção do Estado terá sido mais sentida no domínio da formação escolar do que na intervenção da sociedade civil (Ibidem).

O desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal foi muito tardio quando comparado com outros países da Europa. Sem um intuito de fazer uma abordagem histórica, mas sim, mantendo a lógica de apontar os principais indicadores que assinalaram algumas alterações na Educação de Adultos no país, dividimos esta nossa abordagem em quatro fases, tendo como parâmetro a cronologia do desenvolvimento das acções alusivas à Educação e à Formação adultos.

Neste sentido, traçamos um paralelo entre o desenvolvimento da educação escolar e da formação profissionalizante, dado que estes dois campos hoje caminham juntos no actual desenho das ofertas formativas destinadas a este público.

Centramos, deste modo, a nossa abordagem a partir da metade do século XX, para que seja possível perceber o momento e as razões da unificação destes conceitos ao nível dos projectos e das ofertas educativas.

## 2.1. Até o PNAEBA

Em meados do século XIX, um grupo de intelectuais e de associações operárias, motivados pela ideia de promover a instrução elementar e a socialização moral e cívica a todos, dão início a algumas iniciativas de promoção da educação, vocacionadas para adultos no país (Santos Silva, 1990, p.17). Estas acções eram crescentemente assumidas pelo movimento operário.

Na viragem do século, os republicanos fizeram da educação popular a sua principal causa, estimulavam a aquisição da escrita, da leitura e dos cálculos básicos, agregados a uma propaganda e formação doutrinária, para a qual utilizavam métodos diversos tais como palestras, aulas nocturnas, recreação e bibliotecas (Ibidem).

Desde 1923, e mais precisamente em 1933, com a constituição do Estado Novo ocorreram as restrições e as iniciativas associativas de educação popular. Em 1935 há a dissolução de várias instituições e consideraram-nas secretas e perigosas, momento em que, por iniciativa do regime, foram criadas as «Casas do Povo» e logo mais tarde, em 1937, a «Casa dos Pescadores» que possuíam funções atreladas ao sistema, baseadas na “assistência” e no “delato” das instituições ou posições políticas contrárias ao regime, numa espécie de corporativismo de estado (Lima 1994, p.63).

Para Santos Silva (1980, p.18), a política salazarista estagnou as iniciativas populares promovidas pelos republicanos e encurralou e desintegrou os movimentos sociais de carácter associativo, doutrinal ou educativo:

A política educativa salazarista procurou ajustar a oferta escolar à estrutura social característica de uma sociedade tradicional, de modo a usar a oferta escolar – assente na extensão horizontal do ensino primário «curto» e na dissuasão de aspirações de mobilidade social ascendente por via da frequência de níveis escolares não elementares – como instrumento da integração da ordem social pela conformidade de cada um com a sua condição.

Licínio Lima (1994, p.63) diz que “O próprio Salazar considerava mais urgente a criação de elites qualificadas do que a alfabetização de massas, as quais uma vez alfabetizadas iriam ler o quê?”

Salazar acreditava que era mais fácil dirigir uma massa desqualificada do ponto de vista escolar do que uma massa instruída, pelo que o levava a manter apenas uma pequena percentagem da população portuguesa com alguma instrução, enquanto a imensa maioria (70%) era formanda essencialmente por analfabetos (Ibidem).

Embora centrado numa política totalitária e elitista, o *Salazarismo* não podia se asilar de um contexto económico internacional crescente, fruto da industrialização e do pós-guerra, que aliado a um certo voluntarismo governativo, expandiu o ensino primário e técnico e introduziu a Campanha Nacional de Educação de Adultos com um programa autoritário e, em alguns casos, claramente voltados para a formação simbólica-ideológica das populações rurais (Ibidem).

Após os anos 60 é que a oferta formativa se amplia, a partir da política marcelista, ocorrendo uma explosão da procura do ensino primário e a ampliação do ensino obrigatório, estimulando-se o ensino médio e superior (Santos Silva, 1990, p. 18).

Já a formação profissional remonta à década de 60, quando foi criado, em 1962, o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra (FDMO) e logo depois o IFPA (Instituto e Formação Profissional Acelerada), visando qualificar trabalhadores com mais de dezoito anos que soubessem ler, escrever e contar. (ANEFA, 2002a).

Do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra, originou-se o Serviço Nacional de Emprego (SNE) que durante o período de 1964-1968 assumiu a Divisão de Formação Profissional, sendo substituído pelo SFP (Serviço de Formação Profissional). Nos finais dos anos 60, quando decorria o processo de urbanização e industrialização, foi estimulada a formação profissional pela Organização Internacional do Trabalho (Ibidem).

O Ministério da Educação, em 1971, reestrutura-se e cria a DGEP (Direcção Geral de Ensino Permanente) quando se assiste à entrada da ideia de educação permanente no país com a implementação de cursos de alfabetização e supletivos do ensino primário e do estímulo à leitura através da criação de bibliotecas populares fixas e itinerantes (ANEFA, 2002a, p.20).

Na verdade, toda a década de 70 é marcada pelo democratismo do Estado Português, fruto da revolução do 25 de Abril.

As mudanças políticas vividas no país inspiram uma série de iniciativas relacionadas com a educação popular, com práticas educativas inovadoras, desenvolvidas por grupos e associações em várias zonas, prevalecendo uma perspectiva de educação popular, e não se contemplando apenas de projectos que promovessem actividades educativas. Mas, que sobretudo, focalizassem e desenvolvessem práticas sociais e práticas lúdicas, de forma a capacitar os adultos para um agir comunitário.

Esta prática, claramente inspirada em Paulo Freire, teve sua acção encurralada em função do Primeiro Governo Institucional quando o estado praticamente deixou de investir em Educação de Adultos, retira todos os elementos comprometidos com a educação popular, promove uma paralisia até do ponto de vista legislativo e normativo nesta matéria, penalizando, sobremaneira, os direitos sociais e culturais. (Santos Silva, 1990, p.25).

A normalização nas estruturas do Estado directamente implicadas na Educação de Adultos fez-se assim de modo que, preservando embora um modelo global democrático, cortou muitas pontes de comunicação entre a administração e as iniciativas sociais, e fez deslocar a educação popular para um gueto marginal e suspeito ao sistema educativo.

Mas estes movimentos sobreviveram e as suas práticas de animação sócio-educativas, prosseguiram, em menor escala, com uma maior emancipação e maior autonomia frente ao Estado, culminando numa grande acção popular que se organizou em Encontros Nacionais de Associações e Animadores e na criação da revista «*Intervenção*». O que leva Santos Silva a afirmar que “do ponto de vista da visibilidade social, as práticas de Educação de Adultos «são», então, um resultado e uma aposta dos movimentos associativos” (Ibidem).

Neste contexto, no final da década de 70 foi criado o actual IEFP (Instituto de Emprego e da Formação Profissional), o que só veio a ser regulamentado na década de 80 quando foi extinto o FDMO (Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra). Também neste período, foi dado ao governo, **em 10 de Janeiro de 1979 através da lei n.º 3/79**, um prazo de seis meses para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (**PNAEBA**), tarefa que recaiu sobre a DGEP (Direcção Geral de Ensino Permanente) ligada ao Ministério da Educação e da Investigação Científica, onde se retoma a centralidade do Estado, mas é mantida a relação com outras entidades e instituições, públicas e privadas, vocacionadas para o desenvolvimento local através das coordenações de redes distritais e concelhias integradas nas Direcções Regionais de Educação – DRE (ANEFA 2002a e Santos Silva, 1990, Lima, 1999).

O relatório da ANEFA (Idem) diz que, a partir de 1985, o IEFP possuía uma gestão na qual participavam diversos ministérios e os parceiros sociais, numa acção descentralizada ao nível regional e local, de modo a se aproximar dos interesses da comunidade Europeia. Cria-se a Lei de Formação em Cooperação onde são convocados os empresários para acções circunscritas aos trabalhadores.

Contudo, a criação do PNAEBA não teve apenas como base o IEFPP, segundo Lucília Salgado (1987 cit. por Santos Silva, 1990, p.26) em 1979 foi realizada uma pesquisa sobre as iniciativas populares, que serviu como ponto de referência para a elaboração do PNAEBA, onde se listavam as principais características da educação popular até então praticada no país. Diz a autora que:

Na educação popular as acções de carácter educativo surgiam em práticas mais globais, de resposta a outros problemas (sociais, económicos...), raramente apareciam isoladas da resposta a outros objectivos, os assuntos tratados (conteúdos) tinham como ponto de partida e de chegada a realidade dos participantes, as metodologias utilizadas consistiam na realização de algo pessoal ou socialmente útil, os actos vazios de significado (exercícios) não tinham lugar nestas práticas, não existia qualquer herança ou estatuto social atribuído a quem ensinava ou a quem aprendia, havia troca de saberes e as relações existentes eram as praticadas no dia-a-dia das relações comunitárias, estas práticas tinham lugar em espaços e instituições do tipo comunitário controladas pelos participantes (colectividade).

É neste contexto de educação popular, atrelado ao facto da Assembleia da República ter aprovado um projecto-lei para a eliminação do analfabetismo, que se alimentam uma série de expectativas com relação ao PNAEBA.

## **2.2. Década de 80**

O PNAEBA, aprovado em 1981-1982, congregava muitas expectativas. Por um lado, seria um quadro de referência e organizador de iniciativas plurais, por outro, estabeleceria a articulação entre diferentes programas de alfabetização e da promoção dos ensinos preparatórios e as acções de intervenção sócio-educativa das comunidades, além de promover uma administração descentralizada de serviços e equipamentos nesta área (Santos Silva, 1990).

Pareciam estar reunidas todas as condições para garantir os meios e instrumentos organizacionais que permitissem o desenvolvimento de acções a vários níveis com a criação do Instituto Nacional de Educação de Adultos, a nível central, que teria autonomia administrativa e financeira com recursos públicos e privados e realizaria actividades descentralizadas baseadas na prestação e na aquisição de serviço. Lícínio Lima (1999, p.23) refere que:

Entre as atribuições previstas para o Instituto, destacavam-se a realização de pesquisa, procurando um recenseamento permanente das necessidades educativas a nível regional e local; a mobilização dos sectores sociais, públicos e privados,

para o desenvolvimento de projectos de Educação de Adultos; a formação de técnicos de educação a quem caberia a excussão do PNAEBA; a concessão de apoio financeiro, material pedagógico a acções de educação promovidas por associações populares e outros promotores; o estímulo directo à criação de acções de Educação de Adultos nas regiões onde não existiam recursos; o lançamento de educação à distância (rádio, televisão e educação por correspondência).

A um nível mais restrito, previa a criação de Programas Regionais Integrados (a nível regional) e de Centros de Cultura e Ensino Permanente (a nível local).

Esta proposta inovadora só se tornaria possível se realmente houvesse uma articulação de todos os níveis. Por outro lado, também foram esboçados mais dois programas, um de alfabetização e outro de ensino preparatório, abrindo-se todas as expectativas para a educação popular e para o ensino permanente no país. (Santos Silva, 1990).

O plano, mais uma vez, esbarra na falta de uma política administrativa para o sector (a Educação de Adultos não é prioridade governamental) e numa burocracia comum do estado, não chegando nem se quer a ser objecto de diploma legal. O Instituto Nacional de Educação de Adultos, não passou de uma ideia, assim como tantas outras, que apenas se configuram no papel. Havendo o que Santos Silva chama de “hiato qualitativo entre a equipa técnica e os decisores políticos” (Idem, p. 29).

Também na linha de Licínio Lima, Santos Silva diz que a inviabilidade do PNAEBA é resultado de um estado centralista e intervencionista, burocratizado que só promove mudanças com base em decretos, que favorece a uma oligarquia de burocratas promotores da uniformidade e encorajadores da não participação, alheia às necessidades reais dos envolvidos, dos grupos, da comunidade, da sociedade portuguesa.

O estado limitou-se a promover um afunilamento das ofertas de alfabetização e educação de base, no momento em que a rede pública se fecha em si mesma marginalizando as associações e os movimentos locais, utilizando professores primários, minimamente vocacionados, estacionando o número de participantes nas acções, caracterizando-se por uma inércia administrativa, num país que registava um milhão e meio de analfabetos (Santos Silva, 1990, p.32).

A este respeito o Relatório Nacional, publicado pela ANEFA (2002a, p.21) menciona que:

O PNAEBA constitui um instrumento de orientação relevante e de reconhecida qualidade e abriu importantes precedentes no domínio da descentralização e participação ao nível da Educação de Adultos, apenas foi executada a primeira das suas fases (1980-1985) e os seus objectivos não se

alcançaram na totalidade. O insucesso relativo é geralmente atribuído à inércia da Administração, ao estatuto menor e falta de prioridade política da Educação de Adultos, a incipiente pressão social para a sua valorização, à escolarização da Educação de Adultos.

Em 1987, através do decreto-lei 3/87, em 3 de Janeiro, ocorre a extinção da Direcção Geral de Educação de Adultos e as atribuições anteriormente ligadas a este órgão são dispersadas, inviabilizando as propostas do PNAEBA. Nasce a DGAE (Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa) com várias tutelas (ensino de português no estrangeiro, ensino particular e cooperativo e Educação de Adultos), num contexto de reformulação do próprio Ministério da Educação que cria as Direcções Regionais de Ensino (DRE) e as Coordenações de Áreas Educativas (CAE), o que causa a perda de autonomia da Educação de Adultos e um certo domínio de educação de segunda oportunidade.

A década de 80 é marcada pela articulação entre educação/trabalho e emprego com a assinatura de diversos protocolos e despachos entre os Ministérios da Educação e o Ministério do Trabalho no âmbito da formação profissional. Também ocorre a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que embora tenha importância para a reestruturação do sistema educativo português, não contempla a dimensão proposta no PNAEBA. Foi nesta época, que ocorreram os primeiros apoios financeiros da União Europeia, através dos fundos comunitários, abrindo um novo horizonte para a Educação de Adultos, no entanto, só foram contemplados os aspectos que iam ao encontro dos interesses do Concelho Europeu. (ANEFA, 2002a e Santos Silva, 1999).

O relatório da ANEFA (*idem*) diz que a partir de 1985 o IEFP possuía uma gestão na qual participavam diversos ministérios e os parceiros sociais, numa acção descentralizada ao nível regional e local, de modo a se aproximar dos interesses da comunidade Europeia. Cria-se a Lei de Formação em Cooperação onde são convocados os empresários para acções circunscritas aos trabalhadores

Em 1989, é criada a DGExE (Direcção Geral de Extensão Educativa) em substituição a DGAE com a responsabilidade de tutelar os cursos secundários gerais nocturnos, destinados a adultos que abandona, assim a tutela do ensino particular e cooperativo. É neste período que se elabora um Documento Preparatório para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo e o Plano de Emergência, contemplados num Projecto de Reorganização do Sistema de Educação de Adultos (ANEFA, 2002a).

### 2.3. Década de 90

A década de 90 é marcada pelos Programas de Desenvolvimento Educativo para Portugal, os conhecidos PRODEP. Entre 1990 e 1993 é lançado o PRODEP I que introduziu na Educação de Adultos, para além da formação de base, uma vertente profissional, dando uma certificação escolar de 1º e 2º ciclos do Ensino Básico e uma qualificação profissional de nível I (Ibidem).

O Projecto de Reorganização do Sistema de Educação de Adultos foi, entretanto, acolhido em 1991 na Lei de Directrizes de Base da Educação, consagrando o ensino recorrente e a aprendizagem ao longo da vida. A DGExE, com o apoio financeiro do Fundo Social Europeu, promove o ensino recorrente, organiza turmas de currículos alternativos e realiza cursos para a formação de formadores (Idem).

A constante burocratização do Estado extingue a DGExE em 1993, havendo uma fragmentação da Educação de Adultos, que desta vez teve as suas competências destinada a outras siglas DEB (Departamento de Ensino Básico) e DES (Departamento de Ensino Secundário) e sofreu de uma desestruturação, passando a ser vista apenas como um ensino de segunda oportunidade, vocacionado para o mercado de trabalho.

Segundo o relatório da ANEFA, com a entrada do Programa PRODEP II, entre 1994 e 1997, usa-se a fórmula Ensino Recorrente e é abandonada a denominação Educação de Adultos de modo a minimizar a educação popular (Ibidem).

Por outro lado, no campo da formação profissional o IIEFP promove ofertas formativas a jovens adultos dentro de uma lógica de mercado de trabalho que visava qualificar públicos específicos:

- A procura do primeiro emprego
- A procura de novo emprego
- Desempregados de curta, média e longa duração
- Empregados sem qualificação escolar
- Necessidades de reinserção socioprofissional
- Pessoas em risco de exclusão
- Reabilitação profissional

Os referenciais de formação utilizados pelo IIEFP são de autoria do SNCP (Sistema Nacional de Certificação Profissional) e da responsabilidade do Ministério do Trabalho em articulação com o sistema educativo e vão permear a acção dos parceiros sociais.

A Resolução 15/96 do Conselho de Ministro, publicada a 22 de Fevereiro, anuncia a criação de uma Comissão Nacional para o ano da Educação e Formação ao Longo da Vida que tem como missão a elaboração de uma Carta Magna sobre Educação e Formação ao Longo da Vida. Esta carta foi apresentada em Janeiro de 1998. Para além deste precioso documento, são realizados em 1997, por um grupo de especialistas, a pedido do governo, um Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos e em 1998 o Plano Nacional de Emprego (Resolução n. 59/98 do Conselho de Ministro) acções legais que dão suporte às actuais práticas de Educação de Adultos no país (ANEFA, 2002a).

Em 1998, precisamente em 25 de Junho, é anunciado pelo Conselho de Ministro, através da Resolução N.º 92/98 no artigo nº2, alínea A, um programa de desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos. Para tanto, constitui-se um grupo de missão a fim de criar a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA, 1999).

Vale ressaltar que anteriormente a esta resolução foi apresentada, por um grupo de trabalho coordenado por Alberto Melo, no despacho, n.º10534/97, em 16 de Outubro de 1997, toda a estrutura da futura Agência (Lima, 1999, pp.13-14).

Esta agência surge sobre a responsabilidade de dois Ministérios: o da Educação e o do Trabalho e Acção Social através do Projecto-lei n. 387/99, de 28 de Setembro “como instituto público, dotado de personalidade jurídica e de autonomia científica, técnica e administrativa, sob a dupla tutela dos Ministérios” (ANEFA, 2002a, p.25).

A ANEFA surgiu para actuar em terrenos ainda não pisados, nomeadamente o reconhecimento e validações e certificação de competências e para diversificar, integrar e flexibilizar a oferta em Educação de Adultos, bem como promover interesses e estimular a procura.

Tanto Licínio Lima (1999), quanto o relatório publicado no ano 2002 pela própria ANEFA, referem uma série de objectivos inerentes à constituição desta agência. Estes documentos mencionam algumas das competências da ANEFA:

- Construir um Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação Escolar e Profissional de Competências e Conhecimentos adquiridos em situação de trabalho e de vida;
- Apoiar projectos e iniciativas de Educação e Formação de Adultos, designadamente modalidades de ensino aberto e à distância;

- Desenvolver e divulgar novos currículos, modelos, metodologias, e materiais de intervenção específica com dupla certificação escolar e profissional;
- Apoiar a formação especializada de formadores, designadamente, de Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências;
- Difundir uma cultura de iniciativa, empreendedorismo e de abertura ao novo;
- Realizar estudos e promover a investigação no domínio da Educação de Adultos e a sua disseminação.

Para alcançar esta série de objectivos, diz o mesmo relatório que deve ser estabelecida uma série de condições que apele a co-responsabilidade da sociedade civil e à motivação da população adulta, com ênfase nos menos escolarizados, de modo a promover a aprendizagem ao longo da vida; que apele à promoção da articulação entre educação, formação profissional e emprego (qualificando de forma crescente as pessoas e a comunidade); que apele, de igual modo, à promoção do diálogo social com a criação de parcerias que privilegiem o desenvolvimento regional e local; que apele ao desenvolvimento de programas experimentais que disseminem as boas práticas em Educação e Formação de Adultos; e que apele ao reconhecimento e visibilidade de práticas inovadoras através de concursos nacionais:

A ANEFA enquadra-se nos objectivos e metas do Plano Nacional de Emprego, privilegia uma estratégia concertada para a Educação e Formação de Adultos, que se traduz:

- Na mobilização e sensibilização de toda a sociedade civil para a urgência da Educação de Adultos;
- Na promoção e articulação entre educação, formação profissional e emprego, no sentido de uma capacitação crescente das pessoas e das comunidades;
- Na promoção do diálogo social, reforço da concertação e da criação de parcerias a vários níveis, privilegiando a dimensão local e regional;
- No desenvolvimento de programas e projectos piloto, numa lógica de experimentação, com vista a valorização, a demonstração e disseminação de boas práticas de educação e formação de adultos;
- No lançamento de concursos nacionais para dar visibilidade e reconhecimento a boas práticas de curso.
- A ANEFA procura dar visibilidade a estratégia de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa.  
(prospecto «Projecto de Sociedade S@ber+», S@ber Mais para Viver e Trabalhar Melhor, ANEFA, - ver anexo 2).

Segundo os “Cadernos Saber mais, nº7/ 2000” e “Conhecimento em Educação de Adultos” (ANEFA, 1999), a proposta da ANEFA, através do programa **S@ber +** (um Programa de Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, previsto para o período de 1999 à 2006), contempla dois grandes eixos:

**1. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências** de aprendizagens formais e informais de adultos; através da criação de centros, públicos ou privados, de RVCC que têm uma dinâmica no contacto directo com as populações. Num processo que exige três momentos:

- **Tutoria** – acolher, informar, acompanhar, apoiar no diálogo o adulto;
- **Balanco de Competências** – ajudar o adulto a identificar, reunir e aprovar as competências que se vê reconhecida, através do seu dossier pessoal);
- **Avaliação** – avalia as competências identificadas e encaminha ao Ministério da educação para que este emita um certificado de nível 1, 2 ou 3, (conforme os diplomas legais).

Todo o trabalho dos Centros de RVCC é baseado num Referencial de Competências-Chave (ver anexo 3), organizado e deliberado pela própria ANEFA, que abrange quatro áreas: Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida, Linguagem e Comunicação e Tecnologia da Comunicação e da Informação.

**2. E o Projecto EFA** é um projecto que dá oportunidade, igualmente, aos adultos (empregados, desempregos, marginalizados) para melhorar as suas qualificações educacionais, profissionais e de cidadania. Possui um projecto formativo diversificado e flexível e realiza-se através dos **cursos EFA B1, B2, B3 ou mesmo B1+B2 e B2+B3** (que também se orienta pelo Referencial de Competências-Chave)

**3. As Acções S@ber +** destinadas a adultos que queiram aperfeiçoar competências específicas em determinadas áreas, independente da habilitação escolar ou da qualificação profissional, são acções de curta duração e organizam-se em três módulos: iniciação, aprofundamento, consolidação, cada módulo possui uma carga horária de 50h.

Sem dúvida nenhuma, após a ANEFA, há um investimento bastante visível e frutífero e, embora com um bom nível de aceitação pelo público e pelos profissionais da área, de acordo com o “Relatório Nacional de Avaliação dos Cursos EFA 2002/2003”, da autoria de Patrícia Ávila, (ANEFA 2004, pp. 50-57), a Agência Nacional de

Educação de Adultos, passa a deixar de existir, e a tão sonhada autonomia escorre pelos ralos, como escorrem, por vezes, as utopias. Restando a perspectiva que os projectos da ANEFA sejam mesmo como as utopias que podem até ser cerceadas e atiradas à corrente, mas, que retornam, mais cedo ou mais tarde, assim como a água que vai de encontro do mar e regressa como uma onda gigante.

Ainda tendo a Educação de Adultos sobre a sua tutela, a ANEFA publicou, em 2002, no Relatório Nacional denominado «*A Aprendizagem de Adultos em Portugal*», um quadro que sintetiza a política de Educação de Adultos no País e que muito ajuda a entender os caminhos, de certo modo tortuosos, que este ramo da educação tomou até os nossos dias. (ANEFA, 2002a, p.26).

Segue-se um quadro síntese produzido pela própria ANEFA (Ibidem).

Quadro 9 – Desenvolvimento histórico da EFA em Portugal

ACÇÕES RELEVANTES	AACAO EXTERNA	AACAO INTERNA		TENDÊNCIAS	
		EDUCAÇÃO	FORMAÇÃO DE ADULTOS		
1962			Cl.ªção do FDM do IFFA	Expansão da rede de formação profissional de aprendizagem de adultos	
1965	Estímulo apoiado do IFE e do COFE		Cl.ªção do SNE		
1968			Cl.ªção do SFP		
1971			Cl.ªção do DEP		
1974		Redução do Zóculo			Expansão da oferta de cursos de adultos
1979		FMEBA Cl.ªção do DEEX Início da datação de unares de nível e controle de educação de adultos	Cl.ªção do EFP	Finalização de cursos de formação de adultos	
1984			Institucionalização de um sistema de aplicação da Educação e Formação de Adultos		Cl.ªção do sistema de aprendizagem Criação do NIFP processo de Eformação de adultos Lei de Formação e Aprendizagem Desempenho do EFP
1985			Lei do Ensino Superior		
1986	Associação Portuguesa de Educação				Lei do Ensino Superior
1987			Cl.ªção do DEE		
1989			Constituição do IFAE		
1990			Cl.ªção do DEE Cl.ªção do SCS		
1991		APOIOS	Profissionais Início do PCDEP Lei do Quid da EA DBE de Segurança EA	Expansão da oferta de Educação de Adultos e Formação Profissional	
1993					
1996	Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos				Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos Comissão Nacional para a Educação e Formação de Adultos
1997	Conferência Europeia de Educação de Adultos				Documento de Estratégia para o desenvolvimento da EA
1998				Emergência de políticas de Educação de Adultos e Formação de Adultos	
1999			FMEBA 1998 Cl.ªção do Quid da EA para EFA		
2000	Grupos de Trabalho		Cl.ªção do ANEA		
2001			Associação Portuguesa de Educação e Formação de Adultos		

## 2.4. Novo milénio, nova política

A mudança de siglas, de organismos e de conduta atravessaram o milénio no campo da Educação de Adultos, agora com a tónica na reestruturação da máquina pública ligada ao próprio Ministério da Educação e ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. O novo milénio inicia-se cheio de incertezas neste campo e de lacunas, cada vez mais visíveis, entre a política e as experiências práticas no terreno.

### 2.4.1. Da ANEFA a DGFV

A ANEFA deixa de existir, sem nem se quer realizar boa parte do seu programa. Para Licínio Lima (2002), presidente da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho (em entrevista realizada a Jornalista Andreia Lobo, publicada no Jornal on-line «A Página da Educação», em 11 de Outubro de 2002), “faltou à ANEFA uma capacidade de decisão política muito mais ampla, com muitos mais meios financeiros e humanos”, e sublinhou que estas “fragilidades” estão na base da sua extinção”.

No seu lugar é instituído, através do decreto-lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro, a DGFV (Direcção Geral de Formação Vocacional), numa lógica “vocacionalista”, mais um diploma legal de um estado que insiste em assumir as mudanças por decreto.

Com a extinção da ANEFA, a Educação de Adultos passou para a tutela da DGFV – Direcção Geral de Formação Vocacional, limitando, de certa forma, prioritariamente a esfera da empregabilidade. A Educação de Adultos passou a congregar uma direcção que estava mais directamente ligada à questão da vocação profissional, quando sabemos que a Educação de Adultos é um campo muito mais amplo.

Esta alteração atrela, indiscutivelmente, a Educação de Adultos à lógica de mercado globalizado, numa corrente que se baseia única e exclusivamente nas necessidades da competitividade económica, visando apenas a qualificação dos recursos humanos.

Noutro artigo, também publicado pelo Jornal on-line, «A Página da Educação», em 12 de Janeiro de 2003, Licínio Lima, diz que a Educação de Adultos, ficando submetida à tutela do Ministério da Educação, será evidentemente reduzida e instrumentalizada. “A Educação de Adultos voltará, plausivelmente, a eclipsar-se; em processo de transmutação para “formação de adultos” (vocacional, profissional,

contínua...), dificilmente resistirá, no interior do Ministério da Educação, às lógicas dos outros domínios: “a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação”.

Com a tutela da Educação de Adultos, a DGFV minou e até esmoreceu muitos dos propósitos estabelecidos na criação da ANEFA. Neste sentido, diz-nos Licínio Lima (2006, p.6), “A extinção da ANEFA é quase uma fatalidade relativamente a uma mudança de governo e a um programa político que não entende que a Educação de Adultos é uma prioridade e entende, de novo, que a formação profissional é a chave de todos os problemas”. E o mesmo Licínio Lima (Idem, p.3) afirma categoricamente que:

A Educação de Adultos não pode ser a cereja em cima do bolo da formação profissional. Não tenho nada contra a formação profissional; só tenho a convicção, cada vez mais sólida – e agora reforçada pelos últimos 20 anos – de que os grandes problemas sócio-educativos do país não se resolverão pela formação profissional. (...) O nosso problema é educativo.

A Educação de Adultos deve, sem dúvida, preocupar-se com as escolaridade e a empregabilidade, mas só uma oferta mais complexa e mais ampla será capaz de não só responder a esta visão económica e vislumbrar a cidadania, através de uma educação eminentemente democrática, humanista, realmente voltada para o desenvolvimento da participação social.

Não se pode perder de vista a ideia que a Educação de Adultos, deve ter uma matriz de educação popular e de educação cívica. Ainda mais num país que, durante muitos anos, não viveu o exercício democrático, que revela um grande índice de analfabetismo e que não resolveu o deficit da formação profissional. A Educação de Adultos não deve ser organizada em prol, apenas, de uma lógica vocacional, que nada mais é do que um apelo a uma política global da empregabilidade.

Com o financiamento do Fundo Social Europeu, através do “Terceiro Quadro Comunitário, a DGFV continuou a realizar as principais acções delineadas pela ANEFA (Cursos EFA e RVCC) e ampliou a rede de actuação. Após quatro anos, há um crescimento de ofertas formativas, especialmente no ano de 2006, que ficará conhecido como o ano de ampliação do sistema de RVCC, numa tentativa de qualificar, de forma celere o maior número possível de indivíduos.

#### **2.4.2. Da DGVF a ANQ**

Verdadeiramente, vivemos o Outono da Educação de Adultos (não só simbolicamente) mas, pelo facto de que, nos últimos anos, foi no Outono, precisamente

no mês de Outubro, que o poder público implementou as suas reformas (em Outubro de 2002 a extinção da ANEFA e implementação da DGFV, quatro anos depois, no dia 23 de Outubro de 2006, o Ministério do Trabalho divulgou as suas propostas de alteração para o sistema de Formação Profissional, com a criação da ANQ.– Agência Nacional das Qualificações, no âmbito do Programa “*Novas Oportunidades*”).

A Iniciativa “*Novas Oportunidades*” representa uma nova proposta governamental no sentido de garantir a qualificação dos portugueses. Tendo como referência dados estatísticos que demonstram a grande debilidade educativa do país:

Cerca de 3.500.000 dos actuais activos têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, destes 2.600.000 têm um nível de escolaridade inferior ao 9.º ano. Cerca de 485.000 jovens entre os 18 e os 24 anos (i.e., 45% do total) estão hoje a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9.º ano (MTSS &ME, 2006, p.6).

Esta iniciativa tem como objectivo promover, prioritariamente, a escolarização geral da população ao nível do ensino secundário. Prioritariamente, porque este programa estrutura-se em dois eixos:

O primeiro eixo consagra, como recurso fundamental para estancar o fluxo de jovens que deixam os sistemas de educação e formação sem concluírem o ensino secundário, um claro reforço do ensino profissionalizante de dupla certificação, fazendo com que o número de vagas em vias profissionalizantes passe a representar metade do total de vagas ao nível do secundário. O objectivo é claro: fazer com que o 12º ano de escolaridade seja o patamar mínimo de escolarização dos jovens que saem hoje dos sistemas de educação e formação e que os trajectos de qualificação profissional garantam, em simultâneo, uma certificação escolar e profissional.

O segundo eixo de intervenção da Iniciativa Novas Oportunidades tem como principal objectivo a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta. As acções que aqui se acolhem dirigem-se a pessoas com mais de 18 anos que não concluíram o 9º ano de escolaridade ou o ensino secundário, tendo em vista aumentar as suas qualificações de base. (Idem, pp.15 e 20, respectivamente)

No âmbito dos adultos, a criação deste programa visa um sistema de recuperação efectiva dos níveis de qualificação da população adulta através da mobilização, adaptação e reforço dos vários instrumentos disponíveis, em particular o “Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências” e a oferta de formação profissionalizante dirigida a adultos pouco escolarizados (Sócrates, 2006).

Segundo o Ministério do Trabalho (MTSS & ME, 2006), a ANQ nasce do esforço do governo em articular educação/formação profissional, com o intuito de

reforçar as vias profissionalizantes para jovens, reforçar a formação de base dos activos e alargar significativamente os dispositivos, partilhar instrumentos, coordenar esforços e utilizar as capacidades instaladas, ao longo dos últimos trinta anos no país, inaugurando uma nova etapa entre EDUCAÇÃO/TRABALHO.

Este órgão será responsável por assegurar o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), realizar, contínua e permanentemente, a actualização dos referenciais de qualificações que são os orientadores da formação/reconhecimento para efeitos de certificação, coordenar e dinamizar as ofertas de educação de jovens e adultos e assegurar a coordenação e gestão dos dispositivos e ofertas de educação no âmbito da rede dos Centros de Novas Oportunidade.

A lógica mantém-se no investimento do capital humano numa perspectiva de crescimento económico e de preparação da mão-de-obra visando responder a forte reestruturação económica e de elevada mobilidade interprofissional. Embora faça menção ao facto do investimento em educação permitir aquisições significativas para a vida social, que se traduz em participação cívica, política e cultural, tais como: igualdade de oportunidades, bem-estar social e tolerância, e que a qualificação é condição importante para o desenvolvimento pessoal, a totalidade do documento aponta para uma visão meramente economicista, que nos leva a crer que teremos para os próximos anos uma nova tónica no campo da Educação de Adultos (Idem).

A proposta do governo português centra-se no que ele chama de dois desafios:

O primeiro é de natureza quantitativa, e traduz-se na necessidade urgente de assegurar um significado aumento dos indivíduos com acesso a formação, quer inicial quer contínua nas várias fases da vida.”

“O segundo desafio é de natureza qualitativa, e traduz-se na necessidade de assegurar a relevância e a qualidade do investimento em formação, i.e., de aumentar a eficácia e a credibilidade da aplicação dos recursos destinados a estas políticas (Ibiem, pp.3).

Neste mesmo documento é veiculada a ideia que muita coisa irá mudar no campo da Educação e Formação de Adultos, desde a lógica de funcionamento do sector até a distribuição de fundos nacionais e provenientes do Fundo Social Europeu. Serão, prioritariamente, financiadas as acções de formação que garantam dupla certificação (escolar e profissional), que respeite as necessidades dos indivíduos e das empresas e que estejam em conformidade com um futuro Catálogo Nacional das Qualificações.

Este catálogo trará os perfis profissionais e os referenciais de formação, e na perspectiva do Estado, estará mais próximos das necessidades do mercado e de produzir

competências para a competitividade económica. O que parece, em primeira-mão, é um excesso de formatação e rigidez, num país que precisa essencialmente de um programa de formação mais flexível que se adequa à sua realidade.

Para além do Catálogo Nacional das Qualificações, o “Cheque-formação” é mais uma novidade acrescentada no que poderíamos considerar um conjunto de mudanças. Neste modelo, o “Cheque-formação” é um dispositivo de financiamento da formação para os activos, para incentivar a participação em módulos de formação através do processo de RVCC, embora o documento não esclareça como serão usados este instrumento, fica quase que patente o panorama individualizado que se desenha para a formação.

Nesta óptica de individualização, também se prevê a introdução de cursos cujas as componentes escolar e profissional sejam organizados em módulos (de 40 a 50 horas) que permitam aos formandos escolher os conteúdos e o ritmo de realização, e os processos de RVCC deverão certificar além das competências escolares as competências profissionais.

As mudanças profetizadas pelos especialistas da área já estão sendo amplamente sentidas pelos agentes envolvidos no terreno. No entanto, os actuais modelos de cursos implementados, ainda se baseiam no modelo EFA proposto pela ANEFA, tornando-se fundamental a aposta em projectos de investigação, e não só, que registem e sistematizem a experiência EFA, talvez assim seja possível fazer o poder público português, o agentes educativos e o público deste tipo de formação perceber que o atraso educacional e financeiro de Portugal não será resolvido pela via da vocação, e sim, por uma política séria, continua, que demanda muito tempo e muito esforço.

Ainda mais, como diz Freire (1993 cit. por Streck, 1999, p.90), numa época em que “deveria ter como maior desafio de intelectuais e pesquisadores deste século e deste novo milénio: reinventar um conhecimento que tenha feições de beleza; reconstruir uma ciência que tenha sabor de vida e cheiro de gente, num século necrófilo, que se especializou na ciência e na arte da morte, da guerra e da destruição.” Que este desafio também seja sentido pelos que comandam as políticas de educação.

## Cap. III – A Participação na Educação de Adultos

*Seres programados para aprender e que necessitam do amanhã  
como peixe da água, mulheres e homens se tornam seres “roubados”  
se lhes negam a condição de participes da produção do amanhã...*

*Freire, 2001, p.85*

### 1. Conceito de participação

Não se pode conceber Educação sem participação, esta ideia bem referida por Freire (2006, p.74) quando afirma que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação”, ressaltando que o fenómeno educativo ocorre por interacção, através da participação dos agentes envolvidos. Ainda para Freire (2003d, p.18), quando o homem é impedido de actuar “este fica ferido em si mesmo, como seres de compromisso”.

Todo o ser humano, homem ou mulher, possui a capacidade de se socializar, ou seja, está aberto ao exterior, de forma a integrar-se para cooperar com as outras pessoas. Esta socialização permite a comunicação entre os indivíduos através de uma relação, que nada mais é do que a participação (Naval, 2002, p.112)

O termo participação é de origem latina, é uma palavra composta pelo nome «pars-partis» e o verbo «capere» que pode significar colher ou tomar parte. Podendo ser sinónimo de comunicar, informar, notificar ou tomar parte, intervir, actuar. Também pode significar ter parte, partilhar e ter em comum (Ibidem).

Se considerarmos cada um destes significados, segundo Naval (Idem, p.113), poderíamos construir uma série de reflexões sobre este termo:

- Participar é “tomar parte na vida da comunidade, nas suas decisões, nos seus conflitos e nas suas associações, é sem dúvida o assumir das consequências da acção do colectivo;
- Participar é o conviver com a diferença, com o diálogo e a busca alternativa, à acção em conjunto;
- Participar é assumir responsabilidades, tanto na elaboração como na decisão e na escolha final de algo. É pois uma doação (comunicação por essência);

- Participar é a vontade das pessoas de analisar e tomar parte da sua realidade e buscar soluções para os problemas que mais as afectam e que consideram importantes;
- Participar é associar-se e cooperar em algo;
- Participar é repartir, ou receber parte de algo repartido.

É comum a noção que participar é “tomar parte”, usufruir daquilo que é proposto ou produzido por terceiros, obter benefícios materiais, económicos e sociais. Porém a participação tem também uma componente “centrífuga”, isto é, alguém ou algum grupo colabora activamente, o mais possível, implicando-se e expondo-se até o âmago da questão, sem olhar a esforços e/ou prejuízos pessoais (Limber, 1986, p.9).

Para Limber (Ibidem) a participação não deve, conceptualmente, ser entendida numa visão unilateral, mas sim numa perspectiva global, onde se reúne tendências do comportamento humano. Esta posição é, aliás, reforçada na definição de estratégia dada por Croisier e Friedburg (1992, pp.55-56) “(...) o comportamento é activo, se é sempre limitado e sujeito a constrangimento, nunca é directamente determinado; mesmo a passividade é sempre, de certa forma, o resultado da escolha (...)”.

Por sua vez, Bernoux (s/d, p.307) refere que “a participação é tomar parte de forma activa e empenhar-se; pode ser mais que, na volta, o poder”.

Entretanto, o conceito de participação merece alguma cautela, na medida em que, como salienta Lima (1992, p.127), “(...) ser um actor social não é condição suficiente para participar; nem pertencer, tomar parte ou ser ponte, são sinónimos de participar”.

Por outras palavras, e indo de encontro ao pensamento de Barroso, (1995, p.31), “a participação não é um ritual que se reserva para grandes momentos. A participação é um modo de vida que permite resolver, favoravelmente, a tensão sempre existente entre o individual e o colectivo, a pessoa e o grupo, na organização”. Rosa Lima (2003, p.323) acrescenta que a participação “refere-se a todo o contexto da vida humana, começa na esfera doméstica, passando pelo contexto de trabalho até à esfera pública”.

Ora, se o conceito de participação se sujeita a interpretações variadas, Alves-Pinto (1995, p.159), considera a existência, por vezes “de um mal entendido, que se traduziria em admitir que existem diferentes membros de uma organização: Os que participam e os que não participam”.

Assim sendo, a participação não é algo inerente, nem acabado “Participação é conquista”, como bem enfatiza Pedro Demo (1993, p.18), na sua obra, homónima.

Porque a participação não pode ser dádiva e muito menos concessão, ela “pressupõe compromisso, envolvimento, presença em acção, por vezes arriscada e até temerária (Idem, p.20). Não se participa, por participar. Participação é um processo inacabado e infundável que tem origem num grupo, na vontade e na cooperação dos homens em torno de um objectivo comum.

Ao inserir-se num grupo é estabelecida uma comunicação que, sendo fruto de um diálogo educativo, questiona a necessidade que afecta individualmente e colectivamente cada membro do grupo, a resolução destas necessidades pressupõe e requer a participação colectiva e um agir eficaz por parte de cada participante (Naval, 2002, p.115).

A participação é exigente e implica numa série de condições (Ibidem):

- **Querer participar** – é necessário que os membros queiram tomar parte, tenham um envolvimento voluntário, tenham motivação (capacidade de se mobilizar, de se mover na acção em função de uma série de razões, desejos, necessidades e impulsos);
- **Ter Condições de Participar** – é fundamental que existam estruturas e circunstâncias que lhe favoreçam, que permitam a possibilidade de actuar e influenciar o grupo e a realidade social. Isto pressupõe uma relação de ajuda, baseada na comunicação interpessoal, no compromisso mútuo e na cooperação que interage, promove o intercâmbio e influencia (respeitosamente, sem que seja uma imposição ou manipulação) pessoas identificadas e movidas por um desejo comum;
- **Saber como participar** – é indispensável contar com conhecimentos, habilidades, capacidades e destrezas, para intervir na realidade e alcançar os objectivos que satisfaçam as necessidades do grupo, tendo sempre em vista o bem comum.

Franco Martinez (1989, cit. por Ejdelman, 1999) diz que a participação exige uma visão de conjunto, criatividade, trabalho em equipa, motivação, uma mente estruturada, que facilite a análise e a tomada de melhores decisões e domínio eficaz das estratégias que permita resolver, eficazmente, os conflitos, ao que ele chama de **formação**. Também exige uma **cultura de grupo** que outorga aos elementos a possibilidade de conceber os assuntos, entendê-los e senti-los.

Ainda para este mesmo autor (Ejdelman, 1999, p.29), a participação pressupõe alguns requisitos:

- Que o grupo seja formado por indivíduos que tenham interesses comuns;
- Que os indivíduos estejam dispostos a agir conjuntamente para alcançar determinados objectivos;
- Que a resolução dos objectivos seja integrada num projecto comum;
- Que os indivíduos comprometidos num projecto comum assumam princípios de respeito, tolerância, pluralismo ideológico e livre expressão de ideias;
- Que haja uma divisão de tarefas para chegar aos objectivos;
- Que as decisões aconteçam com a colaboração de todos os membros do grupo;
- Que exista uma gratificação individualizada para recompensar os esforços individuais e permita uma estruturação espontânea e solidária do grupo.

A participação tende a aparecer como uma utopia, como algo não realizável, “a utopia por definição não se realiza, mas é componente da realidade, porquanto, expressa a necessidade infindável de superação histórica. Porque somos utópicos, não nos curvamos às misérias do presente e sonhamos sempre com algo melhor (...) um erro é imaginar que a participação é apenas utopia. É realizável sim, muito embora nunca de modo satisfatório” (Demo, 1993, pp.81-82).

Acreditemos pois na utopia (no sonho) porque “sonhar não é apenas um acto político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (Freire, 1992a, p.91 cit. por Strech, 2001, p.79). O maior desafio da educação é manter sempre viva esta capacidade de sonhar, é subverter a cultura do silêncio, é libertar!

## 2. Tipos de participação

Como já havíamos referido anteriormente a participação não pode ser algo concedido, tem de ser algo conquistado, um processo que nasce da vontade de estar em comum, de se integrar, de somar e multiplicar forças (participar aprende-se participando) e, por isso mesmo, ela não ocorre da mesma forma e não atinge a todos da mesma maneira. Em cada grupo ela ocorre em graus ou formas diferentes.

Como sabiamente diz Bordenave (1989 cit. por Souza, 2005, p.3), se perguntássemos a qualquer pessoa o que é participação em todas as respostas apareceria o termo parte (fazer parte, tomar parte, ter parte) mas seria tudo a mesma coisa?

«Bulhões faz parte de nosso grupo, mas raramente toma parte das reuniões», «fazemos parte da população do Brasil, mas não tomamos parte das decisões importantes», «Edgar faz parte de nossa empresa, mas não tem parte alguma no negócio», Estas frases indicam que é possível fazer parte sem tomar parte (...) Eis a diferença entre a participação passiva e a participação activa.

A maneira e os espaços de participação não ocorrem sempre do mesmo modo, eles dependem de uma série de condições, circunstâncias e exigências que delimitam o campo de acção e o modo de intervenção individual e do grupo. Assim sendo, a participação, segundo Naval (2002, pp.120-122), pode ser classificada em quatro níveis diferentes:

**Assistência:** implica em mera presença física, um mero receptor mais ou menos passivo da vontade de outros, uma espécie de público que acata uma actividade organizada e decidida sem a sua intervenção.

**Colaboração:** funciona como um estágio além da assistência, onde há uma intervenção, uma tomada de parte, mas o participante não assume a responsabilidade principal. Tem um carácter temporal (acaba quando determinado momento ou determinado assunto está resolvido).

**Cooperação:** Esta por sua vez, é uma tarefa colectiva que implica ajuda mútua, responsabilidade directa, activa e afectiva. É por assim dizer, trabalho de grupo para um fim comum, onde o indivíduo se sente grupo e possui a liberdade de expressar os seus sentimentos, as suas opiniões, valores e ideias e intervém conjuntamente com outros para resolver problemas comuns.

**Co-decisão:** Implica numa maior proporção da responsabilidade, é portanto um grau maior de participação, porque além do direito de expressão, o participante também possui o poder de decidir, o que pressupõe a existência de diálogo e a possibilidade de influenciar a realidade. Este grau de participação exige do grupo uma postura democrática, onde haja a co-gestão, o apoio mútuo, a comunicação.

Pedro Demo (1993, pp.67-79) diz que a participação assume a característica de ser meio e fim, é tida como caminho para alcançar certos objectivos (neste caso, é uma metodologia), e como caminho fundamental para todas as políticas sociais. Este caminho pode conduzir a:

- **«Autopromoção»** – uma política social centrada nos próprios interessados que passam a auto gerir ou co-gerir a satisfação das suas necessidades;
- **A cidadania** – um estado de direito que (teoricamente) parte da igualdade de todos perante a lei e do reconhecimento de direitos e deveres inalienáveis;
- **A Implementação de regras democráticas** – através da participação realiza-se o exercício democrático de eleger, não eleger, de exigir, de lidar com o poder;
- **Controlo do poder** – a participação inspira a convivência crítica e criativa com o poder, tendo no voto o instrumento de controlo;
- **Controlo da burocracia** – pressiona democraticamente a burocracia existente, verdadeiro obstáculo às mudanças;
- **Favorece a negociação** – A negociação não significa ausência de conflitos e de divergências, e sim uma forma de equacionar melhor as ideias e opiniões de forma a realizar, relativamente, os interesses individuais.

### 3. Riscos e vantagens da participação

Partindo do pressuposto que só existe participação se houver vontade, e que uma participação activa remete para uma série de exigências, a participação também possui perigos, riscos, obstáculos e desafios (Ejdelman, 1999; Demo, 1993).

Um dos primeiros perigos é o **exercício do poder**, este, se realizado de forma autoritária, compromete a democracia. Também a **fractura entre o representante e o representado**, permite a desconfiança e o mal-estar colectivo. Além disso, podemos também apontar como grandes barreiras à participação colectiva: a **falta de experiência** (produto ou não da idade) para lidar com a acção participativa e a **falta de informação**.

Relativamente à qualidade política, os processos participativos poderão apontar alguns riscos quando ocorrem de maneira **paliativa** (usados numa esfera menos fundamental da vida do grupo), quando são **efémeros** (dificilmente vão além de um determinado tempo. São alimentados pela precariedade organizativa e centram-se apenas nos líderes), e devido a sua natureza temporal, são **processos demorados** (pelo facto de serem processos profundos que mexem com ideias e crenças das pessoas, não ocorrem apressadamente); e pelos **aspectos** às vezes considerados **suspeitos** (ao mexer com a esfera política podem significar a legitimação da ordem vigente, ou contestadores).

Face aos obstáculos dos processos participativos, baseados em Demo, 1993, p.152), diríamos que estes, quando mal conduzidos, irão contra à sedimentação democrática transformando-se em:

- **Democrativismo**: Uma exacerbação participativa em detrimento da produção que leva ao descrédito da própria acção participativa, considerando o associativismo como algo inoperante;
- **Centralismo**: Uma inversão do fuso participativo, privilegiando o centro em detrimento do todo, promovendo acções artificiais e impositivas;
- **Populismo**: considera que o grupo tem sempre razão e o que vem dele é sempre o melhor, o que impede uma visão crítica;
- **Purismo**: trata-se da exigência extrema da qualidade política e do processo da participação que nunca vem a ser realizada;
- **Assistencialismo**: promove a desmobilização do grupo e reproduz, refinadamente, controlos sociais.

Embora a participação esteja sujeita a uma série de riscos e obstáculos, ela é imprescindível para a vivência e convivência, porque, segundo Freire (2004, pp.57-58):

Para homens e mulheres estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem «tratar» a sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de

vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível.

É neste sentido de existência e de se fazer existir que consideramos que a participação é o registo de se estar no mundo e que, por isso mesmo, está repleta de vantagens que se sobrepõem aos temerários riscos, porque só com a participação é possível adequar as necessidades para o bem comum. Ela faz crescer a motivação e satisfação de todos, ela estimula a organização e a projecção de objectivos comuns, reduz conflitos, promove mudanças, compartilha responsabilidades, aumenta a produção e a construção colectiva.

#### 4. Uma educação para a participação

Kñallinsky Ejdelman (1999, pp.23-25), no seu trabalho, «La Participación Educativa: Família e Escuela», faz referência a uma série de antecedentes da participação que achamos pertinente abordar neste estudo. Revela-nos que a ideia que hoje temos de participação é algo recente, mas que já havia alguns traços da sua existência em diversos momentos da história da educação, citando por exemplo Sócrates com o seu método dialogante e Euclides com seus discípulos, as discussões entre professores e alunos nos séculos XVI, XVII e XVIII. Remete-nos para uma linha evolutiva da visão de participação nos diversos sistemas pedagógicos, afirmando que:

- **Na pedagogia tradicional** a relação pedagógica é impositiva e vertical. A participação é restrita à execução de tarefas escolares, limita-se apenas ao nível da colaboração e da informação, sempre de maneira controlada. A gestão educativa é centralizada na direcção.
- **Na Escola Nova** são introduzidos os métodos activos, a produção pedagógica é centrada no aluno e no trabalho de equipa e existe um contínuo feedback, o que demanda participação.
- **Na pedagogia não directiva** a participação é o princípio básico por se tratar de uma pedagogia que exclui a hierarquização do poder, onde todos participam de maneira activa e paritária. Tendo Carl Rogers como seu principal pensador, esta corrente propõe uma aprendizagem livre, autodirigida e criativa estimulando a autonomia e a responsabilidade do aluno.

- **Na pedagogia institucional** surge a ideia de autogestão pedagógica, centra-se na participação total do aluno através de um compromisso pessoal, iniciativa, acção e continuidade.
- **Na pedagogia da «desescolarização»** propõe a abolição da escolaridade obrigatória e da tirania do diploma, a superação das instituições e das estruturas escolares, diz ser a participação o que permite o desenvolvimento pessoal, e que a aprendizagem ocorre através de uma participação sem pressão.
- **Na pedagogia da libertação**, que tem Paulo Freire como seu principal promotor, a participação é o princípio de base. Para ele o homem é o autor da sua própria história e da história colectiva, a educação é um processo dialéctico. A acção educativa pressupõe a partilha de experiências, de sonhos, de esperanças e isso só ocorre quando todos são chamados a participar.

Uma Educação para a participação possui três grandes objectivos fomentar a integração social, propiciar a solidariedade e promover a democracia.

#### **a) Fomentar a integração social:**

A integração é o elemento fundamental para a participação. Por integração entendemos a «acção ou efeito de compor um todo nas suas partes, e de dar integridade as coisas».

Tendo em conta a etimologia (termo de raiz latina), pode ainda significar renovação, fazer-se inteiro. Actualmente também é usado como sinónimo de coesão, solidariedade, unidade, equilíbrio, adaptação e harmonia. A integração permite ao indivíduo pôr em comum as suas habilidades, conhecimentos, destrezas, sentimentos, ideias e ideais com os outros e, ao mesmo tempo, beneficiar das capacidades que os outros possam pôr em comum consigo. “A integração é a garantia, a possibilidade da Participação” (Naval 2002, p.123).

A inexistência de interacção pode levar ao isolamento, ao imobilismo, à impotência, ao fatalismo, à desconfiança e tantos outros temores que esmorecem o envolvimento do grupo e que representam uma grande barreira ao desenvolvimento individual ou colectivo. Já a presença de interacção, parafraseando Herreros (1988, cit. por Naval 2002, p.124) favorece a sua afirmação e auto-suficiência; aumenta suas aspirações; suscita a adesão à mudança, mobiliza os interesses por conhecimento e

valorização do seu meio; potencia a capacidade para a comunidade e a convivência; familiariza-se com o exercício da responsabilidade e da iniciativa, apaga os desejos de competição, estimula, dá segurança e autoconfiança.

A integração exige cooperação (um agir conjuntamente ou ao mesmo nível) em torno do bem comum e a busca da satisfação da necessidade colectiva que tem como base o respeito das diferenças, que promove o acordo e o debate e exige consenso.

### **b) Propiciar a solidariedade**

A solidariedade é um compromisso perseverante de trabalhar em prol de um objectivo comum, por isso mesmo é contrário a qualquer sentimento de compaixão ou algo semelhante.

Este valor humano é fomentado pela ajuda mútua, “tal valor se sustenta na noção plena de igualdade fundamental e respeito da dignidade de todos os homens, como condição primeira à sua plena integração na vida social” (Naval, 2002, p.125). É uma espécie de partilhar a responsabilidade, de fazer parte da família humana. E é por isso mesmo um sentimento inapto e natural do homem.

Naval, acrescenta que um grupo solidário é um verdadeiro «sólido» “coeso, forte, resistente, consistente, denso, movido por um bem comum. Esta determinação solidária, firme e perseverante, se fundamenta em convicções tal como o intuito de se fazer agradável, mais rentável, mais justo, mais cómodo, em definitivo, melhorar o conviver” (Idem, p.126).

Ainda para este mesmo autor a solidariedade predispõe generosidade, renúncia, e sacrifícios pessoais, por vezes difíceis de ser superados, mais quando se pensa no bem maior, tudo passa a ser assumido de bom grado, de forma gratificante.

### **c) Promover a democracia**

Não se pode conceber uma educação que promova a integração e a solidariedade, fora de um contexto democrático, onde todos os envolvidos possam realizar-se plenamente e participar da construção do projecto comum.

O exercício democrático impulsiona a liberdade do homem, que é a base de toda dignidade humana. É a liberdade individual, indo ao encontro da liberdade colectiva, convertendo-se num projecto de construção em comum que se sobrepõe aos conflitos, perspectiva a utopia do grupo como um fim a ser alcançado. “A educação como prática

da liberdade é um acto de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Freire: 1980, p.25).

Um grupo democrático propicia a igualdade de oportunidades, não permite o favoritismo entre os seus elementos. Este sentido de igualdade é a base para a participação ao nível da co-decisão, onde os indivíduos exercem, activa e responsabilmente, o seu poder de ser e estar em grupo e de lutar para solucionar colectivamente os seus problemas.

A esta educação, que capacita o sujeito a participar e actuar de maneira integrada, solidária e democrática no seu grupo ou de maneira mais ampla, chamamos educação social.

Naval (2002, p.128) acrescenta que a educação social é

um conjunto de princípios, objectivos, acções e actividades que buscam desenvolver plenamente cada indivíduo e cujo conteúdo faz referência às relações humanas. A educação social pretende o progresso humano e não só, a sua tarefa básica está em adaptar o indivíduo socializado à sociedade, aproximando-o dela, transformando-o e convertendo-o, além de ser peça útil e activa do organismo social”

Esta educação social só se torna possível com a comunicação (sem a comunicação não se faz nada), porque só ela é capaz de promover a vida em grupo, evitar a solidão e o isolamento físico ou psíquico. “O homem não é uma ilha, é comunicação, logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (Freire, 2003d, p.28). Mas neste caso, não basta apenas comunicar por comunicar (que, por vezes, se restringe ao informar ou manipular), é necessária uma comunicação autêntica que permita a interacção e atitudes dialógicas, que esboce uma concepção democrática da vida. (Naval, 2002, p.128). Neste sentido, afirma Freire:

Ser dialógico é vivenciar o diálogo, Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não «sloganizar». Ser dialógico é empenhar-se na transformação consciente da realidade. Esta é a razão pela qual sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser da existência humana, está excluído de toda a relação na qual alguns homens sejam transformados em «seres para outro» por homens que são falsos «seres para si». É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagónica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o «pronunciam», isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (Freire1985, p.43).

Paulo Freire (1980) diz ser o diálogo uma condição existencial. Para ele o diálogo é o encontro entre acção e reflexão (autêntica praxis), que não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens, e acrescenta “o amor é, ao mesmo

tempo, o fundamento do diálogo e o próprio diálogo”. Considera que a humildade, a fé no homem, a esperança e o compromisso com o pensamento crítico, são condições imprescindíveis para que o diálogo ocorra (Idem, p.83).

E se a etimologia da palavra comunicação (de origem latina) é «Comunicare», que significa pôr em comum, entrar em relação - comunicar é, portanto, um processo interactivo e pluridireccional, onde trocamos ideias, sentimentos, experiências que nos permitem que sejamos aquilo que somos: um ser de relação (Fachada, 2001a) – não há comunicação sem participação, “a participação é o constitutivo essencial da comunicação” (Naval, 1995, p.56).

Uma comunicação educativa pressupõe o respeito por si próprio e pelos outros, empatia e feedback, além de uma postura aberta, uma escuta activa, um acolher o outro, uma sensibilidade aos sentimentos do outro (Fachada, 2001.b). Num projecto educativo pode-se vislumbrar vários processos comunicativos que vão desde o informar, consultar, opinar, tomar parte, intervir até ao organizar e o agir.

Digamos que o exemplo mais próximo da nossa compreensão de educação social é aquela que permite uma participação activa que contempla estar e actuar em todos os níveis (no diagnóstico do problema, na definição do projecto, na excursão e avaliação).

Neste sentido, voltemos a Freire (1980, p.10): “A educação deve permitir um actuar sobre a realidade social para transformá-la, acção que é interacção, comunicação, diálogo. Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser ambos criadores de nova realidade”.

Acreditamos que a educação social deva ser uma educação «problematizadora» (expressão muito presente na obra de Freire), ou seja, a educação social deve orientar-se sobretudo pela criatividade e pelo estímulo à acção e reflexão sobre a realidade, onde os homens e mulheres sejam desafiados a questionar a sua própria existência e sejam capazes de se debruçar criticamente sobre a realidade e apreendê-la, actuando e transformando-a para o bem comum.

Uma educação «problematizadora» promove o eterno exercício de aprender a participar de maneira responsável e democrática e só se realiza num ambiente que possibilite o conhecimento, a valorização e o exercício dos valores democráticos e sociais, o que demanda uma crescente exigência na formação humana e cívica, baseada em valores individuais e sociais, na identidade cultural do educando (que tenha sentido para ele). É uma formação **direccionada para todos**, que respeita as diferenças sociais

e individuais e que valoriza a construção colectiva, acolhendo a todos e estimulando o trabalho comum.

Para Naval (2002, pp.129-130), “educar é formar indivíduos maduros socialmente” e, por isso, fomenta a **consciência do bem individual e do bem comum**, onde se desenvolve um espírito crítico e a valorização dos anseios colectivos, promove o **auto-domínio** que vai contra toda acção anti-social, impulsiona a **colaboração**, uma espécie de desenvolvimento harmónico das tendências individuais e colectivas, que implica um espírito de solidariedade, compreensão, concórdia, alegria, optimismo, confiança, amor e favorece o **perfeccionismo pessoal**, fruto do desejo de superação dos problemas e da busca constante e progressiva do desenvolvimento pessoal e colectivo.

Se vivemos nos últimos anos uma busca pela consolidação dos princípios democráticos em toda a esfera da vida humana, a participação é o factor chave para o exercício de uma democracia plena. Neste sentido, a participação educativa é um direito primordial da pessoa em tomar parte, de forma activa e responsável, na sua aprendizagem, no seu contexto de formação e na gestão da sua própria existência.

Esta forma de actuar designa-se de utopia. Mas a educação a que nos propomos é utópica, ela é exactamente a ruptura entre o sonho e a realidade, historicamente, condicionada (recusa-se a domesticação do tempo, acredita na acção consciente dos homens. Ela é, essencialmente, esperançosa e libertária). É, portanto, um processo dialéctico: “a utopia como projecto necessário para a acção humana e o utópico como ruptura e ultrapassagem desta mesma utopia” (Strech, 2001, p.78).

## 5. Um educador que promove a participação

Numa pedagogia participativa, o educador assume uma postura crítica e esperançosa, age através de métodos activos possibilitando ao educando, através da sua obra e do seu trabalho, construir a sua própria visão de mundo, superando uma consciência ingénua, dando lugar a uma consciência crítica.

O educador humanista é comprometido com o pensamento crítico, possui uma profunda crença nos homens e no seu poder criador e, por isso mesmo, deve estabelecer uma relação ao mesmo nível com os educandos. A sua acção educativa realiza-se com o educando e não para ele, respeitando sempre o processo colectivo, cabendo-lhe “uma parcela de trabalho que é criar os mecanismos pedagógicos de expressão das lutas, das dúvidas, das incertezas, da palavra do educando” (Freire, 2003b, p.73).

Este tipo de acção educativa não contempla, por parte do educador, que este imponha a sua visão do mundo, a sua postura, pelo contrário, este não teme a liberdade, não manipula, promove o diálogo, comunica e vive, vê os homens com quem trabalha como sujeitos e não como objectos do seu fazer educativo.

Tudo isto requer um esforço apaixonado, e um desprendimento do poder, nem sempre fácil para uma camada social que historicamente o tem. O educador é um intelectual e segundo Gramsci (Portelli, 1997; Joll, 1977), de natureza orgânica.

Gramsci influenciou o pensamento de Paulo Freire e de muitos outros com suas ideias a respeito do livre curso das ideias, da função dos intelectuais no seio do bloco histórico, do problema da consciência de classe, com a defesa da filosofia da praxis. Para ele, a liberdade é problema de todos os homens.

Os Intelectuais são um elemento fundamental para o estabelecimento dos vínculos ideológicos, culturais e sociais com as estruturas de poder, assumindo, portanto, uma posição política de classe. O que revela que não há educação neutra, não há uma autonomia política, o profissional da educação tem necessariamente que tomar partido. Uma educação participativa implica, fundamentalmente, esta tomada de posição.

Sendo intelectuais orgânicos, os teóricos sociais contemporâneos devem lembrar-se, como diz Mc Laren (1989 cit. por Streck, 2001, p.65) que existem “pessoas que ainda sofrem, padecem, recebem opressão e abandono. Assim, a utopia freireana busca devolver a carne, os ossos e a vontade humana à teoria social.” Ou ainda como diz Freire, deva ser comprometido “até ao último fio de cabelo” com a humanidade:

A visão ou a compreensão dos direitos humanos e da educação depende de como eu me vejo no mundo politicamente, depende de com quem eu estou, a serviço de quem e a serviço de que eu sou um educador. Freire, 2001d, p.97

No seu livro «Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (2004) apresenta uma série de exigências de um ensinar comprometido, um ensinar para a participação. Para ele ensinar exige:

- Rigoriedade metodológica;
- Pesquisa;
- Respeito ao saber do educando;
- Criticidade;
- Estética e ética;

- Corporificação da palavra pelo exemplo;
- Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;
- Reflexão crítica sobre a prática;
- Reconhecimento e assunção da identidade cultural;
- Consciência do inacabamento;
- Reconhecimento de ser condicionado;
- Respeito a autonomia do ser do educando;
- Bom senso;
- Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores;
- Apreensão da realidade;
- Alegria e esperança;
- Convicção de que a mudança é possível;
- Curiosidade;
- Segurança, competência profissional e generosidade;
- Comprometimento;
- Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;
- Liberdade e autoridade;
- Tomada consciente de decisão;
- Saber escutar;
- Reconhecer que a educação é ideológica;
- Disponibilidade para o diálogo;
- Querer bem aos educandos.

Não se trata, pois de querer que o educador seja um «super-herói» ou coisa do género, porque o educador também é um homem concreto, com vícios e virtudes, trata-se de criar uma série de referências que permitam ao educador realizar a sua “*praxis*” educativa como um homem capaz de responder aos desafios que partem do mundo, capaz de criar seu mundo e de permitir que outros também sejam sujeitos do mundo histórico-cultural.

Ao elaborar a sua própria concepção de mundo, de maneira crítica e consciente, o educador (e também o educando) escolhe a sua própria esfera de actividades, participa activamente na produção da história do mundo, “é o guia de si mesmo e não aceita do exterior, passiva e servilmente a marca da sua própria personalidade” (Gramsci, 1991, p.12).

Um educador participativo faz sua opção, adere à mudança, não fica a favor da permanente objectivação nem de si, nem do outro.

O educador participativo é aquele que sensibiliza, motiva, contribui para a participação do educando, ao mesmo tempo, que a estimula e a enriquece com a sua visão, promove a construção e o trabalho em grupo, dinamiza os processos de participação já construídos, aguça a comunicação, informa de maneira transparente, promove a aquisição de recursos e instrumentos para o educando.

O educador participativo é aquele que conhecendo-se a si mesmo, torna possível o progresso moral e intelectual de outros.

## Cap. IV – EFA: Um Modelo Participativo.

*A partir das relações que estabelece com o mundo, o homem criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo que ele mesmo é autor...*

*Freire, 1980, p.38*

### 1. A Participação nos cursos EFA

Destinado a adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, que não possuem a escolaridade obrigatória, sem ou com baixa qualificação profissional activos, os cursos EFA surgem no contexto da ANEFA e vêm sendo subsidiados pelos fundos comunitários e pelo Governo Português. Embora, em Julho de 2007, o Ministério do Trabalho e da Segurança Social em conjunto com o Ministério da Educação deferiram o Regime Jurídico dos Cursos EFA para o Secundário a serem implementados a partir do segundo semestre de 2007 (MTSS & ME - Portaria 817/2007).

Estes cursos significaram uma aposta por parte da ANEFA que a partir de um despacho conjunto de n.º 1083/2000, sobre a tutela do Ministério de Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, abriu os horizontes para que diversas iniciativas de diferentes entidades, associações estabelecimentos de ensino, centros de formação profissional, instituições de solidariedade social, sindicatos, associações para o desenvolvimento e associações culturais, entre outras, organizasse e/ou promovessem acções EFA, iniciando a construção de uma Rede Local (ANEFA, 2001).

Essa oferta educativa e formativa apresenta um percurso flexível e adequado ao adulto e vem sendo realizada em todas as regiões do país, com ajuda do Fundo Social Europeu e através do Instituto do Emprego e Formação Profissional e de entidades certificadas pelo IQF (Instituto da Qualidade da Formação que surge em substituição ao INOFOR, introduzido em 1997, no âmbito da consolidação de infra-estruturas de apoio ao sistema de formação profissional tutelado pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade). No ano de 2006 esta iniciativa também passou a ser realizada pelo PROPEP, no contexto das escolas públicas.

Embora seja considerada uma iniciativa promotora de esperanças no campo da Educação de Adultos, a sua introdução ocorreu num contexto extremamente desfavorável para o país no campo da educação, não pela falta de recursos para investir no sector, mas pelas consequências das históricas e falhas políticas na área: Portugal não se consegue livrar do antigo fantasma da falta de literacia do seu povo!

### Quadro 10 – Níveis educativos da população com mais de 15 anos, em 1991.

Nível Educativo	Nº	Percentual
Não sabe ler nem escrever	951021	12,1
Sabe ler e escrever sem diploma	1097563	13,9
1º Ciclo (4 anos)	2871014	36,4
2º Ciclo (6 anos)	1182355	15,0
3º Ciclo (9 anos)	804792	10,2
Ensino Secundário	602050	7,6
Ensino Médio	98218	1,2
Ensino Superior (Bacharelato e Licenciatura)	283862	3,6

*Fonte* :Baseado no INE – XIII Recenseamento Geral da População em 1991

Logo o Programa EFA assume o desafio de dar resposta a 77,4% da população que não possui a escolaridade obrigatória, pelo que se supõe essencial para progredir no plano social e profissional. São 6.101.953 (seis milhões, cento e um mil, novecentos e cinquenta e três) indivíduos que necessitam de uma intervenção educativa.

Como vimos anteriormente o país revela um fosso educacional de grande dimensão em relação a outros parceiros da união europeia. Ana Benavente, na “Revista S@ber +” (1997, n.º1) afirma que em Portugal “há uma ou duas gerações que não têm formação escolar básica nem qualificação profissional necessária a um futuro seguro”.

De cariz humanista esta oferta formativa assenta num referencial de Competências-Chave organizado no sentido de responder às necessidade do adulto de modo que estes possam “desocultar”, desenvolver e adquirir competências de vida no campo social e profissional e que promova a sua inserção e participação social.

Os princípios orientadores que norteiam a proposta EFA, divulgados em boa parte dos documentos produzidos e editados pela própria ANEFA, evidenciam a natureza pluridimensional do programa, a sua flexibilidade, abertura à sociedade e aos movimentos sociais e revelam a sua «dialogicidade».

O Programa EFA (S@ber +, 1999, p.15):

- Considera a pessoa na multiplicidade das dimensões pessoais e sociais que a integrem, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal permanente e para a plena inserção social e participação social;

- Baseia a formação em valores éticos, estéticos e sociais, nomeadamente a consciência de presença ecológica, de julgamento objectivo, de respeito pela diversidade, de solidariedade;
- Reconhece e valoriza os diferentes tipos de inteligência, de formas de apreensão e compreensão do saber, e de modalidades de expressão das capacidades, dos conhecimentos, das competências;
- Estimula a participação como valor e estratégia de implicação, tanto dos sujeitos da formação, como da sociedade no seu todo, visando um empenhamento crescente em processos de educação e formação;
- Incentivar a solidariedade e o relacionamento intercultural, contribuindo para combater a discriminação e a exclusão social com base na diferença,
- Atribuir prioridades às populações mais desfavorecidas do ponto de vista educativo e socioeconómico.

A estrutura curricular desta modalidade de formação permite o aumento da qualificação escolar e profissional da população adulta portuguesa, porque ao frequentar estes cursos, os formandos, além de obterem uma certificação escolar poderão obter, simultaneamente, uma qualificação profissional.

Cada Curso EFA apresenta duas componentes articuladas: uma formação de base e uma formação profissionalizante. Deste modo, ao frequentar um Curso EFA obtém-se, no final do percurso de formação, um único certificado que confere dupla certificação (escolar e profissional), de acordo com o tipo de percurso de formação frequentado (B1, B2 ou B3):

**Básico 1** (equivalente ao 1º ciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional).

**Básico 2** (equivalente ao 2º ciclo do ensino básico e ao nível I de qualificação profissional).

**Básico 3** (equivalente ao 3º ciclo do ensino básico e ao nível II de qualificação profissional).

A estratégia de descentralização das acções, aliada a uma aposta plural de entidades, permite um forte enraizamento na sociedade civil e melhores condições para o desenvolvimento dos cursos, de modo que estes estejam mais próximos do campo de interesse do formando.

**Quadro 11 – Instituições promotoras de cursos EFA em 2002**

Instituições Promotoras	Resultado s. Globais	Eixos de Financiamento (POEFDS)						
	Nº	(%)	Eixo 1	Eixo2	Eixo 5	Medidas Desconcentradas	Total	NS/NR
<b>IPSS</b>	53	22,9	-	13,2	13,2	73,6	100	-
<b>Empresas/ associações comerciais</b>	44	19,0	2,9	23,5	38,2	35,3	100	22,7
<b>IEFP</b>	36	15,6	-	-	75,0	25,0	100	44,4
<b>Associação de desenvolvimento local</b>	31	13,4	3,2	6,5	35,5	54,8	100	-
<b>Escolas Profissionais</b>	14	6,1	-	69,2	23,1	7,7	100	7,1
<b>Cooperativas</b>	8	3,5	-	14,3	-	85,7	100	12,5
<b>Associações sem fins lucrativos</b>	7	3,0	-	33,3	66,7	-	100	14,3
<b>Centro de FP gestão participada</b>	6	2,6	-	25,0	75,0	-	100	33,3
<b>Escola Ensino Básico/Secundário</b>	2	0,9	-	-	-	-	-	100
<b>Outras</b>	26	11,3	-	16,7	25,0	58,3	100	7,7
<b>Total</b>	227	100	1,0	17,3	32,1	49,0	100	
<b>NS/NR</b>	4	1,7						

Fonte: Relatório Nacional (ANEFA 2002b, p.23).

Vale destacar a crescente oferta destes cursos no país. Em 2000/2001 foram realizadas 13 acções experimentais. Em 2000 ocorreram 247 candidaturas e 281 em 2001. Em 2002, há um aumento bastante significativo, sendo aprovadas 528 candidaturas. Ressalta-se que as candidaturas ocorrem um ano antes da implementação dos cursos no terreno. (ANEFA, 2004).

**Quadro 12 – Cursos EFA, por candidatura, segundo a região**

Região	1ª Candidatura (2000)		2ª Candidatura (2001)		3ª Candidatura (2002)	
	N	%	N	%	N	%
Norte	116	47,0	98	34,9	214	40,5
Centro	50	20,2	49	17,4	99	18,8
Lisboa e Vale do Tejo	50	20,2	55	19,6	105	19,9
Alentejo	22	8,9	68	24,2	90	17,0
Algarve	9	3,6	11	3,9	20	3,8
<b>Total</b>	<b>247</b>	<b>100,0</b>	<b>281</b>	<b>100,0</b>	<b>528</b>	<b>100,0</b>

*Fonte: Relatório Nacional (ANEFA 2002b, p.20).*

Nesta matéria, os dados do Relatório Nacional apontam as instituições privadas (geralmente Instituições de Solidariedade Social, Empresas, Associações Empresariais e as Associações de Desenvolvimento Local) como responsáveis por 78% das candidaturas realizadas em 2002 (ANEFA, 2004, p.21), em consonância a vocação e abertura social destas entidades e com os regulamentos existentes, que previam a implementação em entidades que se configurava dentro de um quadro limitativo. Não havia um interesse de implementar este tipo de oferta em instituições formais de ensino,

nomeadamente, as escolas públicas, facto que só vem a ocorrer em 2006, no âmbito do “Programa Novas Oportunidades”

Ressalta-se também a liderança da Região Norte, em todos os anos, no envio das candidaturas, possivelmente como resposta a grande depressão criada nas indústrias locais, com o crescente desemprego, e pelo grande número de entidades sociais enraizadas nesta região.

O relatório também apontou que a nível nacional há uma busca, ligeiramente, maior de formação ao nível do 6º ano (B2 e B1+B2), 47,8% e a procura por acções voltadas a grupos desfavorecidos, 44,4% (Ibidem). Estes dados estão em consonância com o problema da escolaridade curta da população activa e a actual política de emprego, que exclui da actividade produtiva boa parte da população, especialmente a com baixa literacia.

Em conformidade com o panorama nacional, a Região Norte confirma a supremacia das entidades privadas no desenvolvimento das acções e aponta a existência de cursos destinados a activos empregados (quase 20%) e uma supremacia de cursos para grupo de desfavorecidos (62,6%). Quanto aos percursos formativos apresenta-se o B3 como sendo a modalidade de formação mais desejada e a quase inexistência de B1 (Idem, p.24). Revela-se, portanto, que as entidades buscam colmatar a falta da escolaridade básica da população e requalificar a mão-de-obra desempregada, em geral excluída do primeiro e do segundo sector da economia (agricultura e indústria, respectivamente).

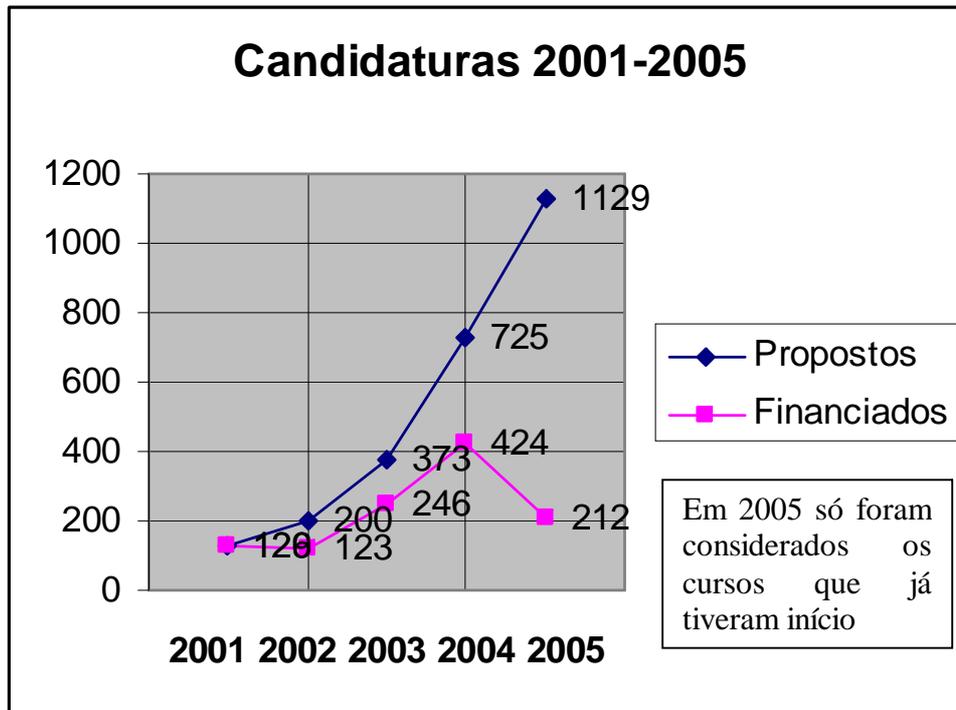
**Quadro 13 – Candidaturas 2000/2001 por região, segundo o tipo de instituição, percurso formativo e eixo**

	Norte (N.º=214)	Centro (N.º=99)	Lisboa e Vale do Tejo (N.º=105)	Alentejo (N.º=90)	Algarve (N.º=20)	Total do país (N.º=528)
<b>Tipo de Instituição</b>						
Privada	92,1	75,8	66,7	21,1	65,0	70,8
Pública (MSST)	2,3	24,2	32,4	78,9	35,0	26,7
Pública (ME)	1,4	-	1,0	-	-	0,8
Pública (Outras)	4,2	-		-	-	1,7
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Percurso Formativo</b>						
B1	3,3	1,0	8,6	16,7	-	6,1
B2	41,6	55,6	34,3	63,3	55,0	47,0
B3	55,1	43,4	57,1	20,0	45,0	47,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Eixo de Financiamento</b>						
Jovens sem qualificação profissional candidatos ao 1º emprego	5,3	-	-	4,8	-	3,0
Activos empregados (risco de desemprego)	19,9	7,7	-	2,4	10,5	10,3
Adultos inseridos em grupos desfavorecidos	62,6	68,1	-	30,1	42,1	44,4
Medidas desconcentradas	12,1	24,2	100,0	62,7	47,4	42,3
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Relatório Nacional (ANEFA 2002b, p.24)

Embora o modelo EFA tenha sido introduzido no contexto da ANEFA, ainda permanece através da DGFV, sob a tutela do Ministério da Educação, e continua a proliferar o número de candidaturas para a realização deste tipo de formação. Entretanto, com a finalização do “Terceiro Quadro Comunitário Europeu (III QCE) que financiava estas acções o cenário futuro é um tanto quanto incerto.

**GRÁFICO I – Candidaturas para a Região Norte (2000-2005)**



Fonte: Seminário EFA «Desvendar o Projecto EFA» Novembro 2005.

**Quadro 14 – Cursos propostos e Financiados**

Cursos		
Ano	Propostos	Financiados
2001	129	126
2002	200	123
2003	373	246
2004	725	424
2005	1129	212

Fonte: Seminário EFA «Desvendar o Projecto EFA» Novembro 2005.

Vale ressaltar que há uma diferença de dados se confrontarmos as informações apresentadas no Relatório Nacional (referidos anteriormente, Quadro 12, Cursos EFA, por candidatura, segundo a Região) e os dados expostos no seminário, aqui apresentado no Quadro 14, Candidaturas para a Região Norte no período 2001/2005.

Decidimos aceitar ambas informações e referenciar os dados do seminário, por os considerarmos mais recentes.

Em 2006, segundo dados disponibilizados pela Equipa EFA da Região Norte, foram realizadas no Norte 116 acções EFA por entidades privadas para um universo de 1500 formandos, aproximadamente. E tiveram início, neste mesmo ano, 160 acções EFA por entidades públicas, ainda não é possível comprovar o número total de formandos. Convém ressaltar que o encerramento do “III Quadro Comunitário” teve uma profunda repercussão no decréscimo de ofertas EFA em todo o país, por parte das entidades privadas. Embora começa a ser significativa a oferta pública (ver anexo 4).

O nosso trabalho incide sobre a Região do Vale do Ave, território pertencente à estrutura norte da DREN. Esta região, em 2006, promoveu 40 acções (34,5%) das candidaturas realizadas no norte, prioritariamente através de entidades privadas. Destas, 14 tiveram início em 2006, as restantes 26 embora tenham sido concluídas neste mesmo ano, tiveram o seu início em 2005 (24) e em 2004 (2) (ver anexo 5).

Não possuímos dados que nos permitam assegurar, com fiabilidade, quantas acções decorrem em entidade públicas, porque boa parte desta acções iniciaram após a segunda quinzena do mês de Setembro, o que inviabilizou a sistematização dos dados para este trabalho de investigação.

No que diz respeito às certificações e às desistências, os números apresentados pelo CAE de Braga, em relação ao Vale do Ave, permite uma análise superficial do processo de desistências e certificações já que não dão conta de todos os dados, em especial dos cursos concluídos em 2006.

Atentemos para o facto que o número de formandos em situação indefinida dizem respeito aos cursos concluídos em 2006 e que até ao momento não foram incluídos nas informações da coordenação local, permitindo-nos apenas uma visão aproximada do número de formandos certificados nos últimos cinco anos na região.

**Quadro 15 – Certificações e Desistências no período 2001-2006**

<b>Certificações e Desistências em cursos EFA de 2001 a 2006 no Vale do Ave</b>								
<b>CONCELHO</b>	<b>FORMANDOS</b>							
	<b>Inscritos</b>		<b>Desistentes</b>		<b>Certificados</b>		<b>Situação indefinida</b>	
	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>H</b>	<b>M</b>
	<b>660</b>	<b>992</b>	<b>110</b>	<b>103</b>	<b>436</b>	<b>708</b>	<b>114</b>	<b>181</b>
<b>Fafe</b>	<b>32</b>	<b>116</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>74</b>	<b>15</b>	<b>33</b>
<b>Famalicão</b>	<b>194</b>	<b>220</b>	<b>34</b>	<b>24</b>	<b>134</b>	<b>161</b>	<b>26</b>	<b>35</b>
<b>Guimarães/Taipa e Vieira do Minho</b>	<b>356</b>	<b>432</b>	<b>58</b>	<b>56</b>	<b>245</b>	<b>320</b>	<b>53</b>	<b>56</b>
<b>Pova do Lanhoso</b>	<b>6</b>	<b>78</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>57</b>	<b>0</b>	<b>17</b>
<b>Santo Tirso</b>	<b>34</b>	<b>45</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>22</b>	<b>31</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
<b>Trofa</b>	<b>2</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Vizela</b>	<b>36</b>	<b>77</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>44</b>	<b>18</b>	<b>31</b>
<b>Total</b>	<b>1652</b>		<b>213</b>		<b>1144</b>		<b>295</b>	

*Fonte: Seminário CAE de Braga «Reunião de Apresentação do Programa Novas Oportunidades no âmbito dos Cursos EFA – Guimarães Abril/2007.*

Sem nos determos muito sobre estes dados, poderíamos mencionar que os concelhos de Guimarães (47,7%) e de Vila Nova de Famalicão (25,3%) apresentam o maior índice de participação. Contudo, devemos referir o facto dos dados de Guimarães serem apresentados em conjunto com outros concelhos (Taipas e Viera do Minho).

Dos concelhos mais jovens, recém constituídos, Vizela apresenta, significativamente, um índice maior de oferta formativa (6,8%) em relação à Trofa (1,7%).

De maneira geral, no Vale do Ave, nos últimos cinco anos, foram realizadas acções EFA para um total de mil e seiscentas e cinquenta e duas pessoas, sendo que, mil cento e quarenta e quatro já foram devidamente certificadas. Também observamos que a taxa de desistência se situa em torno de 12,9 % sendo ligeiramente mais acentuada no público masculino e em acções para desempregados, o que pressupõe que as mesmas ocorram pela obtenção de um novo emprego.

## 1.1. O modelo

O modelo EFA centra-se numa perspectiva construtivista, numa aprendizagem por competências. E por competências se entende a definição de Philippe Perrenoud (1999, p.7) “uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” ou se preferirmos «um saber em uso» (Perrenoud cit. por Roldão, 2003, p.20).

Ao defender o seu modelo de intervenção, a própria ANEFA, define “competência” usando a definição de Sandra Bellier (ANEFA, 2002d, p.6):

A competência faz-se de saberes constituídos, incluindo um pouco de saber, muito de saber fazer, e frequentemente de saber estar. Não se trata de uma soma, mas sim de capacidades integradas, estruturadas, combinadas e construídas... Subentende-se, então, que existe nas capacidades algo mais que lhes permite, justamente, que juntas se transformem em competência.

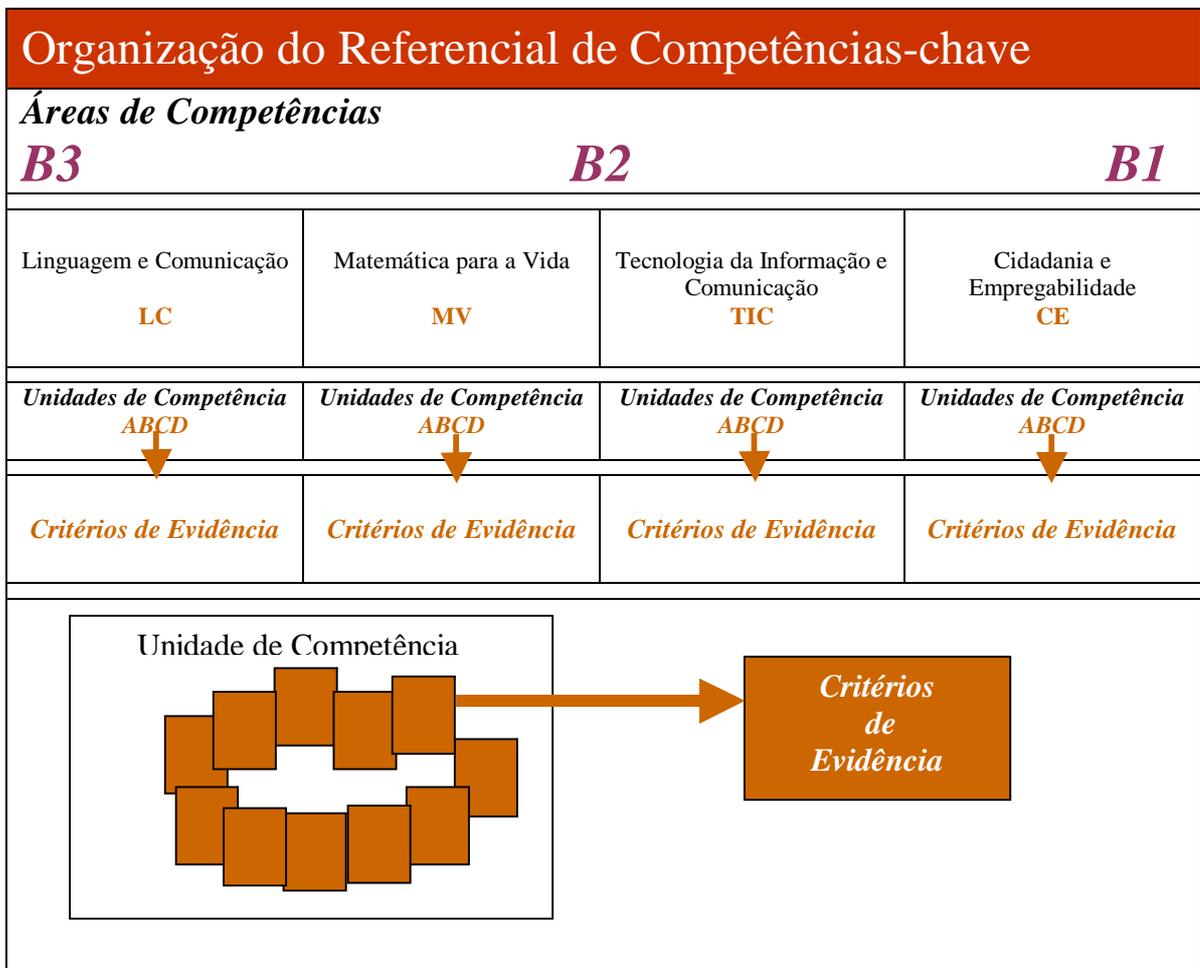
A aprendizagem por competências opõe-se a saberes académicos abstractos e estimula o conhecimento que nos torna capazes de aplicar, analisar interpretar e agir nos diferentes domínios do saber, na vida social, pessoal e profissional (Roldão, 2003, p.16)

Neste tipo de abordagem a referência aos três saberes (ser, fazer e estar) deve delinear toda a acção educativa, o que justifica por parte da equipa orientadora do projecto a definição de um referencial de competências que norteie o desenvolvimento dos cursos.

O Referencial de Competências-chave pauta-se por “uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projectos de educação/formação de adultos” (ANEFA, 2000b, p.7) sendo portanto um quadro orientador para todos os momentos da formação.

O Referencial de “Competências-chave” é dividido em “Unidades de Competência”, estas por sua vez, “são construídas por anéis de saberes designados “Critérios de Evidência.”

**Quadro 16 – Organização do Referencial**

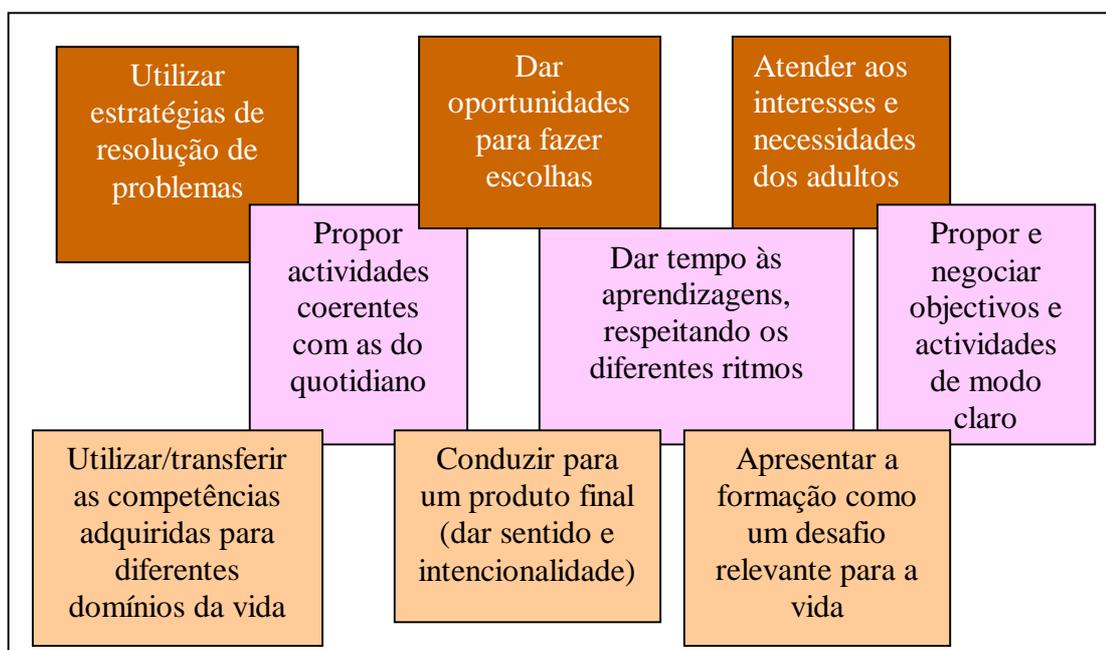


Fonte: ANEFA 2002d, p.7.

O modelo EFA assume uma proposta, baseada no respeito a diversidade dos formandos, que convoca o formando a:

- mobilizar-se e motivar-se em função das suas necessidades;
- organizar as suas aprendizagens em projectos temáticos significativos para a resolução de problemas;
- envolver-se e participar activamente nas propostas e nas actividades de aprendizagem;
- relacionar a sua aprendizagem as suas experiências de vida;
- aplicar as aprendizagens realizadas;
- ter um feedback das aprendizagens realizadas.

### Quadro 17 – Princípios pedagógicos



Fonte: ANEFA 2002d, p.10.

#### 1.2 A Equipa Pedagógica

No momento por nós estudado, a organização dos Cursos EFA está, obviamente, sob a tutela do poder central através do Ministérios da Educação e do Ministério do Trabalho e da Segurança Social, sob responsabilidade da DGFV e do IEFP e conta com a colaboração de uma equipa de consultores em diversas áreas. Muito embora tenha uma gestão centralizada, obedece a uma lógica de intervenção regional e local (através das equipas regionais e locais constituídas pelos seus representantes), o que obriga a uma estreita relação entre as entidades promotoras e a representações locais da própria DGFV e IEFP.

Para além desta relação, o modelo define claramente um perfil para a equipa pedagógica, que estará intimamente ligada ao formando, colocando sobre ela o maior peso da responsabilidade dos êxitos, ou não, dos cursos. São lhes exigidas competências técnicas, psico-pedagógicas e sociais de modo a compreender as “especificidades cognitivas, comportamentais, afectivas, emocionais e sócio-culturais dos formandos, a gestão do currículo e as relações sociais e interpessoais com os formandos e com (entre) os restante elementos do grupo” (ANEFA; 2003, p.33).

Neste mesmo documento e em outros (ANEFA, 2002d; ANEFA, 2002c) são evidenciadas e explicitadas as diferentes funções da equipa pedagógica que irá intervir

directamente com o formando: o mediador e os formadores, embora não inclua o coordenador pedagógico.

### 1.2.1 Os Mediadores

Sobre o mediador assenta boa parte do desenvolvimento da acção. A figura do mediador, pessoal e social, é chamada durante todo o desenrolar do curso. Cabe ao mediador realizar desde a selecção dos formandos, até ao último relatório da acção (isto do ponto de vista administrativo) e o acompanhamento individual até à certificação final (do ponto de vista social e pedagógico).

Na verdade, ele é o elemento que integra a equipa pedagógica, assume a função de coordenar a acção em estreita relação com os formandos e com a equipa de formadores. Cabe ao mediador:

- Orientar o processo de RVC (ponto 2.1. deste capítulo), sozinho ou com a ajuda de um profissional de RVC, para identificar competências previamente adquiridas;
- Implementar o módulo “Aprender com Autonomia” (ponto 2.2. deste capítulo);
- Monitorar (quando possível) a área de cidadania, embora hoje, nos cursos EFA, esta ideia já esteja a ser superada;
- Orientar e acompanhar os formandos (individualmente e/ou em grupo) em todo o processo de formação;
- Articular todos os intervenientes do curso;
- Assegurar e registar as reuniões pedagógicas;
- Assegurar e acompanhar os processos de avaliação;
- Contribuir na organização e gestão do currículo.

Para a ANEFA (2003, p.36) “este elemento, mais do que um simples coordenador da formação, deve ser o garante do correcto funcionamento de todas as fases do processo formativo, exigindo-lhe por isso uma implicação e empenhamento profundo, ao longo da formação”).

No recrutamento do mediador, a entidade promotora deverá ter em consideração dois critérios fundamentais: experiência com adultos e com trabalhos comunitários,

competências profissionais, pessoais e sociais, relacionadas com o trabalho a desenvolver (Ibidem).

### 1.2.2 Os Formadores

Nos cursos EFA existem dois tipos de formadores: os da «Formação de Base» (detentores de habilitações académicas e profissionais de acesso à docência, Despacho Normativo nº 32/84) e os da «Formação Profissional» (com habilitação académica igual ou superior à dos formandos e com formação profissional específica na área, ou experiência prática com o mínimo dois anos), ambos certificados pelo Sistema Nacional de Certificação Profissional. (ANEFA, 2003).

Neste mesmo documento a ANEFA faz referência às condições necessárias para ser um formador EFA:

#### 1. Preparação Pedagógica

- Ter experiência em Educação de Adultos;
- Formação especialização em educação e/ou formação de adultos;
- Ter frequência em acções de formação em áreas relevantes neste campo.

#### 2. Integração Local

- Conhecer ou pertencer à instituição promotora e ao meio em que esta actua ou se insere, de modo a estar mais próximo do universo dos formandos;
- Ter disponibilidade, isto inclui morar perto do local da formação;
- Ter experiência ao nível de trabalho e/ou participação em actividades de desenvolvimento local.

#### 3. Condições Motivacionais e Vocacionais

- Ter entusiasmo para participar em projectos inovadores;
- Elaborar e estruturar o currículo e os materiais pedagógicos;
- Assumir e aceitar a tarefa de ser construtor de um currículo e não mero executor;
- Estar disponível para reuniões (regulares e extraordinárias), acções de formação e seminários;
- Ter capacidade emocional para trabalhar em ambientes incertos e instáveis e com públicos que se encontrem em difícil situação social.

A estes profissionais são exigidos todos os predicativos necessários para a gestão do currículo, obrigando-os a conhecer o grupo com o qual trabalham, a ter competências para trabalhar em grupo, a conseguir ler e interpretar (desde o início) o referencial individualmente e em conjunto com a equipa pedagógica e com os formandos (ANEFA, 2002d).

O projecto obriga a uma flexibilidade curricular (não há receitas prévias), cabendo aos formadores sensibilidade para transpor para o currículo, fielmente, as complexas realidades vividas, bem como diferenciar os formandos conforme as suas competências, combinando as potencialidades destes com o restante colegas, de modo a que esteja sempre presente a entreajuda, o sentido de pertença e o valor individual e colectivo (Ibidem).

Desta forma, “os formadores desenham a linha mestra do currículo, enquanto esteios do trajecto de formação, mas deixam espaços abertos para irem integrando os contributos dos formandos, as suas pesquisas, sugestões e solicitações, os acontecimentos relevantes que é difícil de antecipar à partida” (Idem, p. 20).

É esta abertura que nos remete, mais uma vez, para a necessária, evidente e indispensável, participação do formando. Sem a sua intervenção não há flexibilidade curricular, não há motivação, nem inovação do trabalho dos formadores. É desta participação que se propõe um novo contrato pedagógico: o trabalho do formador depende fundamentalmente da participação dos formandos, da forma como estes se assumem como construtores do seu percurso formativo.

### **1.2.3 Os coordenadores pedagógicos**

Embora as últimas publicações da ANEFA não façam referência a esta função na formação, ela existe em várias entidades promotoras.

Muitas das vezes, o coordenador pedagógico apoia um ou mais cursos e assume as funções de orientar, coordenar e acompanhar a formação de modo geral e o trabalho do mediador, de modo mais específico.

Há cursos em que o coordenador pedagógico é uma figura bastante presente nos momentos decisivos, especialmente na selecção dos formandos, no processo de RVC, no Júri do RVC, nas reuniões pedagógicas, na construção curricular e na solução de possíveis problemas que possam vir a ocorrer.

O coordenador pedagógico não se sobrepõe, nem é um duplo mediador, mas sim um elemento com quem o mediador e toda a equipa podem contar para avaliar e melhorar o processo formativo. Até porque o coordenador pedagógico não vive o dia-a-dia da formação com a mesma lógica e envolvimento do mediador, dos formadores e dos formandos e isto pressupõe um acréscimo para o bom desenrolar do curso.

### 1.3 Os Formandos

Os formandos dos cursos EFA são pessoas com baixa escolaridade e muitas vezes sem qualificação profissional (quando a tem, adquiriram-na na prática), uma boa parte são desfavorecidos, desempregados ou trabalhadores em Micro, Pequenas ou Médias Empresas e em risco de desemprego. Para muitos, este tipo de curso representa uma resposta a questões de empregabilidade inerente ao tecido económico, social e cultural da comunidade local, onde estão inseridos.

Os cursos também contam com jovens adultos que não terminaram a escolaridade básica e ficaram impedidos de prosseguir e aceder a outro tipo de formação, porque o seu nível de instrução é tão baixo que não lhes permite ter os instrumentos para reforçar a aprendizagem. Evitando assim que estes indivíduos adotem lógicas de vida impeditivas de uma real inserção social e que a sua auto-estima e a auto-imagem face ao trabalho e às competências pessoais e profissionais venham a ser diminuídas.

A qualificação destes públicos passa, não só por uma formação escolar e profissional que responda às necessidades de trabalho, mas também pela aquisição de competências pessoais e sociais que permitam perspectivar o seu percurso pessoal e profissional de modo mais autónomo e activo.

Os formandos EFA são indivíduos que trazem significativos percursos de vida, sendo comum encontrar nas salas de formação indivíduos que já desenvolveram uma série de actividades profissionais, ex-imigrantes nacionais, cidadãos de outras nacionalidades, pais e mães de famílias alargadas, grupos de irmãos ou parentes, grupos de amigos, grupos de colegas de trabalho. No caso dos cursos destinados aos desempregados, também é possível encontrar indivíduos que estão em fase de reconstrução de vida, por causa do álcool, das drogas, da violência conjugal..., razões pelas quais não se justifica um curso que não apele à participação destas pessoas.

Quanto ao perfil dos formandos, o relatório Nacional, publicado em 2002, contempla um diagnóstico daqueles formandos que estavam no momento a frequentar cursos EFA, diagnóstico esse que ajuda a caracterizar este público quanto o sexo e a idade.

**Quadro 18 – Distribuição dos formandos por região, segundo sexo e idade**

	Norte	Centro	Lisboa e Vale do Tejo	Alentejo	Algarve	Total do país
<b>Sexo</b>						
<b>Masculino</b>	21,3	13,2	17,2	12,5	17,2	17,6
<b>Feminino</b>	78,7	86,8	82,8	87,5	82,8	82,4
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Idade</b>						
<b>Até 24 anos</b>	18,9	20,1	23,0	18,1	14,6	19,7
<b>35-34 anos</b>	44,5	45,8	47,9	54,4	57,1	47,5
<b>35-54 anos</b>	33,8	30,2	26,3	24,8	25,7	29,9
<b>55 ou +</b>	2,8	4,0	2,8	2,7	2,7	2,9
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

*Fonte: Relatório Nacional (ANEFA 2002b, p.30).*

O relatório aponta para uma supremacia das mulheres, especialmente, em cursos vocacionados para desempregados. Também revela um aumento do público masculino a partir da segunda candidatura, com especial atenção, para o facto dos homens procurarem mais acções do nível B3 (62%) e as mulheres terem demonstrado uma maior apetência para aumentar as oportunidades de qualificação escolar.

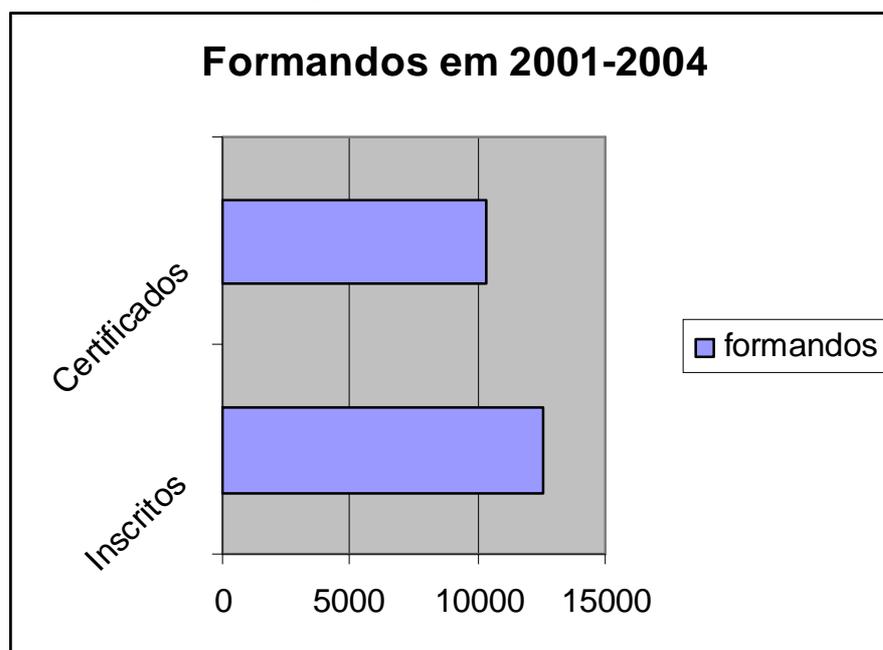
No que diz respeito à idade, este mesmo documento reflecte que as faixas etárias entre os 25 os 54 anos representam quase 80% e que, quanto mais jovem, o formando inclui-se, na generalidade, no percurso B3.

Neste dois aspectos, o quadro é quase que similar em todas as regiões do país, sendo pertinente afirmar que a Região Norte é a que apresenta um maior número de formandos do sexo masculino, pelo que denota um aumento, não muito significativo (3%) de um público entre 35 e 54 anos em relação a outras regiões do país (Ibidem).

No seminário realizado pela equipa EFA – Norte, em 15 de Novembro de 2005, na cidade da Maia, denominado «Desvendar o Projecto EF@» foi exposta e referida uma série de dados significativos relacionados com os cursos EFA da Região Norte que achamos por bem referir.

- I. Os cursos EFA certificaram 10366 pessoas no período de 2001-2004, certificando 82,72% dos 12530 inscritos para as acções de formação.

**Gráfico II - Número de formandos nos cursos da Região Norte de 2001-2004**



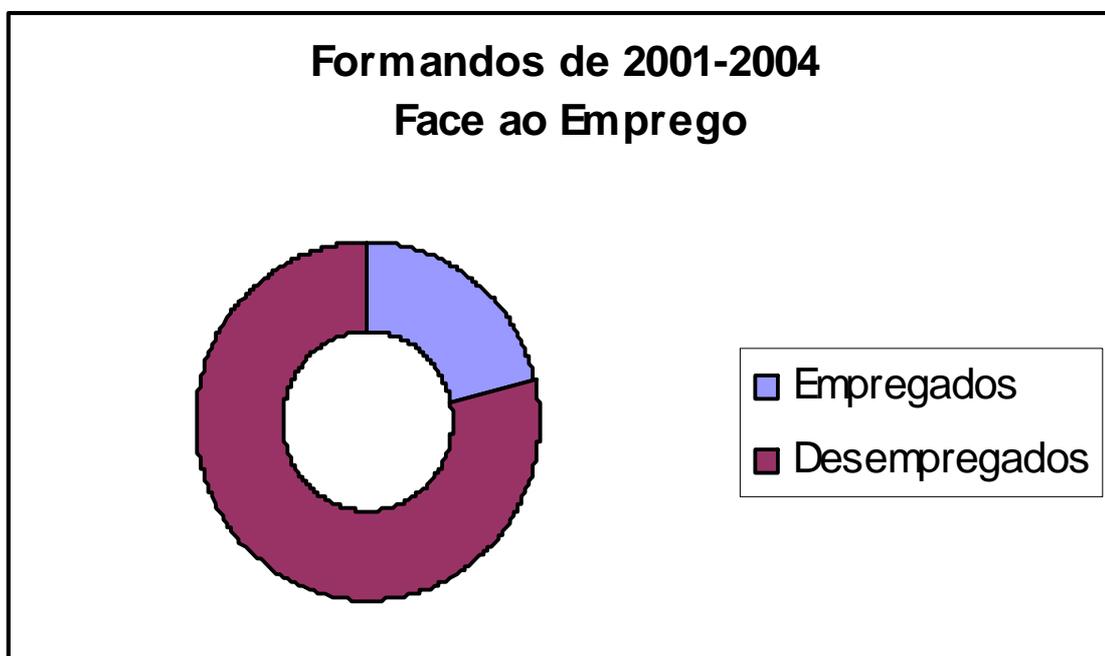
*Fonte: Seminário EFA «Desvendar o Projecto EFA» Novembro 2005.*

- II. Dos formandos Inscritos nos cursos EFA, neste mesmo período 79% estavam desempregados.

### Quadro 19 – Distribuição dos formandos Face ao Emprego

Total dos Inscritos	12530	100%
Empregados	2691	21%
Desempregados	9839	79%

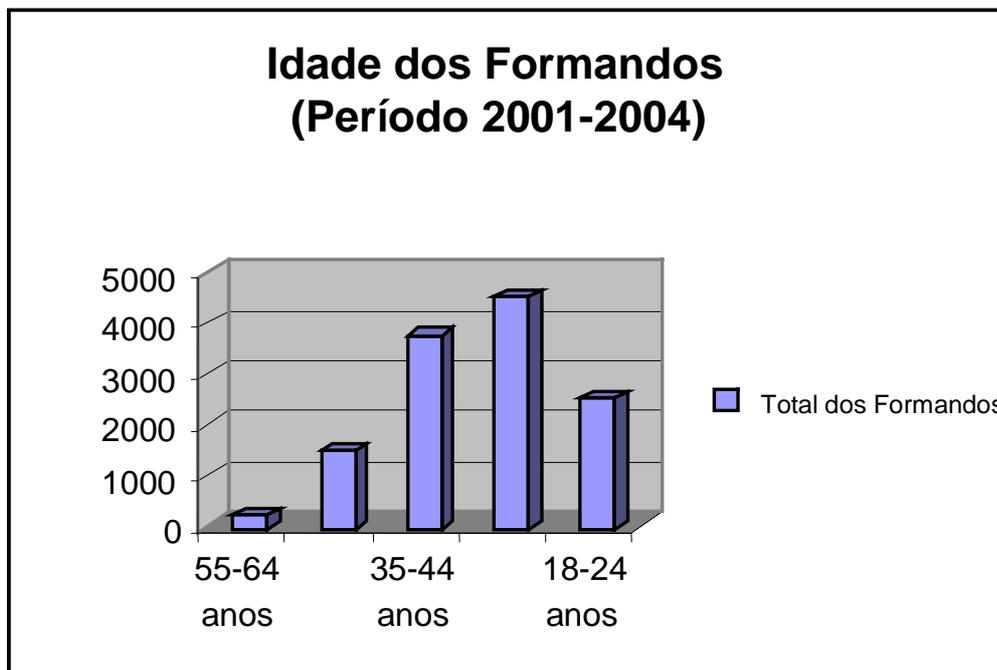
Gráfico III - Distribuição dos formandos face ao emprego



*Fonte: Seminário EFA «Desvendar o Projecto EFA» Novembro 2005.*

- III.** A maioria dos formandos é composta por médios adultos, na faixa dos 25 aos 44 anos, o que demonstra o recente fosso educacional no país. Também se denota uma larga participação de públicos mais jovens, recém saídos da escola, pelo que revela as saídas precoces do universo escolar.

**Gráfico IV.- Distribuição dos formandos quanto à idade**



*Fonte: Seminário EFA «Desvendar o Projecto EFA», Novembro 2005.*

**Quadro 20 – Distribuição dos formandos quanto à idade**

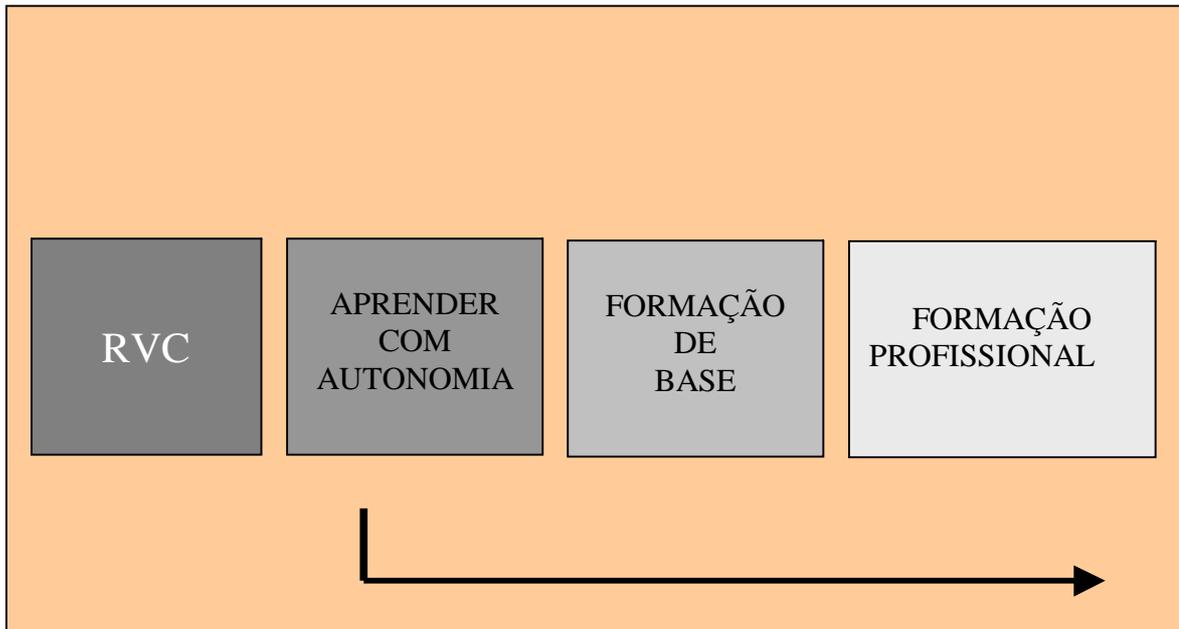
Idade dos Formandos	Total dos Formandos
55-64 anos	251
45-54 anos	1503
35-44 anos	3759
25-34 anos	4511
18-24 anos	2506

*Fonte: Seminário EFA «Desvendar o Projecto EFA», Novembro 2005*

## 2. O desenho curricular

O desenho curricular do modelo EFA assenta em quatro eixos de igual dimensão para o desenvolvimento do curso: o Reconhecimento e Validação de Competências, o Aprender com Autonomia, a Formação de Base e a Formação Profissionalizante e estas últimas (a Formação de Base e a Formação Profissionalizante) devem ser enriquecidas e aprofundadas uma com a outra “ Um projecto temático a convocar o trabalho colectivo e interdisciplinar, o domínio profissional a surgir como inspirador de elementos temáticos para a arquitectura pedagógica, etc.” (ANEFA, 2002d, p.13).

### Quadro 21 – Desenho curricular



Fonte: ANEFA (2002d, p.11).

#### 2.1. Reconhecimento e Validação de Competências (RVC)

Sendo a primeira parte do curso, este momento da formação consiste em facilitar ao formando a construção de um dossier pessoal onde sejam registadas várias experiências do seu contexto formal e informal que lhe possibilitaram a aquisição de saberes (na dimensão do saber ser, saber fazer e saber estar).

O Reconhecimento e Validação de Competências é um processo que parte do pressuposto que todas as pessoas possuem saberes e competências adquiridas ao longo da vida e nos mais variados contextos (na família, na escola, no trabalho, na vida social e comunitária).

No RVC o adulto é convidado a “revisitar” o seu quotidiano e as suas memórias para “desocultar” saberes e competências que, por ventura, nunca imaginou possuir, tomando consciência de si e do seu papel social, reflectindo sobre a sua trajectória pessoal e profissional. Estes saberes e estas competências podem ser traduzidas em validações.

O “Reconhecimento e Validação de Competências” ocorre em três fases:

- Inicialmente, o adulto é convidado a uma acção reflexiva sobre a sua trajectória de vida, através de uma pedagogia assente na auto-formação e no método biográfico, que culminará na construção do seu Dossier Social e Pessoal. A construção deste dossier é auxiliada por uma série de instrumentos produzidos

pela ANEFA ou pela Instituição Promotora (ver anexo 6) e pelo Referencial de Competências-Chave. Este dossier é realizado pelo próprio adulto, a partir de intervenções individuais e colectivas e mediado por uma equipa técnica formada por um mediador e por formadores em quatro áreas distintas (Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida, Tecnologia da Informação e da Comunicação e Linguagem e Comunicação).

- Num segundo momento, de acordo com as solicitações do adulto, este dossier pessoal é analisado pela equipa técnica que, através de um Júri (formado pela equipa pedagógica e também por um membro da comunidade) poderá validar as competências adquiridas.
- Finalmente, as competências validadas serão certificadas e registadas numa Carteira Nacional de Competências

O RVC é um momento muito rico, porque integra na essência uma série de pressupostos, que, se bem orientado, conduzirá, de alguma forma, ao sucesso do curso.

Este momento é dividido em intervenções individuais e colectivas, permitindo por um lado um aprofundamento e uma aproximação a cada um dos formandos, como também o fomento da relação do grupo.

#### Quadro 22 – Foto Dossier



*Fonte: Centro Social Paroquial de Barrosas (Santa Eulália)*

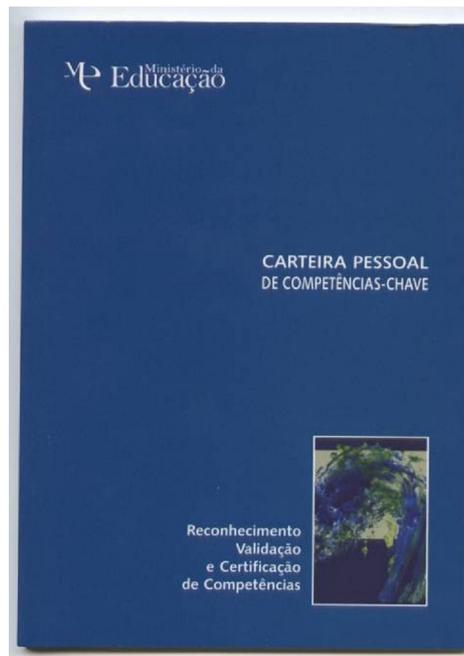
É também no RVC que se inicia a construção curricular, cabendo aos formandos eleger os «Temas de Vida» e as «Questões Geradoras» que orientarão o desenvolvimento de toda a acção.

Numa síntese geral, a equipa técnica da ANEFA (2002d, p.12) diz ser o RVC o momento que:

- a) Antes de tudo, permite que cada formando se descubra, se veja no mundo consigo próprio e com os outros, desoculte os saberes que porventura nunca imaginou possuir, tomando consciência do que é, do que possui;
- b) Privilegia o auto-conhecimento, face ao balanço de vida que cada um construiu, e vem manifesto no seu dossier pessoal e profissional, tornando o adulto capaz de se organizar, organizando as suas experiências, os seus saberes, as suas competências;
- c) Depois, pela construção e/ou fortalecimento da sua identidade pessoal e profissional, introduz uma atitude dinâmica nos trajectos individuais, transformando-os em projectos realistas;
- d) Facilita, à equipa pedagógica, o conhecimento integrado dos formandos nas suas singularidades e complexidades: representações, crenças, valores, códigos, linguagens, sentimentos, motivações, possibilidades, dificuldades, modos de pensar, raciocinar e agir;
- e) Reconhece e sistematiza informação relevante para que os formadores possam elaborar o(s) projecto(s) curricular(es), seja no posicionamento dos formandos numa carta de competências construída pelo Referencial de Competências-Chave com respectivas implicações na adequação e diversificação de percursos formativos, seja na identificação dos Temas de Vida que vão organizar e alimentar o currículo;
- f) Estabelece um compromisso e elaborar um contrato pedagógico entre o formando e a equipa pedagógica.

O Júri do RVC pode ser realizado em duas modalidades (individual e colectivo), No entanto, mais do que um momento onde vão ser julgadas as competências adquiridas, o RVC deve servir como um momento em que seja estimulada a auto-estima, o auto-conceito, a autonomia e a trajectória de vida do formando, de forma a facilitar a sua entrada no processo de formação, que muitas das vezes (por questões culturais e/ou preconceituosas), é muito difícil.

### Quadro 23 – Foto Carteira Pessoal



As competências validadas em júri, são registadas numa Carteira Pessoal de Competências, que depois de cumprir os trâmites legais, são validadas pelo Ministério da Educação.

Esta Carteira Nacional de Competências veio a ser suprimida através da portaria n: 86/2007, publicada em Janeiro de 2007, que regulamenta o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, cujo artigo VIII delibera as entidades promotoras de RVCC, as competências necessárias para a emissão de certificados a partir de via electrónica (MTSS & ME- Portaria 86/2007).

### 2.2. Aprender com Autonomia (AA)

O módulo aprender com Autonomia, como o próprio nome refere, visa orientar os formandos num processo de auto-análise de forma a elevar a sua auto-estima e confiança, para cativá-los a ultrapassar preconceitos ou falsas representações que tenham em relação à formação e a desenvolver técnicas que facilitem a sua aprendizagem (ANEFA, 2000<sup>a</sup>, p.6).

Este módulo decorre através de uma metodologia activa e participativa, a partir de dinâmicas de grupo, promovendo o trabalho em equipa, o conhecimento mútuo, o

aprender com o outro, adquirindo hábitos de trabalho, interajuda e estabelecendo regras e compromissos.

Também auxiliado por uma série de instrumentos produzidos pela ANEFA e pelas entidades promotoras, o módulo, com 40 horas, está dividido em três Unidades de competências: Integração, Relacionamento Interpessoal e Aprender a Aprender (ver anexo 7).

Este módulo é realizado pelo mediador que funciona ora como animador da reflexão, ora como orientador no processo de consciencialização. Este profissional assume uma postura receptiva, de forma a passar confiança e segurança aos formandos.

“No decorrer das duas primeiras unidades deste módulo, a equipa pedagógica iniciará a construção do plano curricular do curso (ver anexo 8), em função dos resultados do processo de reconhecimento e validação de competências” (ANEFA, 2003, p.19).

Através de uma metodologia e de actividades adequadas, que permitam aos formandos participar activa e democraticamente, este módulo desenvolve o sentido de grupo, uma identidade de grupo, uma consciência colectiva e desperta para algumas necessidades comuns.

### **2.3. Formação de Base (FB)**

Constituída por três níveis de desenvolvimento (B1, B2, B3) e por quatro módulos independentes, mas com interdisciplinaridade, cada módulo da formação de base tem entre 100 e 200 horas e corresponde a um nível por área de competência.

Todos os Cursos apresentam as seguintes áreas de formação de base:

- Cidadania e Empregabilidade;
- Linguagem e Comunicação;
- Matemática para a Vida;
- Tecnologias da Informação e Comunicação.

A formação de base organiza-se em unidades susceptíveis de avaliação e creditação, baseadas no referencial de Competências-chave organizadas a partir dos «Temas de Vida». As áreas de competência, por sua vez, são subdivididas em quatro Competências-chave que correspondem a unidades formativas com o mínimo de 25 horas.

## Quadro 24 – Referencial dos cursos de educação e formação

Níveis	B1				B2				B3			
CE	25h A	25h B	25h C	25h D	25h A	25h B	25H C	25h D	25h A	25h B	25H C	25h D
TIC	25h A	25h B	25h C	25h D	25h A	25h B	25H C	25h D	25h A	25h B	25H C	25h D
LC	25h A	25h B	25h C	25h D	25h A	25h B	25H C	25h D	25h A	25h B	25H C	25h D
MV	25h A	25h B	25h C	25h D	25h A	25h B	25H C	25h D	25h A	25h B	25H C	25h D
<b>Formação Profissionalizante</b>	Unidades Capitalizáveis (deve incluir formação em contexto de trabalho)				Unidades Capitalizáveis (deve incluir formação em contexto de trabalho)				Unidades Capitalizáveis + Formação em contexto de trabalho			

Fonte: ANEFA (2001, p.12).

**T  
e  
m  
a  
s  
d  
e  
v  
i  
d  
a**

Convém referir que a nova proposta, apresentada no mês de Outubro de 2006 acrescenta a área de Linguagem e Comunicação, que para além da língua portuguesa irá contar com língua estrangeira para os cursos B2 (50 horas) e para o nível B3 (100 horas).

No desenvolvimento da Formação de base, e também na profissionalizante, é exigida de toda equipa uma articulação, uma força de vontade, uma disponibilidade e uma flexibilidade, tudo isso, aliado a uma criatividade, imaginação, sensibilidade e compromisso. Sem estes predicativos torna-se impossível realizar este projecto, porque não é matéria fácil conseguir superar e responder uma série de obstáculos que esta formação implica, tais como:

- Ajustar os vários percursos formativos;
- Conciliar as áreas de interesses dos formandos;
- Facilitar a apropriação do referencial por parte dos formandos;
- Respeitar democraticamente as expectativas e necessidades do grupo, e ao mesmo tempo conciliar o referencial;

- Considerar as dúvidas e interrogações do grupo sem um juízo pré-concebido ou preconceituoso, que não permita o aprofundamento durante o processo de formação;
- Acreditar na capacidade do grupo de definir estratégias e planos de acção.

Sublinhamos estes verbos, intencionalmente, para demonstrar que a própria linguagem da proposta não é impositiva.

A este respeito, lembro uma conferência da Dr.<sup>a</sup> Luísa Alonso (co-autora da Proposta Curricular dos Cursos EFA), num curso de Especialização em Educação de Adultos, promovido pela própria ANEFA, em Abril de 2004, na ocasião dizia ela, que o formador é um espécie de «andaimador» é aquele que vai pondo andaimes para que o formando construa o seu projecto formativo. Esta talvez seja a visão mais próxima do que é um projecto formativo participado.

#### **2.4. Formação Profissionalizante (FP)**

Como já referimos anteriormente, a formação profissionalizante decorre simultaneamente com a formação de base e, por isso mesmo, também deve esta articulada com os Temas de Vida.

Enquanto coube à ANEFA construir o referencial da formação de base (que já sofreu alterações), a formação profissionalizante teve o seu referencial elaborado pelo IIEFP.

As áreas de formação profissionalizante variam consoante o curso, podendo ser as seguintes:

- Administração e Gestão
- Agricultura e Pesca
- Agro-Indústrias
- Artes e Tecnologias Artísticas
- Ciências Humanas, Exactas e da Vida
- Comércio
- Construção Civil e Obras Públicas
- Electricidade, Electrónica e Telecomunicações
- Energia, Frio e Climatização

- Hotelaria/ Restauração e Turismo
- Indústrias Gráficas e de Papel
- Informação, Comunicação e Documentação
- Informática
- Madeiras, Cortiça e Mobiliário
- Mecânica e Manutenção
- Metalurgia e Metalomecânica
- Qualidade
- Serviços Pessoais e à Comunidade
- Têxtil e Vestuário.

Cabe às entidades que se candidatam aos cursos EFA, fazer um diagnóstico prévio de necessidades para delimitar a área dos cursos a ser oferecidos, tendo como critério as necessidades sociais, nível de empregabilidade ou inserção na vida activa e nível da formação de base.

**Quadro 25 – Desenho curricular, quanto às áreas e horas de formação**

Percurso de Formação	Reconhecimento e Validações de Competências	Formação de Base (a)		Formação Profissionalizante (b)	Total de Horas
		Aprender com Autonomia	Áreas de Competência - Chave		
Básico 1	Entre 25 e 40h	40	Entre 100h e 400h	Entre 220h e 360h	Entre 385 e 840
Básico 2	Entre 25 e 40h	40	Entre 100h e 400h	Entre 220h e 360h	Entre 385 e 1240
Básico 1+2	Entre 25 e 40h	40	Entre 100h e 400h	Entre 220h e 360h	Entre 385 e 840
Básico 3	Entre 25 e 40h	40	Entre 100h e 400h	Entre 940h e 1200h	Entre 1105 e 2080
Básico 2+3	Entre 25 e 40h	40	Entre 100h e 400h	Entre 940h e 1200h	Entre 1105e 2480

Fonte: ANEFA (2001, p.18)

Se a formação de base é configurada por *Unidades de Competências*, a formação profissional é organizada através de *Unidades Capitalizáveis* que correspondem às competências nucleares, reconhecidas para efeitos de inserção profissional, evidenciáveis através de actividades técnicas e da mobilização de saberes técnico e

práticos (ANEFA, 2001, p12). Pretende-se é uma articulação harmónica, o que nem sempre é fácil. Por vezes, algumas entidades promotoras queixam-se que é difícil conciliar as unidades capitalizáveis com os Temas de Vida.

Com o desenvolvimento de acções de formação e com a troca de experiências, muitas equipas têm tentado superar as dificuldades em articular a formação profissional com à formação de base e, fundamentalmente, com os Temas de Vida e as actividades integradoras.

Também no mês de Outubro de 2006, o Ministério do Trabalho anunciou que está a ser elaborado pela ANQ e em breve será divulgado o novo “Catálogo Nacional das Formações” que contará com outras áreas e outros curso para serem postos em prática a partir do novo Quadro Comunitário (estima-se que seja no segundo semestre de 2007 ou início de 2008).

### **3. A participação dos formandos na construção do curso**

Nos diferentes eixos do curso (RVC, AA, FB, FP), os formandos são convocados a exercer um papel preponderante. Todo o desenho formativo pressupõe um envolvimento que, ao mesmo tempo, alimenta e é razão de ser da formação.

O desenvolvimento dos cursos EFA apela à participação livre e integral do formando em vários momentos:

- Nas Histórias de Vida
- Nos Temas de Vida
- Nas Questões Geradoras
- Na Construção Curricular
- Nas Actividades Integradoras
- Nas Avaliações
- Na Intervenção comunitária.

Ora, sendo um modelo construtivo, que estimula no formando uma consciência de si e uma consciência de grupo e que, em termos pedagógicos, perspectiva uma consciencialização (o porquê de estar no mundo), o modelo não tem sentido se não for inspirado, construído, realizado pelo/com o formando.

Que tipo de participação se pressupõe nos diferentes momentos?

## Histórias de Vida

Para começar, o primeiro momento do curso, o RVC, assume uma metodologia biográfica, onde o objecto de estudo é o indivíduo na sua singularidade.

Este tipo de metodologia, segundo Nóvoa (1997, p.66), permite ao formando construir a sua própria formação através de uma «reflexibilidade crítica» conceito de sua autoria, que vai além da ideia de progresso e desenvolvimento, que **o implica na acção.**

As **histórias de vida** são uma espécie de balanço retrospectivo de vida, mais do que um olhar sobre o passado, diríamos que, é um exercício baseado (perdoe-nos a comparação) em três “P”: **Ponderar** o passado, **Pensar** o presente, **Perspectivar** o futuro.

Ao reconstruir as suas trajectórias de vida, na ocasião da preparação do dossier pessoal, os formandos revêem e relêem muitos dos caminhos que trilharam, acontecimentos, situações de vida, pessoas significativas... Esta análise capacita-os, simultaneamente, para várias dimensões do seu saber ser, fazer ou estar, permitindo-lhes que se debrucem sobre a realidade quotidiana e social, sobre um aprendizado que não ocorre apenas na esfera escolar, mas que se dá no encontro com o outro, com outros.

A este encontro poderíamos chamar socialização, resultado de um processo de intensa participação na vida e no mundo. Ao sentir-se participante no mundo, o formando toma consciência das suas capacidades e limitações participativas.

Este balanço de vida capacita as pessoas com instrumentos que lhes dão “uma melhor orientação, para fazerem escolhas que estão mais de acordo com elas próprias, consoante as tomadas de consciência que fizeram. Dá-lhes mais autonomia de decisão, de análise da situação...” (Josso, 2005, p.3).

É o indivíduo que assume activamente o seu percurso histórico, colocando marcos cronológicos e factuais na sua trajectória, percebendo a sua ausência ou presença na sociedade, realizando parâmetros históricos e sobretudo, compreendendo que a história é feita por homens comuns, como ele, numa espécie de desmistificação do fazer histórico. É, como diria Freire (1989): o homem descobrindo-se como fazedor de cultura.

É deste balanço de vida individual e também colectivo, na medida em que todos os formandos se dispõem a fazê-lo, socializando pontos de vistas, factos, momentos nas

acções colectivas, que se originam os **Temas de Vida**, uma construção que deve implicar a todos.

### 3.2. Temas de Vida

No final do RVC, início do Aprender com Autonomia, o grupo assume a responsabilidade de definir os Temas de Vida que irão permear todo o processo formativo. Digamos que os Temas de Vida assumem a dupla natureza de **significante** e **significado** da formação.

**Significante** porque é a partir dele, em conjunto com o referencial de competências, que se estrutura o currículo e **significado** porque cabe a eles fazer com que a formação seja algo dinâmico, galgado na realidade.

Os Temas de Vida são escolhidos conjuntamente pelos formandos de forma democrática, sob a orientação do mediador. Este deve implicar todos os formandos nesta escolha.

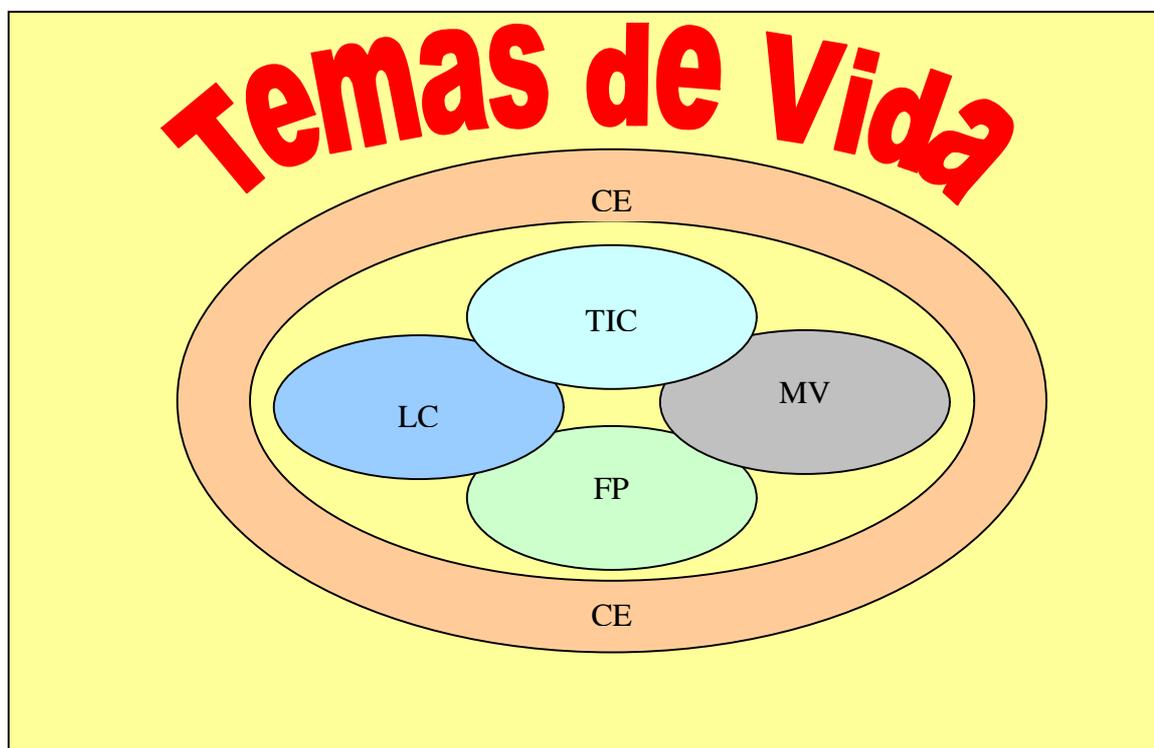
A eleição dos Temas de Vida deve ter como base a prática do diálogo, reflexão, humildade, solidariedade e sentido de grupo.

A escolha dos Temas de Vida é um processo interactivo, onde é possível trocar ideias, sentimentos, experiências e desenvolver a comunicação. E como só há comunicação com participação, a escolha dos Temas de Vida é um processo eminentemente, participativo.

Os Temas de Vida devem resultar das inquietações, dúvidas, necessidades e anseios dos formandos, cabendo à equipa pedagógica uma abertura e sensibilidade para acolhê-los, ter uma escuta activa, estimular no grupo a descodificação da realidade e a análise crítica em torno das escolhas.

Se analisados por outra óptica, os Temas de Vida poderiam ser considerados os objectos de estudo sobre os quais a acção formativa irá incidir.

Quadro 26 – A concepção curricular



Legenda:

**CE** – Cidadania e Empregabilidade

**TIC** – Tecnologia da Informação e Comunicação

**MV** – Matemática para a Vida

**LC** – Linguagem e Comunicação

**FP** – Formação Profissional

*Fonte: ANEFA 2003, p.15*

Muito embora, um dos documentos da ANEFA (2002d, p.11) os considere «PANO de FUNDO» esta definição não atinge a dimensão que os Temas de Vida têm na formação. Pano de fundo sugere algo estático, parado apenas contemplativo, os Temas de Vida são e devem ser mais do que isto! Para começar (usando a mesma linguagem teatral) os Temas de Vida deveriam ser no mínimo o cenário com todos os objectos cénicos, porque este sugere actuação/realidade, surgem da inquietação de alguém ou de muitos, logo têm movimento, existem como algo manifesto (são frutos da razão humana), para além disso apontam para acções concretas (praxis).

Paradoxalmente, este mesmo documento (Idem, p.16), diz serem os Temas de Vida a síntese entre teoria e prática, afirmando que “este processo pedagógico enraizado na vida, no qual o adulto é convidado a reflectir sobre a sua quotidianamente e sobre as

formas como se orienta o seu mundo, faz-se pela apresentação de situações representativas das realidades concretas que cada formando é chamado a analisar criticamente”.

Escolhidos os Temas de Vida, estes irão ser trabalhados tanto na formação de base como na formação profissional, a partir de Questões Geradoras.

### 3.3. Questões Geradoras

As Questões Geradoras, como o nome já sugere, funcionam como uma espécie de interrogações, de questionamentos em torno do Tema de Vida. Por outras palavras, se os Temas de Vida são os objectos de estudo, as questões geradoras poderiam ser consideradas as perguntas de partida.

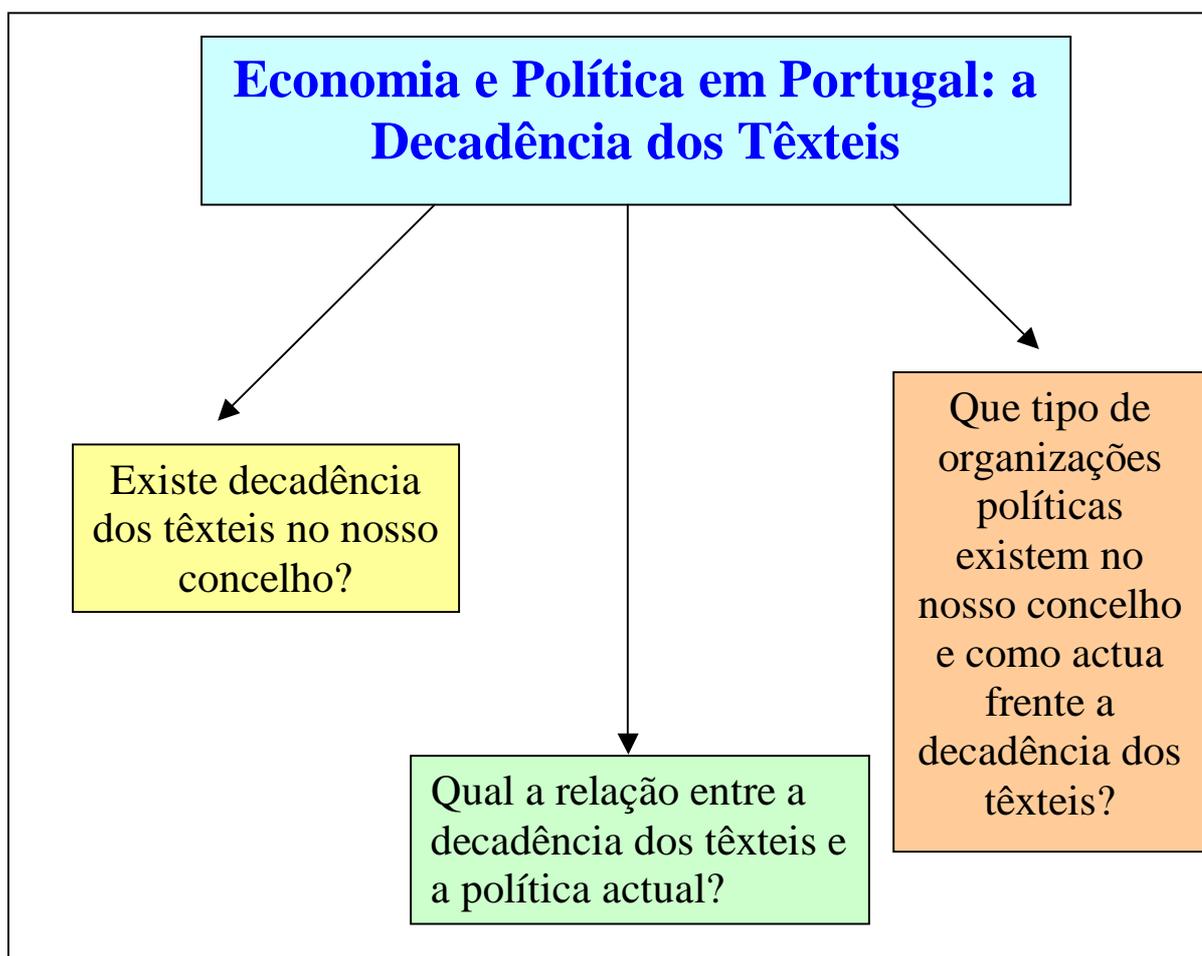
Voltemos mais uma vez a uma premissa básica: os Temas de Vida devem ser resultado das inquietações, dúvidas, necessidades e anseios dos formandos, logo as questões geradoras surgem como reflexões prévias destes mesmos formandos.

Neste caso são os formandos que procuram respostas, pesquisam, agem, constroem o seu conhecimento. Isto não inibe a equipa pedagógica em fazer o mesmo, ao contrário, transforma-se num grande desafio, pois ao formador é-lhe exigido o abandono dos manuais preconcebidos. O formador passa a ser um pesquisador, um interventor, que junto com o formando constrói saberes, dá outra lógica à formação.

É na busca de respostas para estas questões que se define o plano curricular. Neste caso, mais uma vez, é exigida a participação de todo o grupo e a disponibilidade da equipa pedagógica.

Entretanto, é preciso quebrar preconceitos! Por vezes, as questões apresentadas são tão simples que parece não ser possível dar sustentabilidade ao tema e à formação. Mas de uma questão simples podem surgir muitas inquietações a ela atreladas, que um formador ou mediador menos atento não seja capaz de perceber. Além do que, ao responder as questões geradoras, as inquietações não deixam de existir, porque ao terminar o Tema de Vida muita coisa fica por dizer, muitas dúvidas hão de surgir, e é este carácter investigativo e aliciante, que este modelo provoca.

**Quadro 27 – Exemplo de desagregação dos Temas de Vida em Questões Geradoras**



*Fonte: Curso EFA B1, Auxiliar de Geriatria, Santa Eulália – Vizela.*

### **3.4. Actividades Integradoras**

Durante ou no final do desenvolvimento do Tema de Vida é realizada uma ou mais Actividades Integradoras que irão sistematizar as aprendizagens dos formandos relacionadas ao tema.

As actividades Integradoras também se podem referir a uma ou mais questões geradoras sugeridas no tema.

Para a realização das actividades integradoras são convocadas várias competências, e em igual escala, todos os módulos da formação de base e os módulos da formação profissionalizante que estejam em fase de formação.

Como exemplos de Actividades Integradoras realizadas nos cursos EFA, ocorreram debates, colóquios, desfiles, teatros, campanhas de informação, campanhas de solidariedade, programas de rádio, exposições e tantas outras acções que legitimam a

grandeza deste modelo (dado exposto no Seminário EFA, nas Malhas de um Projecto, em Março de 2004).

As actividades integradoras têm um carácter participativo extremamente evidenciado, elas convocam os formandos e toda a equipa para realizar conjuntamente algo concreto, é o saber posto em acção. E mais do que isso, através das actividades integradoras há uma integração do curso com o meio social.

Uma das coisas que se faz ressaltar deste modelo EFA é esta preocupação de integrar o saber adquirido do formando com a comunidade em que o curso está inserido (Idem).

Esta preocupação reforça o papel da Educação de Adultos que é o de motivar, através de estímulos, o formando a actuar de forma a multiplicar o acervo cultural, científico e técnico do seu meio. Parafraseando Freire, o formando é «sujeito que faz e refaz o mundo» (Freire, 1979).

O modelo propõe um currículo flexível, baseado no Referencial de Competências, respeitando os módulos previamente definidos e em conformidade com os Temas de Vida, as Questões Geradoras e as Actividades Integradoras.

No início do curso, ainda no Aprender com Autonomia é realizado um desenho global e uma gestão do referencial, o que vai orientar todo o desenvolvimento do curso. Nestes dois instrumentos fica registado todo o processo participativo dos formandos até então (ver anexos 9 e 10, respectivamente).

A construção curricular não termina nesta fase, ela ocorre durante todo o curso, através de reuniões pedagógicas que contam com a representação dos formandos. Também são realizados os acompanhamentos individuais e colectivos dos formandos e vários processos de avaliação.

### **3.5. Avaliações**

A avaliação proposta é uma avaliação qualitativa, contextual e processual que:

Olha o adulto como um todo complexo, detentor de saberes adquiridos na prática; debruça – se sobre os quadros de vida e sobre a sua experiência; leva em conta a diversidade de modos de raciocinar e fazer; acontece na e pela acção; atende ao contexto de formação; atribui um valor e suprime a medida; equaciona o acto de avaliar como elemento inseparável do processo de aprendizagem (ANEFA, 2002d, p.17).

Cabe a cada entidade promotora prever e realizar momentos de avaliação durante todo o percurso, momentos esses que sirvam para responder às exigências dos financiamentos comunitários (administrativamente) e, fundamentalmente, que sirvam para analisar, redefinir o percurso formativo, a acção, o desempenho, a motivação, toda a dinâmica que envolve a aprendizagem e aqueles que dela fazem parte.

Neste caso, a avaliação não se restringe à observação unilateral do formando por parte dos formadores, ocorrem trocas avaliativas que permitem a todos participar, através dos ciclos de auto e hetero-avaliações.

Neste modelo o formando auto avalia-se, avalia os formadores, avalia a acção. O mesmo cabe aos formadores. Segundo a ANEFA (2002d, p.18) avaliação ocorre:

Num quadro operativo que articula uma diversidade de técnicas e instrumentos, entre os quais entrevistas informais ou conversas, individuais e em grupo, observação, análise dos trabalhos produzidos, criação de espaços de diálogos abertos e reflexivos sobre o seguimento do percurso e para a recolha de opiniões e sugestões, registos e anotações constantes de toda a informação que se vai compilando e que se darão a conhecer aos formandos para que eles possam tomar a avaliação nas suas próprias mãos e, assim, orientar-se autonomamente e implicar-se na evolução.

Esta atmosfera participativa, dialogante, reflexiva e construtiva permitiu, em 2003/2004 a entrada de dois novos instrumentos de avaliação (o Portfólio e a Avaliação Integrada), fruto dos inúmeros estudos da equipa nacional, das acções de formação e da experiência prática das equipas que estão no terreno. Estes instrumentos já estão sendo usados por muitas equipas.

O **portfólio** é um instrumento realizado pelo aluno que reúne suas obras ou actividades acumuladas por um período de tempo, não se trata de uma junção de trabalho, mas sim de uma acumulação ordenada, devidamente identificada, etiquetada das suas produções e dos seus comentários e com as observações dos formadores de forma a contribuir para a sua própria auto-avaliação e para a hetero-avaliação por parte dos formadores.

Parafraseando Sartunino (2002, p.94), esta estratégia didáctica, permite aplicar, forma activa e directa, a avaliação formativa como um processo interactivo: formando – portfólio – formador, cuja interacção e comunicação se baseia nos materiais elaborados pelos formandos.

Este instrumento didáctico além de facilitar a avaliação de maneira geral, também facilita a relação formador/formando e permite ao formando a tomada de

consciência das competências adquiridas ou “realimentadas” no seu processo de aprendizagem.

Quanto À **avaliação integrada**, esta, ocorre no final de cada Tema de Vida e, como o nome refere, integra todos os módulos da formação de base e profissional que estiveram em cena durante o Tema de Vida. Esta forma de avaliação busca fugir da lógica tradicional de se avaliar com base em testes ou fichas de trabalho, de se realizar uma avaliação comparativa entre os alunos.

Também não se trata de um exame de competências, mas trata sim, de reflectir conjuntamente o ensino com incidência sobre a capacidade de cada formando tem de aprender e de mobilizar adequadamente os conhecimentos que adquiriu para resolver situações cognitivas ou práticas que lhe são colocadas. Este tipo de avaliação permite aos formadores, em conjunto, avaliar se o formando transformou seus conhecimentos em “saber em uso” e até que ponto tem interiorizado as competências trabalhadas (Roldão, 2003, p.70).

---

**PARTE 2**  
**Análise Empírica**



## Cap. V – Metodologia

*O educador(a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos alunos(as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los.*

*(Freire, 2001, p.59)*

### 1. Justificação do tema

Tendo em conta que formar é mais que dotar as pessoas de conhecimentos e conteúdos escolares, é sobretudo uma função social de transmissão de saberes (“saber-fazer”, “saber-estar”, “saber-ser”) e é um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa em busca de sua identidade social, o estudo sobre a participação dos formandos nos cursos EFA apresenta-se como de suma importância para a comunidade educativa, como um todo e para a sociedade em geral.

Estamos convictos da importância deste estudo para os formadores, os mediadores, os coordenadores de formação e outros actores vinculados a este programa, porque pode permitir-lhes perceber e melhorar a relação educativa, decidir sobre as metodologias a serem aplicadas, assim como a seleccionar conteúdos ou actividades que vão ao encontro das necessidades e das capacidades de participação dos formandos, podendo promover a alteração de práticas pedagógicas que se realizam a partir de situações concretas.

No que diz respeito aos formandos, indivíduos que vivem na prática este modelo, acreditamos que este trabalho possa contribuir para que eles sintam a necessidade de participar ou despertem para a participação, a fim de tomarem consciência da importância das suas opiniões e acções neste modelo educativo e, de maneira mais ampla, nas relações sociais que estabelecem fora do contexto da formação.

Pensamos ser relevante para as instituições onde estes cursos se realizam, geralmente entidades com carácter social, que têm como missão não só a escolarização, mas também a formação social e cultural dos indivíduos, de forma a promover a cidadania e orientar para a participação activa e o desenvolvimento cívico da população a elas vinculadas.

E de maneira mais ampla, poderá ser fundamental para o meio social, porque dota os formandos de competências humanas de fórum social, capazes de mudar e/ou redimensionar as suas relações com o mundo e com o meio envolvente.

A proposta deste trabalho de pesquisa surge como fruto da nossa participação em formações e seminários e da nossa vivência diária na coordenação pedagógica e na mediação de algumas acções EFA, nos últimos cinco anos. São nestas vivências que nos defrontamos com as nossas buscas e incertezas. O que também ocorre com muitos outros agentes envolvidos no terreno, e que, tanto no dia-a-dia, como em encontros promovidos pela direcção EFA Norte, evidenciam, publicamente, os seus questionamentos, atitudes, dúvidas e práticas, a fim de se aproximar, e porque não, de se comprometer mais com o modelo.

Escolhemos a Região do Vale do Ave, não só por esta integrar a região Norte possuidora da maioria dos cursos EFA realizados no país, mas, sobretudo, por fazer parte da nossa realidade, por possuímos um vínculo profissional e uma certa aproximação a algumas equipas que a ela pertencem.

## 2. Opções metodológicas

Como sabemos, o método introduz a cientificidade moderna (Campelo, 1998, p. 73) e, como tal definimos a metodologia utilizada neste estudo. Na perspectiva de Deshares (1997, p.23) a metodologia consiste “no estudo dos meios adequados e satisfatórios a escolher na realização de uma investigação”

Nesta perspectiva, e querendo tornar formal e o mais científica possível a nossa investigação, optamos por escolher um método que nos permitisse conhecer a natureza e a qualidade das relações presentes na dimensão participativa desenvolvida nos cursos EFA, de forma a pensar e a dialogar sobre a realidade, com base num paradigma quantitativo/qualitativo, porque não acreditamos no uso deste métodos individualizados e de forma distinta.

Optamos por realizar este trabalho no âmbito de uma metodologia mista de pendor quantitativo/qualitativa, pelo facto do nosso objecto de pesquisa é eminentemente um problema prático, o que pressupõe, uma metodologia que nos permita um olhar crítico sobre a acção.

Admitimos que estes dois métodos são complementares. Visto que:

- O **paradigma quantitativo** permite uma análise objectiva e funciona mais como um enfoque e como finalidade e
- O **paradigma qualitativo**, graças à sua subjectividade, ajuda-nos a pensar o real e facilita-nos o conhecimento das tendências da realidade social,

possibilita a reflexão dos próprios actores sobre as suas motivações e interpretações e, em escala mais ampla, permite uma visão global, e ao mesmo tempo focalizada, da realidade visando uma mudança. Segundo Bogdan e Biklen, (1999), na metodologia qualitativa o significado tem importância vital, os dados são analisados de forma indutiva, facultando ao investigador a possibilidade de tornar explícito o conhecimento implícito.

A combinação destes dois paradigmas permite-nos pensar a realidade de forma mais disciplinada. “Esta metodologia busca penetrar com um carácter rigoroso e sistemático nos fenómenos quotidianos, explorá-los, analisá-los e reflectir sobre eles para mostrar a sua complexidade” (Serrano, 2000, p.25).

Acreditamos que a educação social é um compromisso com a vida e com a acção dos homens e, sendo assim, é impensável um trabalho investigativo neste campo, que não incite um olhar crítico, que não vise uma melhoria da prática e uma melhor qualificação da acção educativa em si.

Serrano (idem, p.11) diz que a investigação em educação social deve ser uma investigação objectiva que:

- Intensifica a qualidade da acção de forma directa e indirecta, produzindo um efeito, a médio ou a longo prazo;
- Introduce certa racionalidade à prática e expressa o seu desejo de conhecer as características dessa mesma realidade; e
- Contribui na sistematização do processo de aplicação dela mesma, orientado a dar forma à nossa acção e desenvolvê-la, de modo que se converta numa acção criticamente informada e comprometida, através da qual podemos viver consequentemente os nossos valores.

Admitimos que a prioridade da educação social é a capacidade de mudar a realidade e, se desenvolvemos um trabalho na área da participação, não podemos prescindir do exercício participativo. Neste sentido, não nos era possível uma análise positivista que nos permitisse elaborar teorias científicas independentes dos estados subjectivos dos indivíduos. Só poderíamos apostar numa interpretação da acção social, de forma a desvendar o seu significado, escutar as pessoas, reflectir sobre a prática concreta, promover a acção, transformar a realidade.

Creemos que uma pedagogia social deva promover uma participação consciente, crítica e responsável (Quintana, 1986) e portanto, só poderíamos pensar numa metodologia que facultasse um olhar sobre a prática de forma mais complexa, procurasse buscar os factos e as causas, possibilitasse uma interpretação compreensiva

da interacção humana e por fim, que fomente pistas para transformar a realidade dos sujeitos.

### 3. Problema de investigação

Uma das características intrínsecas humanas é a eterna necessidade de saber, o ser humano é um questionador constante, perguntar faz parte da sua natureza, da sua cultura, em suma da sua necessidade de estar no mundo.

O saber nasce desta carência de resposta, a ciência é fruto destas interrogações. Só criamos, construímos e transformamos a partir das interpelações suscitadas na nossa experiência diária. Como refere Gervilla (s.d., p.10)

“ Perguntar é abrir os horizontes por meio da pergunta, é o resultado da admiração. Perguntar implica sempre distanciamento, afastar-se no espaço a fim de poder introduzir a perplexidade que motiva o juízo crítico. Perguntar supõe ganhar distância, desligar-se da atadura da experiência sensitiva e poder contemplar desde um horizonte diferente: o horizonte da consciência”.

Desta necessidade de interpelação, nasce o problema. Contudo, existe uma ténue diferença porque nem toda a pergunta é um problema. Um problema pressupõe a existência de dados (dados conhecidos e dados a conhecer), enquanto a pergunta nem sempre conserva algo de sabido e algo a saber. Pergunta e problema são os meios privilegiados para alcançar a sabedoria (idem, p.11).

Ao tentarmos proporcionar respostas, de forma racional e sistemática, aos problemas propostos estamos a realizar um trabalho de investigação. Portanto, um problema científico “é uma questão não solvida e que é objecto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (Gil, 1989, p.26).

De forma complementar, Fortim (1999, p.187) refere que a escolha deste tipo de Estudo, é determinada “quando se formula o problema de investigação” isto é, quando a questão da investigação se torna definitiva, sendo que a mesma pode ser influenciada pelo nível de conhecimento existente, relativamente ao problema (ibidem). Após a reflexão teórica apresentada na revisão da literatura, e algumas reflexões empíricas sobre a realidade quotidiana dos cursos EFA, surge-nos a seguinte pergunta de partida:

- **Qual a dimensão participativa nos cursos EFA, realizados no Vale Ave em 2006?**

O nosso problema de partida decorre de interesses práticos e porque não de valores e de incentivos sociais. Quando nos referimos a dimensão pensamos na extensão

da proposta participativa aplicada no modelo. Desta feita, o nosso problema de investigação centra-se nos espaços, nos indivíduos e nas suas relações, portanto remete a várias interrogações

- Qual é o verdadeiro espaço destinado aos formandos nos cursos?
- Os formandos sentem-se livres para participar?
- Existe representação dos formandos nas decisões dos cursos?
- Como o modelo EFA poderá suscitar a participação noutros contextos?
- Qual o papel dos formadores e da equipa pedagógica na realização dos cursos?
- Como participam os formandos, os formadores e a equipa pedagógica na formatação/realização e avaliação da actividade formativa?

Construímos esta investigação na tentativa de observar, interpretar e responder a alguns fenómenos sócio-pedagógicos, bem como tentar contribuir para as estratégias e modo de funcionamento do modelo.

#### 4. Explicação das hipóteses

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005, p.119) a “organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor”. Por sua vez, Umberto Eco (1998, pp.27-29) afirma que as hipóteses surgem de conjecturas ou por inspiração, mas uma vez formuladas, podem e têm de ser rigorosamente testadas”.

A compilação bibliográfica efectuada, conjuntamente com as evidências empíricas obtidas permitiu-nos traçar um conjunto de hipóteses.

Considerando que o modelo EFA pressupõe um contrato pedagógico, com clara definição de papéis, onde a participação dos formandos, em todo o momento do curso, é condição “si ne qua non” para o desenvolver do acto educativo, pretendemos com este estudo verificar o espaço participativo destinado aos formandos nos cursos, de forma a identificar e a analisar, em diversos contextos formativos vocacionados a adultos, as vivências participativas, nas quais os envolvidos se auto-organizam e intervêm na acção, com vista a confirmar as seguintes hipóteses:

**Hip.1:** o envolvimento participativo dos formandos depende da identificação da equipa pedagógica com o modelo EFA, porque este modelo prevê um novo contrato pedagógico que, nem sempre, as equipas estão dispostas e abertas para o realizar.

**Hip.2:** o exercício da participação vivido, delineado e defendido no modelo EFA promove a responsabilidade individual e colectiva, desenvolve a autonomia e o sentido de grupo, servindo, portanto, de estímulo à participação em outros contextos sociais.

**Hip.3** em alguns cursos a participação dos formandos ainda é restrita, sendo necessária uma intervenção para que todos os envolvidos possam considerar que se realiza uma formação de qualidade e mais significativa quando os formandos tomam para si a responsabilidade do fazer educativo.

## 5. Objectivos

O ser humano é orientado, em quase todas as suas acções por objectivos, sejam eles específicos ou gerais. Um objectivo bem planeado, com metas a alcançar, permite uma acção eficaz. Contrariamente, um objectivo demasiado geral conduz o indivíduo ao insucesso.

Por isso mesmo, Quivy & Campenhoudt (2005, p.15-19) são da opinião que a primeira fase de qualquer trabalho de investigação se pauta pela definição de objectivos de estudo, isto é, qual o fenómeno que se pretende caracterizar. Por outras palavras, a formulação dos objectivos permite orientar e delimitar um estudo, de modo a obter respostas mais ou menos previstas para determinadas dúvidas ou situações não claramente resolvidas. Convém igualmente recordar que a as hipóteses dão lugar aos objectivos a atingir. Esses objectivos devem ser expressos de forma clara e mensurável. Se não possuírem estas características, não estamos a falar de objectivos de investigação mas de desejos ou expectativas. Não é esse o nosso propósito e por isso apresentamos os seguintes objectivos:

- Diagnosticar o espaço destinado à participação dos formandos, através de um inquérito às equipas realizadoras de cursos EFA, no Vale do Ave no ano de 2006 de forma a reflectir o modelo e a sua intervenção prática, numa perspectiva de construir alguns quadros de referência que possam captar, reflectir e até (re)definir práticas.

É justamente o aspecto da participação o nosso tema central, sendo uma oferta educativa e formativa dialogante, construtivista, gostaríamos de perceber e registar a dimensão participativa da acções EFA para:

- Constatar o espaço de participação dos formandos e da equipa pedagógica na acção;
- Determinar a hierarquia participativa nas acções, de acordo com os papéis dos envolvidos e de acordo com os momentos participativos e
- Promover junto às equipas pedagógicas e à comunidade académica o carácter participativo do modelo.

## 6. Estratégias metodológicas

A investigação científica é uma actividade humana de grande responsabilidade moral pelas características que a define. A procura da verdade que dá sentido a esta actividade exige rigor, isenção, persistência e humildade, pois investigar é, acima de tudo, tentar contribuir para a interpretação da condição humana, na complexa estrutura do cosmo.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2003, p.19) “uma investigação social não é, pois, uma sucessão de métodos e técnicas estereotipadas que bastaria aplicar tal e qual se apresentam, numa ordem imutável”. Conforme este pensamento, no caso desta investigação, optamos pela metodologia quantitativa/qualitativa, logo, este trabalho constará de diferentes momentos e diferentes fases que, devido à dinâmica que este tipo de pesquisa pressupõe, não ocorrem de forma linear. Tendo, portanto, como pontos-chave a fase exploratória (incluindo a formulação do problema e hipóteses), a selecção da amostra, a recolha e a interpretação de dados e, finalmente, a análise qualitativa dos resultados (Gil, 1989).

Embora a nossa reflexão sobre a dimensão participativa nos cursos EFA tivesse início em 2003, onde delineamos algumas observações sobre os cursos EFA na Região Norte, a recolha de dados para este trabalho ocorreu entre Novembro de 2006 e Março de 2007. Tendo início quando boa parte dos cursos já continha um historial de actividades desenvolvidas (no mínimo de três meses) e alguns já em fase de conclusão, a fim de que nos fosse possível construir um quadro de referência mais fiável para a análise.

A recolha de dados foi realizada através de uma consulta geral aos envolvidos mais directamente nas acções: formandos, formadores e mediadores. Para este efeito utilizamos inquéritos, semi-estruturados, de administração directa, por via presencial, composto por questões de respostas únicas e múltiplas (Quivy, 2003).

O inquérito permite-nos suscitar um conjunto de discursos individuais, interpretá-los e generalizá-los. Assim como, os discursos produzidos num inquérito não são espontâneos, sendo portanto, assegurada, através da objectividade e da estruturação, uma série de informações fiáveis do ponto de vista científico (Ghiglione & Matalon, 2005).

O inquérito é um instrumento privilegiado quando se quer obter informações sobre uma grande variedade de comportamentos, é uma forma de interrogar um bom número de indivíduos tendo em vista a generalização, onde a intervenção do pesquisador é mínima e se podem verificar questões que dizem respeito aos factos, opiniões, atitudes e preferências (Ibidem).

Os questionários foram sujeitos a um pré-teste realizado no ano de 2005 (Pré-teste da «Tesina» e aplicação com resultados apresentados na «Tesina») a uma população semelhante à amostra actual em estudo: adultos envolvidos em cursos EFA.

Os questionários foram criados para responder a questões específicas aplicadas ao modelo de educação estudado, sendo, portanto, necessário um trabalho prévio de reflexão e “verificação” para assegurar a validade e a fiabilidade das informações, provenientes da mesma.

A validade diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, ou seja, à necessidade de garantir que as informações obtidas traduzam a realidade estudada. Já a fiabilidade refere-se a replicação do estudo o que significa, a necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que alcançariam se o estudo fosse repetido (Carmo & Ferreira, 1998, p.218).

## **7. População da amostra**

No desenvolvimento de um trabalho de investigação é necessário determinar a população-alvo desse mesmo estudo. De um modo mais complexo Fortin (1999, p.202) define população como “uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios, o elemento é a unidade de base da população junto da qual a informação é recolhida”.

Gil (1989) considera a população como sendo o conjunto definido de elementos que formam determinadas características comuns a todos os elementos da população.

Nesta lógica, escolhemos como nossa população os formandos, formadores e mediadores que participaram, no ano de 2006, em cursos EFA realizados no Vale do Ave.

No ano de 2006, segundo dados obtidos junto à equipa da Organização Local EFA de Guimarães (OLEFA-Guimarães) e ao Infoefa, em Outubro e Novembro de 2006, decorreram 40 cursos na região do Vale do Ave, totalizando 567 formandos em processo de formação.

Importa sublinhar que estas informações não correspondem às actuais informações divulgadas pelo CAE de Braga (Abril de 2007) na ocasião da implantação do Programa Novas Oportunidades (ver anexo 11).

Tendo o trabalho de investigação iniciado em 2006, a nossa amostra inicial baseou-se nos dados obtidos neste ano, onde pretendíamos trabalhar com 100% das acções. Contudo, considerando que alguns cursos tiveram início após a segunda quinzena de Setembro de 2006 e que ainda não possuíam uma vivência significativa do modelo, optamos por seleccionar para este trabalho de investigação a totalidade dos cursos realizados no Vale do Ave que tiveram início em 2005 com encerramento em Dezembro de 2006 ou que iniciaram até à primeira quinzena de Setembro de 2006 com encerramento em 2007.

A partir deste critério chegamos a 35 acções implementadas em diversas instituições, totalizando 454 formandos, 35 mediadores e 175 formadores.

Foram contactadas todas as acções que respeitavam estas condições, através de uma carta convite (ver anexo 12). Entretanto, por motivos diversos e alheios ao nosso controlo, não foi possível obter a recolha de dados em onze cursos, totalizando **24 acções estudadas**.

Importa referir que todas as instituições tiveram, preliminarmente, um prazo de dois meses para responder ao convite. Posteriormente este prazo foi ampliado para mais três meses, verificando-se, no entanto, a falta de adesão de algumas instituições, outras, após o prolongamento do prazo, alegaram o já encerramento de algumas acções o que inviabilizava o contacto com formandos e formadores.

Portanto o nosso estudo foi realizado, tendo como amostra 348 indivíduos (258 formandos, 20 mediadores e 70 formadores, o que representa um total de 68,8% dos cursos realizados que correspondiam ao perfil pré-estabelecido.

Esta amostra foi estratificada por categorias possibilitando uma análise mais aprofundada de cada estrato, condição particularmente importante quando se põe

hipótese de factores explicativos diferentes para cada categoria. Este tipo de abordagem sobrestima o valor global, contudo diminui o erro com relação a estimativa, permite-nos obter informações representativas e estabelecer comparações (Ghiglione & Matalon (2003).

As categorias inquiridas:

- **Formando:** indivíduo que intervém na formação como elemento central de todo o processo que busca o conhecimento e o desenvolvimento de competências, razão de ser do acto educativo.
- **Formador:** indivíduo que intervém na formação, assumindo a realização e o desenvolvimento pedagógico de um ou mais módulos do curso.
- **Mediador:** indivíduo que intervém na formação, coordenando as acções e as actividades e acompanhando o formando de forma a facilitar o seu percurso formativo.

Neste estudo não incluímos os coordenadores pedagógicos e as equipas locais da DGFV, porque consideramos apenas as categorias que estão intimamente ligadas à dinâmica diária da formação.

A amostra realizada permitiu-nos analisar:

- Cursos que correspondem à diversidade de público quanto à situação no emprego (empregados e desempregados).
- Cursos realizados em concelhos diferentes;
- Cursos realizados em estruturas públicas (acções EFA promovidas pelas escolas públicas a partir do segundo semestre de 2006) e privadas.
- 90% dos formandos em formação, participaram do estudo, permitindo uma visão mais generalizada;
- Quase a totalidade dos mediadores (83%) permitindo um confronto de opiniões;
- Em média 3 formadores por acção, o que corresponde a cerca de 50% dos formadores.
- Cada curso implica uma participação em média de 4% na amostra total.
- Cursos que correspondem aos diferentes níveis de qualificação escolar (B2 e B3). Não existe na amostra cursos B1, porque esta oferta não está a ser promovida na região.

Com referência a este último ponto, acreditamos que a quase inexistência de cursos B1 é consequência, em boa parte, das acções anteriores aos cursos EFA, que promoveram a alfabetização e educação básica aos adultos no país como um todo. Porém, ainda há um número bastante significativo de adultos que não possuem este nível de escolaridade e são cada vez menos instituições que promovem esta oferta.

Os últimos cursos de B1, no Vale do Ave, ocorreram nos anos de 2004 e 2005, pelo Centro Social Paroquial de Barrosas (Santa Eulália) para 24 formandos, sendo que 22 concluíram e 21 foram certificados. Um ponto de destaque a estas acções é o facto de 54,2% permanecerem em contexto formativo, 77% em nível B2 e 23% em nível B3 (Ver anexo 13).

Quadro 28 - Cursos Seleccionados para o estudo

**Quadro 28 - Cursos Seleccionados para o estudo**

Cursos seleccionados para o estudo									
Grupo	EFA/E	CDS	Instituição	Início (ano)	Cursos (anos)	N.º de Alunos		N.º de Alunos	
						F	M		
IÊ	AE/Guia/Gio	2	B. Guia	11/05	MO	8	7	9	Sm
IÊ	AE/Guia/Gio	1	B. Inglês/Arte/Guia	8/05	DO	6	9	7	Sm
IÊ	AE/Guia/Gio	1	B. Guia/Azn	11/05	AO	1	4	0	Sm
IÊ	SdAe	3	B. Artes/Inglês/Azulejaria	11/05	DO	3	2	2	Sm
IÊ	SdAe	3	B. Guia	11/05	DO	2	3	3	Sm
Grãs	AC	2	B. Artes/Inglês/Azulejaria	11/05	DO	4	9	0	Sm
Grãs	AC	2	B. Guia/Inglês	11/05	DO	1	2	2	Sm
Grãs	AC	2	B. Artes/Inglês/Azulejaria	11/05	DO	4	9	4	Nb
Grãs	AC	2	B. Guia/Inglês	11/05	JO	8	7	2	Nb
Grãs	AC	1	B. Inglês/Azulejaria	11/05	JO	8	7	6	Sm
Grãs	Getx	1	B. Artes/Inglês/Azulejaria	11/05	JO	1	0	8	Sm
Grãs	Getx	2	B. Artes/Inglês/Azulejaria	11/05	DO	1	0	4	Nb
Grãs	RF	1	B. Guia/Inglês	8/05	DO	1	4	3	Nb
Grãs	RF	2	B. Guia/Arte	11/05	DO	0	4	0	Nb
Grãs	SdAe	5	B. Inglês/Arte/Inglês	11/05	DO	2	2	5	Sm
Grãs	SdAe	5	B. Inglês/Arte/Inglês/Azulejaria	11/05	DO	4	0	4	Sm
Grãs	SdAe	3	B. Guia/Arte	11/05	DO	0	1	1	Sm
Grãs	SdAe	2	B. Artes/Arte	11/05	DO	1	1	1	Sm
Grãs	SdAe	2	B. Artes/Arte	11/05	DO	8	4	1	Sm
Grãs/Tja	Sdform	2	B. Artes/Arte	11/05	DO	3	9		Nb
Sfo	SdAe	2	B. Guia/Inglês	11/05	DO	1	1	4	Nb
Va	(S)PAs/(S)HfA	2	B. Artes/Arte	11/05	AO	7	8		Sm
Va	(S)PAs/(S)HfA	2	B. Guia	11/05	MO	2	1	1	Sm

EFA						
Gr	Mod	Ed	Sexo	Idade	Estado	Legenda
Y	H	2	F	3	S	
Y	H	2	F	3	S	
Y	G	3	F	4	S	
H	H	2	M	1	S	
G	A	1	F	S	S	
Y	H	1	F	S	S	
T	A	2	F	F	F	
T	A	2	F	F	F	
T	S	3	F	S	F	
T	A	2	F	F	S	
T	G	5	F	F	F	
H	A	1	F	2	S	
T					34	

H – Homens

M – Mulheres

I – Inscritos

A – Ausente

D- Desistentes confirmados

S/I – Sem Informações

EFA

Para além do facto de alguns cursos convidados a participar, por motivos diversos, não fazerem parte deste estudo, contamos também em alguns cursos participantes com a ausência de alguns potenciais inquiridos (apresentados no quadro anterior como ausentes), muito embora não saibamos a razão desta ausência, especulamos a falta de assiduidade na formação ou mesmo que sejam desistentes, embora ainda não formalizados. Mas, também presumimos a existência dos que não quiseram responder, fundamentalmente na categoria dos formadores.

Por este último factor, torna-se imprescindível, considerando os cursos pesquisados, o cálculo da margem do percentual investigado por categoria, onde chegamos, aproximadamente, à seguinte conclusão:

**Quadro 29 – Percentual de Inquiridos por Categoria**

	Formandos	Mediadores	Formadores
População total	332	24	120
Percentual Investigado	78%	83%	58%

Como a ausência de inqueridos é de natureza reduzida, se consideramos o conjunto, não põem em causa de maneira radical o estudo, ainda mais, quando temos uma amostra bastante alargada (Ghiglione & Matalon, 2003).

Em relação às recusas (Idem), estas por sua vez introduzem enviesamentos não negligenciáveis e podem ocorrer por diferentes hipóteses, cabendo ao investigador levantar hipóteses a este propósito: será que os que se recusaram a responder costumam não querer participar em inquéritos? Será que não responderam por causa do tema? Ou no caso dos formadores, por serem trabalhadores independentes, nunca estão disponíveis, alegando sempre que estão ocupados?

Para reduzir o nosso número de recusas fizemos uso de uma carta de apresentação (ver anexo 14), fax (ver anexo 15), contactos pessoais e telefónicos.

Com os inquéritos respondidos, estabelecemos uma estrutura fixa para a sua abordagem através de um mecanismo de desagregação dos cursos pelas categorias dos inquiridos, de forma a quantificar o número de inquéritos aplicados, bem como o índice de participação na pesquisa por curso.

Os inquéritos foram desagregados conforme o seguinte quadro:

**Quadro 30 – Desagregação dos Inquiridos**

Cursos	Categoria dos Inquiridos			Totais	
	Formandos	Formadores	Mediadores	Frequência	Percentual na amostra
Curso 1	13	0	1	14	4%
Curso 2	14	1	0	15	4%
Curso 3	10	0	1	11	3%
Curso 4	14	5	1	20	6%
Curso 5	10	4	1	15	4%
Curso 6	14	3	1	18	5%
Curso 7	9	5	1	15	4%
Curso 8	11	3	1	15	4%
Curso 9	12	0	1	13	4%
Curso 10	12	0	1	13	4%
Curso 11	8	5	1	14	4%
Curso 12	12	4	1	17	5%
Curso 13	13	3	1	17	5%
Curso 14	12	3	0	16	4%
Curso 15	13	1	1	15	4%
Curso 16	9	4	1	14	4%
Curso 17	6	4	1	11	3%
Curso 18	5	3	1	9	3%
Curso 19	8	5	1	14	4%
Curso 20	7	5	1	13	4%
Curso 21	10	7	1	18	5%
Curso 22	14	3	0	17	5%
Curso 23	13	0	0	13	5%
Curso 24	9	2	1	13	3%
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>70</b>	<b>20</b>	<b>348</b>	<b>100%</b>

## 8. Técnica de recolha dos dados

A recolha de informação teve como base uma técnica, não documental indirecta, através da administração de inquérito por questionários devidamente elaborados e específicos para cada categoria dos inquiridos: formandos, mediadores e formadores. (ver anexo 16).

Os questionários permitem ao investigador garantir que as mesmas questões tenham o mesmo significado para cada categoria entrevistada. A partir dos questionários é possível descrever a população e a natureza e frequência dos seus comportamentos.

Embora perca a especificidade do indivíduo, a investigação por questionário permite a agregação automática das respostas possibilitando uma visão geral, facilita a análise de uma gama alargada de informações com diferentes aspectos comparativos (Ghiglione & Matalon, 2003).

Na concepção dos questionários opta-se por questões standardizadas cuja, redacção é determinante para uma criteriosa exploração estatística. Neste sentido, os questionários aplicados neste estudo, foram vistos, revistos por três especialistas nas áreas de Educação Social, Pedagogia e Metodologia da Investigação Científica, em 2005, na ocasião da “Tesina”, e por mais um especialista em Metodologia da Investigação Científica, em 2006, na fase do doutoramento, e foram validados por duas das instituições participantes em todas as fases do programa de investigação, nomeadamente no pré-teste, no estudo da “Tesina” e na pesquisa do doutoramento (ver anexo17).

Estes questionários foram estruturados em três partes:

- Na primeira abordamos questões que nos permitem fazer um perfil dos inquiridos;
- Na segunda parte, as questões visavam a identificação dos cursos e os níveis em que participavam os inquiridos;
- Na terceira parte, as questões possibilitam estudar a participação dos inquiridos no curso.

Os inquiridos responderam a estes questionários individualmente. Importa destacar, que foram os formadores a categoria que menos respondeu aos inquéritos e que no que diz respeito aos mediadores (profissional contactado para a aplicação da pesquisa) é, no mínimo estranho, o facto de em três acções não contarmos com a opinião destes profissionais.

Os dados obtidos com a aplicação da pesquisa foram introduzidos e trabalhados em SPSS 14, primeiramente por cursos e em seguida numa grelha geral para a realização de análises mais complexas e mais amplas.

### 9. Caracterização da região e escolha

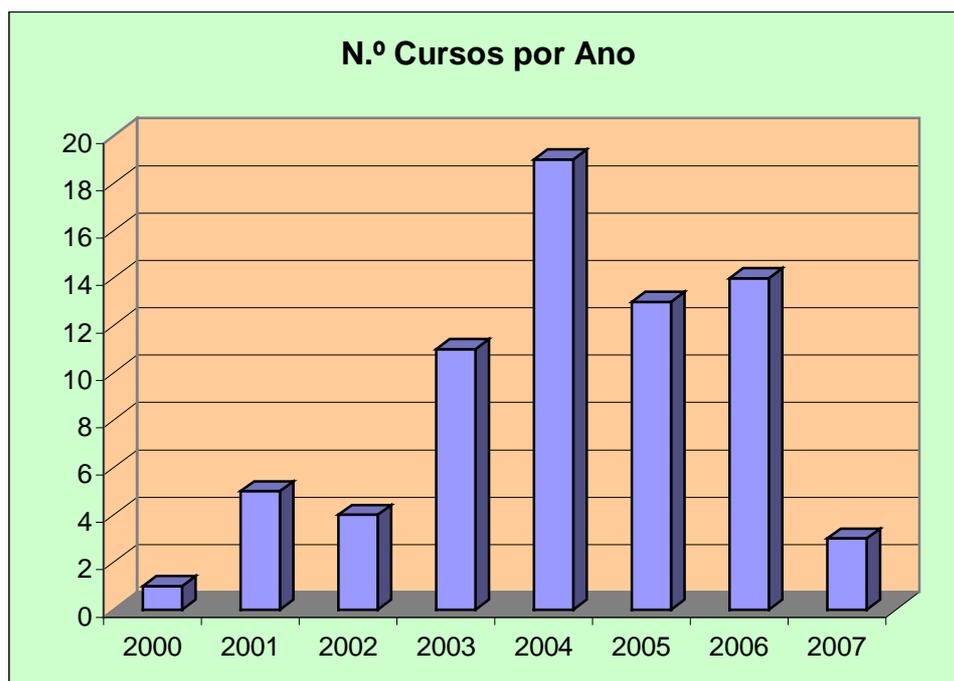
O Vale do Ave situa-se na região norte do País. A **Região Norte** é uma região portuguesa, que compreende o Distrito de Viana do Castelo, o Distrito de Braga, o Distrito do Porto, o Distrito de Vila Real, o Distrito de Bragança e parte dos distritos de Aveiro, Viseu e Guarda. Possui uma área de 21 278 km<sup>2</sup> (24% do Continente) e uma população de 3 687 212 habitantes (INE, 2001). Esta região compreende 86 concelhos.

No caso da Educação e Formação de Adultos, esta região é responsável pela maioria das ofertas. Documentos editados pela ANEFA, atestam que 40,5% dos cursos promovidos em 2002, no país ocorreram no Norte (ANEFA 2002b, p.20).

**Quadro 31 –  
Mapa da  
Região Norte**



**GráficoV- Número de cursos Realizados de 2000-2007**

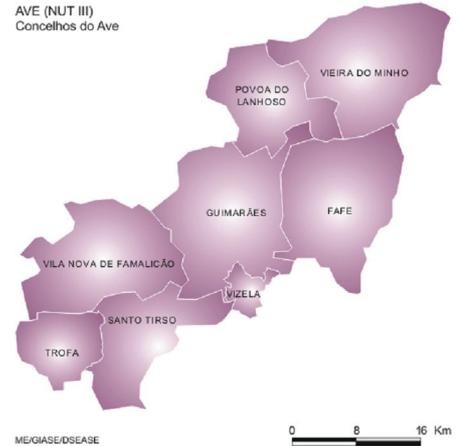


*Fonte: CAE de Braga «Reunião de Apresentação do “Programa Novas Oportunidades”, no âmbito dos Cursos EFA – Guimarães Abril/2007*

Dentro desta Região, o Vale do Ave configura-se como uma área geográfica bastante significativa, cerca de 6% (1.246,2Km) e 1,4% da superfície nacional se a considerarmos como uma região composta por 10 concelhos: Fafe, Guimarães, Póvoa do Lanhoso, Póvoa do Varzim, Santo Tirso, Trofa, Vieira do Minho, Vila Nova de Famalicão, Vila do Conde e Vizela.

Embora para efeito de projectos de desenvolvimentos e estatísticos (NUTIII – Nomenclatura das Unidades Territoriais), esta região abrange oito concelhos (Fafe, Guimarães, Póvoa de Lanhoso, Santo Tirso, Trofa, Vieira do Minho, Vila Nova de Famalicão e Vizela) de dois distritos distintos: Braga e Porto (UNAVE, 2000).

**Quadro 32 - Mapa do Vale do Ave**



### 9.1. População e Território

O Ave, durante o último século, cresceu mais de 300%, apresentando uma densidade demográfica superior aos 400 hab./km<sup>2</sup>, actualmente, residem na NUT III Ave (segundo os censos de 2001) 509 969 habitantes, o que representa 5,1% da população total portuguesa.

**Quadro 33 – Crescimento Populacional no Vale do Ave**

Concelho	Área Km <sup>2</sup>	Total Freguesias	Área Média das Freguesias km <sup>2</sup>
Fafe	218,9	36	6,1
Guimarães	241,9	68	3,6
Santo Tirso	135,8	24	5,7
Trofa	72,3	8	9
Vieira do Minho	218,4	21	10,4
Póvoa de Lanhoso	132,5	29	4,6
V.N. Famalicão	201,6	49	4,1
Vizela	23,7	7	3,4
<b>AVE</b>	<b>1245</b>	<b>242</b>	<b>5,2</b>

**Fonte:** Baseado no Censos 2001, INE

Com tradição industrial que remonta ao século XIX, o Vale do Ave é mais “que uma pequena e populosa região do Noroeste de Portugal, o Vale do Ave é uma região bastante dinâmica e produtiva, com uma componente industrial fortíssima que a torna um dos motores da economia nacional” (UNIAVE, 2000, p.13).

O nome Vale do Ave deriva da limitação geográfica com o rio de mesma designação (Rio Ave). O Rio Ave é um eixo de convergência de um grande número de cursos de água que, associado à orografia da região permitiu distinguir o “Vale do Ave” com características muito próprias, de entre as quais sobressai uma organização do espaço, do povoamento e da economia, intrinsecamente relacionada com a disponibilidade de seus recursos hídricos (Costa, 2006).

Costumeiramente, o Vale do Ave é subdividido em três sub-regiões morfologicamente distintas, designadas por Baixo Ave, Médio Ave e Alto Ave. Esta diferenciação baseia-se na orografia da própria região, resultante do contraste dos relevos e das variações altimétricas (Idem).

Observa-se que em todo o Baixo e Médio Ave, para além da função assumida pelo Rio Ave na ocupação do território, os assentamentos urbanos estruturam-se ao longo de uma rede viária cuja origem deriva dos antigos caminhos rurais. O modelo de ocupação, nestas sub-regiões, tem levantado alguns problemas em termos de ordenamento do território e, concomitantemente, alguns estrangulamentos ao desenvolvimento harmonioso das diferentes áreas (Sol do Ave, 1998).

Em relação à ocupação humana do território e à disposição das actividades económicas, poderíamos descrever que a ocupação humana foi condicionada pela orografia, bem como em relação à distribuição das actividades económicas dominantes nos diferentes concelhos. Assim, a densidade populacional é muito elevada nos concelhos mais industrializados – o correspondente à área definida como Baixo Ave e Médio Ave –, enquanto que nos concelhos de índole rural, localizados no Alto Ave, este valor é substancialmente inferior (Idem).

Factos, estes que se reflectem numa óbvia desordem na ocupação do espaço. As actividades económicas e agrícolas preconizam dinâmicas de evolução territorial pouco consolidadas, por força da dispersão e concentração espontânea de ambas, em frequente complementaridade socio-económica. A matriz de povoamento do Vale do Ave é caracterizada pela difusão dos assentamentos urbanos e das actividades produtivas, pontuado por alguns aglomerados que, pela sua dimensão, diversidade e

processo histórico de formação, destacam-se enquanto locais de maior atracção (Costa, 2006).

Estamos perante um espaço diversificado em termos geográficos, demográficos, sociais e económicos, que como tal, apresenta diferentes problemáticas de desenvolvimento e necessidades de intervenção. O que se evidencia no contraste entre as sub-regiões: no Baixo Ave e Médio Ave, composto pelos concelhos de Santo Tirso, Trofa, Famalicão, Guimarães, Vizela e parte ocidental de Fafe, a problemática do desenvolvimento coloca-se essencialmente ao nível industrial, enquanto que nos concelhos do Alto Ave – Vieira do Minho e parte oriental de Fafe – esta questão está intimamente relacionada com o desenvolvimento rural (Sol do Ave, 1998).

De acordo com o último Recenseamento Geral da População, em 2001 residiam no Vale do Ave 509969 habitantes, reflectindo um crescimento de cerca de 9,4% relativamente ao mesmo indicador em 1991, o equivalente a uma densidade populacional média aproximada de 410 hab/km<sup>2</sup>.

**Quadro 34 – Área Total, Evolução da População e da Densidade Populacional, 1991 – 2001**

Área km <sup>2</sup>		População		Variação	Densidade Populacional (hab/km <sup>2</sup> )	
		1991	2001		1991	2001
Continente	88797	9371319	9833408	4,6	105,5	106,9
Região Norte	21286,5	3472715	3687212	6,2	163,2	173,2
<b>Região do Ave</b>	<b>1245</b>	<b>466074</b>	<b>509969</b>	<b>9,4</b>	<b>371,3</b>	<b>409,6</b>

Fonte: Baseado no INE, Censos 1991 e Censos 2001

Entre 1991 e 2001, o crescimento populacional da Região do Ave superou a média de crescimento registada ao nível do Continente e a verificada na Região Norte, cuja população cresceu a um ritmo mais moderado. Este crescimento populacional foi, contudo, bastante diferenciado nos vários concelhos, apresentando estas substanciais

divergências comparativas e, sobretudo, internas, isto é, entre as freguesias que os compõem, sendo que muitas verificaram perdas populacionais

**Quadro 35 – População residente por concelho**

<b>Concelho</b>	<b>1991</b>	<b>2001</b>	<b>Variação</b>
Fafe	47862	52757	10,2%
Guimarães	143984	159577	10,8%
Santo Tirso	32820	37581	14,5%
Trofa	69773	72396	3,8%
Vieira do Minho	21516	22772	5,8%
Póvoa de Lanhoso	15775	14724	-6,7%
V.N. Famalicão	114338	127567	11,6%
Vizela	20006	22595	12,9%
<b>AVE</b>	<b>466074</b>	<b>509969</b>	<b>9,4</b>

*Fonte: Baseado no INE, Censos 1991 e 2001.*

Tendo como base o Recenseamento Geral da População de 1991 e o último de 2001, verifica-se, em relação à distribuição da população residente por grandes grupos etários, um decréscimo populacional na faixa etária dos 0-14 anos na ordem dos 14%, uma variação negativa de quase 10% no grupo 15-24 anos e um registo de 23% para a população compreendida entre os 25-64 anos. O sentido deste envelhecimento populacional surge reforçado no grupo de idade superior aos 65 anos, protagonizando um acréscimo de 37% num período de 10 anos.

**Quadro 36 – Evolução da Estrutura Etária da população residente**

<b>Grupo Etário</b>	<b>1991</b>	<b>2001</b>	<b>Variação</b>
0-14	111804	96363	<b>-13,8%</b>
15-24	89839	81127	<b>-9,7%</b>
25-64	222004	274349	<b>23,6%</b>
+65	42427	58129	<b>37%</b>

*Fonte: Baseado no INE, Censos 91 & INE, Censos 2001.*

Em 2001, a região do Vale do Ave assinalava mais de metade da sua população residente na faixa etária dos 25-64 anos, o que permite antever, a médio -

prazo, um considerável envelhecimento da mesma, muito embora o contingente entre os 0-24 anos some um total de 36% da população total. Embora a tendência da população seja envelhecer, o Vale do Ave continua a ser uma das regiões mais jovens do país e da Europa, cabendo-lhe 5.7% e 5.3%, respectivamente, da população jovem portuguesa com idade inferior a 14 anos e compreendida entre os 15 e os 25 anos.

Em relação ao índice de dependência entre as diferentes idades é possível constatar uma regressão significativa do Índice de Dependência Jovem e um aumento, ainda que mais moderado, no Índice de Dependência Idosa. Assim, e uma vez que a população idosa tende a aumentar significativamente, a região do Ave apresentava, em 2001, um Índice de Envelhecimento de 60,3%, reflexo em parte da evolução das Taxas de Natalidade e Mortalidade na região, as quais produzem o Excedente de Vidas, isto é, o efectivo saldo populacional.

O Excedente de Vidas reflecte a diminuição dos valores da natalidade no período 1991 – 2001, contudo, a Taxa de Mortalidade não verificou alteração significativa, pelo que, o crescimento natural saldou números inferiores aos de 1991. O comportamento da Taxa de Mortalidade Infantil (cujas evoluções 1991-2001 traduz uma diminuição considerável) poderá ser interpretado como reflexo de uma melhoria das condições sociais e de saúde da população residente nesta região.

Tendo em consideração alguns indicadores sociais culturais e económicos, permite-nos afirmar que o Vale do Ave, embora seja um território demográfico e economicamente dinâmico, é uma das regiões mais jovens do País e da Europa, assim como, apresenta um baixo nível de escolarização da sua população residente activa.

## 9.2. Educação

Para se ter uma ideia, em 1991, a **Taxa de Analfabetismo** atingia os 9.5% e, muito embora exista todo um esforço para colmatar o problema, chegamos a 2001 com uma taxa na casa dos **7.7%**, valores ainda assim inferiores aos registados para a Região Norte, com 9.9% em 1991 e 8.3% em 2001. Esta região apresenta uma elevada percentagem de população que sabe ler e escrever sem possuir grau de ensino ou possuindo apenas o ensino básico primário.

O abandono e insucesso escolar da população jovem vem, igualmente, reforçar e agravar os baixos níveis de escolaridade deste território. Segundo dados de 2001, 3.2% das crianças e jovens em idade de escolaridade obrigatória não concluíram o 3º ciclo, nem se encontravam a frequentar a escola, taxa esta superior à média registada no

País. A partir de informações obtidas pelo Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) é particularmente aos 16 anos que se registam a maior parte das situações de abandono, ocorrendo nomeadamente no decorrer do 6º ano (Câmara Municipal de Vizela, 2004)

A situação do abandono escolar além de acontecer no ensino básico obrigatório, agrava-se com a entrada no ensino secundário, com um elevado índice de saídas antecipadas do sistema de ensino. O INE revelou que em 2001, 37,5% dos jovens residentes no Vale do Ave, com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos não concluíram o 3º ciclo e não se encontram a frequentar a escola. A este nível, destacam-se os concelhos da Póvoa de Lanhoso, Vizela, Fafe e Guimarães que apresentam taxas superiores à média do Vale como um todo.

**Quadro 37 – Abandono Escolar no Vale do Ave, 2001**

<b>Concelho</b>	<b>Abandono (%)</b>
Fafe	3,9
Guimarães	3,7
Póvoa de Lanhoso	4,3
Santo Tirso	2,7
Trofa	2,5
Vieira do Minho	5,6
Vila Nova Famalicão	2,0
Vizela	4,0
<b>AVE</b>	<b>3,2</b>
Portugal	2,6

*Fonte: Baseado no INE. Censos 2001*

Esta situação reflecte-se, igualmente, na análise dos dados referentes às saídas precoces da escola, que dizem respeito ao total de indivíduos com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos, que no momento censitário, não concluíram o ensino secundário e não se encontravam a frequentar a escola.

**Quadro 38 –Saídas do Sistema Escolar no Vale do Ave, 2001**

<b>Concelho</b>	<b>Antecipadas (%)</b>	<b>Precoce (%)</b>
Fafe	63,6	44,7
Guimarães	58,8	39,0
Póvoa de Lanhoso	66,1	46,3
Santo Tirso	53,0	35,1
Trofa	52,8	32,4
Vieira do Minho	55,4	36,9
Vila Nova Famalicão	53,1	32,3
Vizela	64,3	46,1
<b>AVE</b>	<b>57,2</b>	<b>37,50</b>
Portugal	42,5	23,2

*Fonte: Baseado no INE, Censos 2001*

Os baixos níveis educacionais continuam a caracterizar a população do Vale, apesar da evolução registada nos últimos anos, apenas uma pequena parte da sua população residente possui a Escolaridade Mínima Obrigatória completa (11,2%), assim como o Ensino Secundário completo (12%). Ao nível do Ensino Superior, também apenas 6,1% da população do Ave possui este grau de ensino.

O Ave caracteriza-se assim, como uma região de escolarização muito baixa, com elevadas taxas de insucesso escolar e de abandono precoce da escola, o que se encontra relacionado não só com as precárias condições económicas, em que parte das famílias vive, mas também com a predominância de modelos empresariais predatórios das reservas locais de mão-de-obra precocemente saídas do sistema educativo.

### Quadro 39 – Distribuição da População Residente por Níveis de Ensino

Nível de Ensino	2001
Nenhum	70759
1º Ciclo EB	198426
2º Ciclo EB	89594
3º Ciclo EB	57859
Ensino Secundário	60023
Ensino Médio	2000
Ensino Superior	31307

*Fonte: Baseado no INE, Censos 2001*

### 9.3. Actividade Económica e Emprego

Embora exista uma forte industrialização dos Concelhos do médio e do baixo Ave, principalmente Guimarães, Vila Nova de Famalicão, Vizela, Trofa e Santo Tirso, e uma pequena parte ocidental do Concelho de Fafe, associada, em grande medida, à indústria têxtil, do vestuário e confecção, podemos observar nesta região um forte cunho de ruralidade. A agricultura surge aqui, muitas vezes, como uma actividade complementar da actividade industrial, pois os magros salários praticados na indústria obrigam à procura de rendimentos complementares (Sol do Ave, 1999).

Outra realidade vivem os Concelhos do Alto Ave – Vieira do Minho e Fafe - onde a indústria é escassa, a problemática de desenvolvimento é, realmente, a do desenvolvimento rural sendo aqui, necessário encontrar actividades complementares à agricultura, que permitam engrossar e diversificar as fontes de rendimento familiar.

No ano 2000, na Região Norte, o Vale do Ave ocupa uma posição de topo no campo da empregabilidade, sendo 1º lugar com 17.000 postos de trabalho, era 2º lugar em relação ao número de empresas (42000) e de indústria transformadora (8000), perdendo apenas para o Porto. No entanto, a região limitou-se à indústria como seu padrão de desenvolvimento e não houve um investimento em infra-estruturas e equipamentos, resultando em políticas sociais e ambientais precárias (UNIAVE, 2000).

Tardiamente, na década de 80 é que começa a surgir um processo de efectiva modernização da região, foram criadas condições para o desenvolvimento económico e

de qualidade de vida das populações, com melhorias no transporte, abastecimento de água, saneamento, electrificação, escolas e equipamentos. O Ave vive uma grande recessão económica aliada ao encerramento de muitas empresas, como consequência é visível o aumento acelerado do desemprego na região. Dados do Serviço Nacional de Empregos, revelados em 2003 divulgam que no 3º trimestre deste mesmo ano, estavam registados 195014 pedidos de emprego nos 29 Centros de Emprego da Região Norte (CTE), tendo o desemprego aumentado em todos eles relativamente ao mesmo trimestre no ano anterior. Segundo a Direcção de Serviços de Estudos do IEFP, o CTE de Vila Nova de Famalicão (Ave) foi dos que registou subida mais acentuada, com um agravamento de +46,5%. Os CTE de Fafe, Guimarães e Santo Tirso (completando a rede de CTE que servem o Ave) registaram variações homólogas (+23,8%, +37,8% e +23,9%, respectivamente) no número de desempregados comparativamente a igual período em 2002.

Nesta conjuntura, as mulheres representam quase 60% do desemprego registado. Os concelhos de Guimarães, Famalicão e Santo Tirso são os que mais desempregados congregam. No caso de Santo Tirso chega a registar a maior percentagem da região Norte em termos de Desempregados de Longa Duração, 50,8%), acumulam o máximo percentual de população desempregada com mais de 50 anos, de menores habilitações e dos que permanecem há mais de 12 meses nos ficheiros de inscrição (dados do IEFP, Direcção de Serviços de Estudos).

Continua-se a constatar que as mulheres são as mais atingidas pelo desemprego, o que vem confirmar a “feminização” do desemprego no Ave.

#### Quadro 40 - Perfil do Desempregado do Vale do Ave

Concelho	Género (%)		Grupo etário (%)		
	Masculino	Feminino	Jovens	25 – 49 Anos	50 e + Anos
<b>Fafe</b>	42,2	57,8	20,7	51,9	27,4
<b>Guimarães</b>	46,6	53,4	13,6	44,2	42,2
<b>VN Famalicão</b>	42,8	57,2	11,7	48,6	39,7
<b>Santo Tirso</b>	37,9	62,1	11,9	49,4	50,8

Fonte: Baseado no IEFP – Região do Ave, 3º trimestre de 2003

O encerramento de empresas, sobretudo ligadas à indústria têxtil e confecções, evidencia situações de recurso massivo aos Centros de Emprego em consequência do volume de desempregados provenientes destes sectores debilitados economicamente. Os exemplos de encerramentos fabris na Trofa e Famalicão confirmam o cenário de crise do sector. Também a indústria do calçado dá sinais de alguma debilidade com o encerramento de duas médias empresas, uma na Póvoa de Lanhoso e outra em Famalicão.

Os professores do ensino básico e secundário, escriturários, caixeiros, auxiliares de limpeza e costureiras são as profissões mais representativas, de entre os desempregados inscritos neste 3º trimestre. No seu total, estas 5 profissões representam 32,3% do desemprego total da região. O aumento do número de professores inscritos nos CTE é uma realidade que se tem vindo a acentuar nos últimos anos, tem um carácter sazonal e é fruto da necessidade de inscrição destes com intuito de receberem o subsídio de desemprego.

Em termos de ofertas de emprego e colocações ocorridas no mesmo período, verificou-se em média um acréscimo homólogo de 18,1%, muito embora Santo Tirso (com serventia deste concelho e do município da Trofa) tenha registado uma descida significativa (-32,6%, sendo das mais expressivas de toda a Região Norte), e Fafe tenha, praticamente, mantido uma variação nula (apenas -0,5%). Contudo, Guimarães e Famalicão cifraram acréscimos de 68,7% e 45,3% respectivamente.

As colocações referentes aos desempregados aumentaram 14,8% em relação ao mesmo período do ano anterior, sendo o aumento mais significativo registado em Guimarães (que serve também o concelho de Vizela) com cerca de +66,1% na colocação bem sucedida de desempregados. Esta alteração pode ser justificada pela maior penetração de serviços no tecido empresarial.

Já Santo Tirso verificou um decréscimo de 36% neste indicador, atribuído sobretudo à retracção das ofertas de emprego na zona mas, principalmente, pelo desajustamento da procura à oferta e falta de qualificação da procura. Fafe também denotou dificuldades na colocação de desempregados (-1,9%), enquanto Famalicão apresentou melhorias significativas (+28,2%).

Num contexto não muito animador, foram identificados determinados indivíduos com dificuldades acrescidas de colocação de emprego nesta região, onde se destacam vários factores tais como características individuais dos inscritos, percurso

profissional e comunidade de pertença, sendo prioritariamente indivíduos acima dos 45 anos, do género feminino, com baixas qualificações e baixas habilitações escolares, geralmente ex-profissionais do sector têxtil e do vestuário, desempregados oriundos da construção civil, dada a recessão neste sector, operários não qualificados da indústria transformadora.

No que diz respeito às ofertas de emprego, a profissão de costureira, de trabalho em série, é a mais procurada pelas entidades empregadoras da região, seguido de longe da oferta de colocações para escriturários e de Carregadores e Operadores de Supermercados. No seu conjunto totalizam cerca de 30,8% das ofertas nesta região.

No âmbito das actividades económicas, a análise pode ser feita com base em dois parâmetros: actividades em expansão e actividades em recessão. No que diz respeito às actividades em expansão, há que destacar o desenvolvimento de actividades e serviços prestados às empresas nos concelhos de Santo Tirso e Trofa, enquanto que no que concerne às actividades económicas em dificuldades, embora ocorra um pouco por toda a região, identificamos que a grande maioria provêm do sector têxtil (sobretudo nos concelhos de Guimarães, Vizela, Santo Tirso e Trofa), calçado (principalmente no concelho de Fafe, Póvoa de Lanhoso, Santo Tirso e Trofa), e comércio a retalho (especialmente em Santo Tirso e Trofa).

Importa salientar, que apesar de existir no trimestre avaliado, a debilidade da actividade económica em parte das empresas desta região, ocorre a criação de algumas pequenas e micro-empresas, ligadas aos sectores do comércio a retalho, à confecção de artigos de vestuário em couro, comércio por grosso e agentes do comércio.

O problema do desemprego, está associado, em parte, ao baixo nível de qualificação e instrução, principalmente no que diz respeito aos desempregados de longa duração, com mais de 45 anos, na sua maioria provenientes dos sectores tradicionais, mas, também é patente o desajustamento existente entre a oferta e a procura de mão-de-obra.

**Quadro 41 - População Economicamente Activa e Taxas de Actividade e Desemprego por Concelho da região do Vale do Ave**

	<b>População activa</b>	<b>Taxa de Actividade</b>	<b>Taxa de desemprego</b>
	<b>Total</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Região Norte	1 501 817	48,5	6,7
<b>Vale do Ave</b>	<b>264 118</b>	<b>51,8</b>	<b>5,6</b>
Vieira Minho	5 353	36,4	9,2
Póvoa Lanhoso	9 769	42,9	4,5
Fafe	25 045	47,5	6,5
Guimarães	85 832	53,8	5,3
V.N. Famalicão	67 577	53,0	5,2
Santo Tirso	38 252	52,8	6,7
Vizela	12 360	54,7	4,9
Trofa	19 930	53,0	4,4

*Fonte: Baseado no IEFP – Região Ave, 3º trimestre de 2003.*

A reinserção profissional é dificultada pelos baixos níveis de escolaridade e qualificação que possui. Ao analisarmos o número de desempregados por concelho, verificamos que são os concelhos mais industrializados (Guimarães, Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão) aqueles que apresentam o maior número de desempregados inscritos nos Centros de Emprego, fenómeno este que se encontra relacionado com a libertação de mão-de-obra da indústria têxtil e do vestuário.

#### Quadro 42 – Desempregados do Ave segundo tempo de inscrição e categoria

Centro de Emprego	Desempregados de longa duração (%)	Procura do 1º emprego (%)
Fafe	41,6	9,8
Guimarães	45,1	5,9
VN Famalicão	42,9	4,3
Santo Tirso	50,8	5,0

Fonte: Baseado no **IEFP** – Região Ave, 3º trimestre de 2003.

O fenómeno de desemprego de longa duração tem vindo a aumentar, dando ao desemprego do Ave um carácter estrutural. Este fenómeno tem origem na crise que se verificou na indústria, levando a que muitas empresas em dificuldades libertassem trabalhadores que, pelo seu perfil profissional (idade avançada, baixo grau de escolarização e de qualificação profissional) foram excluindo-os do mundo do trabalho.

Este factor é igualmente confirmado pela idade da maioria dos desempregados inscritos nos Centros de Emprego, uma vez que 38% destes têm idade igual ou superior a 50 anos. Também neste território regista-se uma situação de desemprego jovem pois, 14% dos desempregados têm menos de 25 anos de idade, possui uma baixa escolaridade, a grande maioria (75%) possui níveis iguais ou inferiores ao 6º ano de escolaridade, o que vem agravar o carácter do desemprego.

O sector de actividade predominante no Vale do Ave é o sector secundário, com uma implantação histórica nesta região. Na verdade, continua-se a confirmar o peso estrutural do núcleo têxtil – vestuário - calçado, representado por 28% do número de empresas, 36% do pessoal ao serviço e 40% do volume de vendas da região - plano Norte e 20.6%, 61.7% e 49.2% dos respectivos totais de actividade económica no Ave.

### QUADRO 43 - População Empregada segundo o Sector de Actividade Económica

	<b>População Activa</b>	<b>Primário</b>	<b>Secundário</b>	<b>Terciário</b>
<b>Região Norte</b>	<b>1 501 817</b>	10,6%	49,4%	40,0%
<b>Vale do Ave</b>	<b>264 118</b>	4,2%	71,2%	24,6%

*Fonte: Baseado no INE, Censos 2001.*

O Vale do Ave possui um tecido empresarial dominado por um grande número de Pequenas e Médias Empresas (PME) e, sobretudo, por uma proliferação paralela de micro-empresas, na sua maioria, constituídas por capital familiar e onde os trabalhadores pertencem também à família do proprietário. Esta mão-de-obra pauta-se, essencialmente, pela baixa qualificação dos trabalhadores, sendo esta assimilada, tão simplesmente, por relações de vizinhança (“por processos de contágio”).

Do total das sociedades sedeadas no Vale do Ave, 66,7% possuem menos de 10 trabalhadores ao seu serviço, e apenas 3,9% de entre elas possuem mais de 100 trabalhadores. Acresce a estes dados, o facto de não terem sido consideradas as empresas em nome individual (não constam no “Ficheiro Central de Empresas – 1994”, do INE). Caso estas empresas fossem consideradas, viria a aumentar expressivamente a percentagem oficial e o peso real, destas micro figuras empresariais.

A realidade empresarial da região continua a ser caracterizada por pequenas e médias empresas, tradicionais e com problemas em adequarem-se às novas exigências técnicas e tecnológicas, bem como à concorrência, decorrentes do processo de globalização dos mercados e da sociedade em geral, apesar de termos vindo a assistir à emergência e consolidação de empresas modernas e competitivas na região,

Na última década, tem ocorrido um assinalável crescimento, fundamentalmente no terceiro sector (Banca, Seguros, Comércio), embora em padrões muito aquém de outras regiões portuguesas e europeias (UNIAVE, 2000). Acredita-se que um investimento neste sector poderá vir a minimizar a crise existente na região.

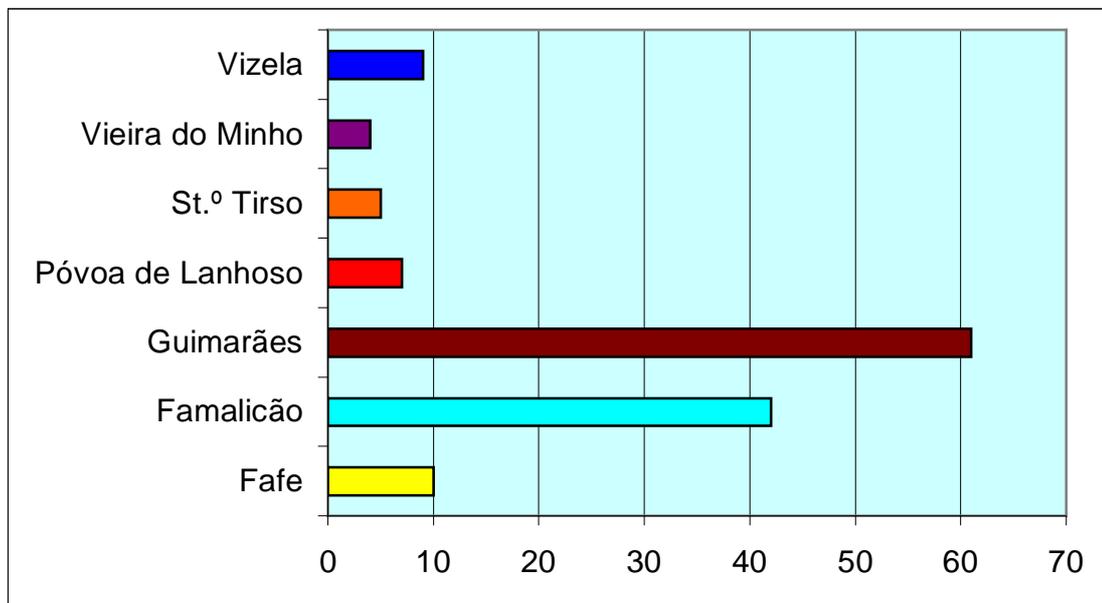
Após este diagnóstico do Vale do Ave podemos concluir que esta região com forte influência industrial, predominantemente nos ramos do têxtil/vestuário e calçados, embora possua ainda uma organização agrária, tem por um lado um grande número de indivíduos adultos que não possuem a escolaridade básica, muitos atraídos pela oferta

de trabalho, e por outro, vive a crise da deslocação das indústrias locais para outros países desencadeando uma política de desemprego. Esta realidade exige uma aposta acentuada na formação e na requalificação da população (Costa, 2006).

Neste contexto, urge intervir e adoptar mecanismos que contribuam para inverter, os quais passam, necessariamente, pela implementação de programas formativos devidamente estruturados, não só para a qualificação escolar, mas também profissional.

Esta necessidade vem sendo sentida por muitas instituições locais que assumiram o desafio de promover acções EFA de forma a contrariar o cenário educativo e profissional da região.

**Gráfico VI-Cursos EFA por Concelho do Ave 2001-2007**



**Fonte:** CAE de Braga «Reunião de Apresentação do Programa Novas Oportunidades no âmbito dos Cursos Guimarães Abril/2007

Considerando a amplitude da região e os objectivos e metodologias, como já referimos, a amostra deteve-se a critérios específicos (já mencionados) sendo possível actuar em todos os concelhos do Vale abrangido pela NUT III (excepto Póvoa do Lanhoso porque não possuía cursos que se enquadravam na população da amostra e Santo Tirso porque a entidade convidada não respondeu ao convite).

**Quadro 44 - Distritos e Concelhos escolhidos**

<b>Concelhos</b>	<b>N.º de cursos seleccionados</b>	<b>N.º de cursos participantes</b>
Famalicão	2	2
Guimarães	15	10
Fafe	5	5
Póvoa do Lanhoso	0	0
Vieira do Minho	1	1
Santo Tirso	1	0
Trofa	5	1
Vizela	5	5
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>24</b>

## 10. Análise dos Resultados

Como já referido anteriormente, este estudo baseou-se numa amostra de 348 indivíduos dos quais: 75% são formandos, 5% são mediadores e 20% são formadores.

**Quadro 45 - Desagregação dos inquiridos de acordo com o Concelho**

<b>Concelho</b>	<b>N.º de Cursos</b>	<b>Formandos</b>	<b>Mediadores</b>	<b>Formadores</b>
Fafe	5	43	5	12
Guimarães	10	108	9	27
Póvoa do Lanhoso	0	0	0	0
Santo Tirso	0	0	0	0
Trofa	1	10	1	7
Vila Nova de Famalicão	2	23	2	5
Vieira do Minho	1	14	0	1
Vizela	5	60	3	18
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>258</b>	<b>20</b>	<b>70</b>
<b>Percentual</b>	<b>100%</b>	<b>75%</b>	<b>5%</b>	<b>20%</b>

Todos os questionários foram validados, verificando-se que se encontravam respondidas, quase na totalidade, as questões fechadas e parcialmente respondidas, as questões semi-abertas e abertas.

Os dados recolhidos foram, previamente, lançados em formato SPSS14, cujas tabelas de frequência serviram como elemento de análise.

À medida que fomos apresentando os resultados e realizando a análise das informações vamos construindo várias tabelas e gráficos, para facilitar a visualização dos dados recolhidos. Ainda no sentido de facilitar a apreciação das informações recolhidas, os cursos estudados foram codificados da seguinte forma:

**Quadro 46- Codificação dos cursos de acordo com o nível e o público**

N.º	Entidade Promotora	Concelho	Área Profissional	Nível	Público
1	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Guimarães	Costura	B3	Desempregado
2	CSP de Cantelães	Vieira do Minho	Serviço ao Domicílio. Agente Geriatria	B3	Desempregado
3	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Guimarães	Instalação Reparação Áudio, Rádio, TV Vídeo	B3	Desempregado
4	Centro Social Paroquial de Barrosas (Stª Eulália)	Vizela	Técnico-Comerciais	B2	Activos
5	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Guimarães	Acção Educativa	B3	Activos
6	Filomarketing, Lda.	Famalicão	Cozinha	B2	Activo
7	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Guimarães	Hotelaria e Restauração / Empregado Andares	B2	Desempregado
8	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Av	Guimarães	Práticas Administrativas	B3	Activos
9	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Av	Fafe	Serviço Domicílio Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade	B3	Desempregado
10	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Fafe	Costura	B3	Desempregado
11	Escola Sec. Caldas de Vizela	Vizela	Empregado / Assistente Comercial	B2	Misto

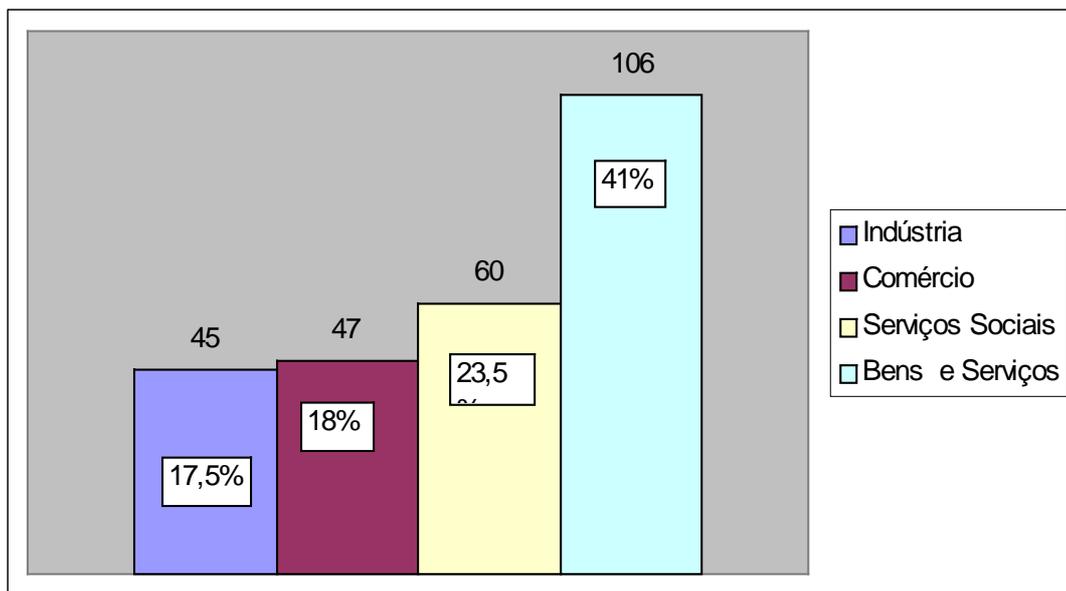
N.º	Entidade Promotora	Concelho	Área Profissional	Nível	Público
12	Centro Social Paroquial de Barrosas (Stª Eulália)	Vizela	-Geriatría	B2	Activo
13	Agrup. Escola Egas Moniz	Guimarães	Práticas Administrativas	B2	Misto
14	Associação Desenvolvimento Comunidades Locais	Guimarães	Serviços ao Domicílio / Assist. Familiar Apoio Comunidade	B3	Activo
15	Associação Desenvolvimento Comunidades Locais	Guimarães	Operação de sistemas informáticos.	B3	Activo
16	Associação Desenvolvimento Comunidades Locais	Guimarães	Comércio / Empregado / Assistente Comercial	B3	Desempregado
17	Associação Empresarial de Fafe, Cabeceiras e Celorico Basto	Fafe	Empregado Comercial	B3	Activo
18	Associação Empresarial de Fafe, Cabeceiras e Celorico Basto	Fafe	Operador Armazém	B3	Desempregado
19	Associação Empresarial de Fafe, Cabeceiras e Celorico Basto	Fafe	Comércio	B3	Desempregado
20	Cenatex II	Guimarães	Metalurgia e Metalomecânica	B3	Desempregado
21	Adapta - Associação para a Defesa do Ambiente e Património da Trofa	Trofa	Operador de Sistema Ambientais	B3	Activo
22	Duodifusão	Vizela	Práticas Administrativas	B2	Activo
23	Duodifusão	Vizela	Operador de Informática	B2	Desempregado
24	ADRAVE	Famalicão	Operador de Informática	B3	Desempregado

## 10.1. Perfil dos cursos e dos inquiridos

### 10.1.1. Tipo de Oferta Profissional

Verifica-se nos cursos por nós trabalhados o grande leque de ofertas formativas no campo profissional (citado no quarto capítulo deste trabalho, embora às áreas de “Serviços Sociais” (23,5%) e “Bens e Serviços” (41%) se sobressaem. O sector “Comercial e o Industrial” apresentam quase o mesmo número de ofertas (18% e 17,5%, respectivamente) o que nos permite concluir que há uma aposta clara no terceiro sector, reflexo da economia do Ave, que vem investindo nesta área como resultado da grave crise que a indústria local atravessa, sobretudo a indústria têxtil, de confecções e do calçado, além de significar um incentivo à modernização dos bens e serviços na região iniciado na década de 80 (UNIAVE, 2000 e IEF, 2007).

**GráficoVII - Áreas profissionais dos cursos pesquisados**

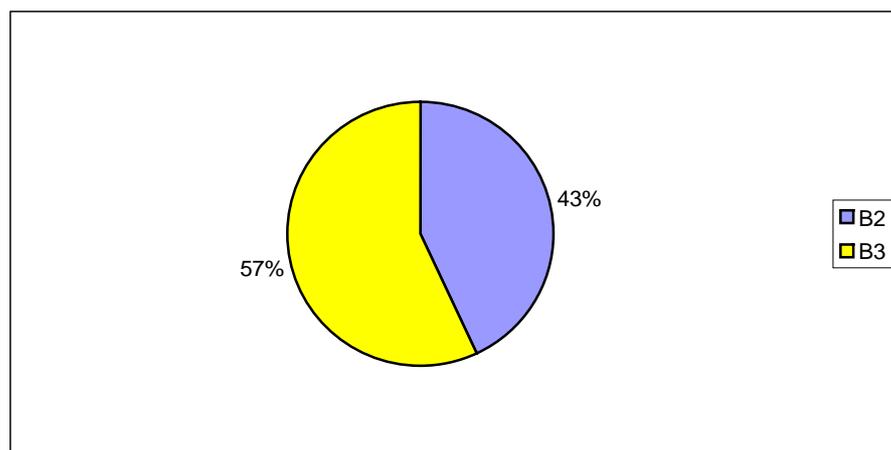


### 10.1.2. Nível de Formação de Base

O núcleo maior de formandos pesquisados centra-se nos níveis B3 (57%). Contudo, conta-se com 43% de formandos a frequentar o nível B2, porque a região não possui acções B1. Estas informações permitem-nos concluir que ainda deve ser feito um grande esforço para garantir os nove anos de escolaridade à população adulta portuguesa, inclusive a do Vale do Ave, ainda mais, considerando a alta taxa de

analfabetismo (9,5%) da região e que o grosso da população não possui nove anos de escolaridade, factor preponderante para a obtenção de emprego, numa região marcada pela depressão no mundo do trabalho (INE, 2001, IEFP, 2003)

**Gráfico VIII - Número de formandos de acordo com os níveis dos cursos**



### 10.1.3. Tempo de Realização

Em relação ao tempo já decorrido desde o início do curso até ao momento da realização do inquérito, verifica-se que 53,5% dos cursos estudados já estão em funcionamento há mais de um ano, a maioria 72,5% com mais de seis meses e 27,5% estão a decorrer há menos de seis meses, destes 8,5% tem menos de três meses de realização, verificando-se uma resposta, de certa forma constante, da parte das instituições locais no sentido de promover a formação escolar e profissional da população.

**Quadro 47 - Tempo de realização dos cursos pesquisados**

Até 3 meses	Até 6 meses	Até 1 ano	Mais de 1 ano
8,5%	19%	19%	53,5%

#### 10.1.4. Temas Trabalhados

O modelo EFA está vocacionado à abertura social, convidando o formando a reflectir e a actuar no seu meio e, de certa forma, interferir na comunidade (ANEFA, 2000). Esta afirmação é evidenciada na diversidade dos Temas de Vida trabalhados nos cursos, estudados e apontados pelos formandos, formadores e mediadores. Por exemplo:

- DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis
- Exclusão Social
- Gastronomia Típica
- Solidariedade
- Sexualidade
- Ambiente
- Primeiros Socorros
- Comunicação Social
- Violência na Escola
- União Europeia
- Aborto
- Direitos do Consumidor
- Guimarães: Património da Humanidade
- Portfólio de Evidências
- Direitos dos Animais
- Saúde
- Alimentação Saudável
- Cultura Popular
- Reciclagem
- A Escolha da Moda
- Os Idosos na Nossa Região
- Saúde: Higiene, Alimentação e Auto medicação
- Sociedade de Consumo
- Os idosos no Século XXI
- Desporto
- Conhecer Mais
- Pobreza

- Festas e Romarias
- Vida Saudável
- Comércio Tradicional X Médias Superfícies
- Um Concelho a Conhecer
- Toxicodependências
- Globalização
- A Descoberta de Portugal
- Contos e Jogos Tradicionais
- Igualdade de Oportunidades
- Cultura Local
- Direitos Humanos
- Emprego/Desemprego
- Êxodo Rural
- Desporto na 3ª Idade
- Comércio Local

Importa salientar que, alguns dos temas têm uma ligação directa com a área profissional. Curiosamente os temas Igualdade de Oportunidades, Comércio, Ambiente e Saúde foram os mais comuns em boa parte dos cursos. No que diz respeito à Igualdade de Oportunidades e Ambiente são temas muito valorizados pela União Europeia, sendo obrigatório a definição de horas de formação para estas duas temáticas e, por vezes, as instituições já pré-estabelecem estes temas como «Temas de Vida», justificando o uso de horas no cronograma formativo. Isso leva-nos a considerar a possibilidade que a escolha destes temas são feitas independentemente das opiniões dos formandos.

#### **10.1.5. Tempo de Frequência dos Formandos nos Cursos**

A maioria (53,5%) dos formandos inquiridos já estão há mais de um ano a frequentar o curso e se somarmos os que estão há mais de três meses (19%), obtemos um total de (91,5%). Isto garante-nos que os formandos inquiridos já estão integrados há bastante tempo nas acções, o que lhes facilita a compreensão do modelo e portanto uma resposta mais consciente ao questionário aplicado.

**Quadro 48 - Tempo de frequência dos cursos pesquisados em relação aos formandos**

<b>Tempo de curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Menos de 6 meses</b>	22	8,5%
<b>Até 6 meses</b>	50	19%
<b>Até 1 ano</b>	48	19%
<b>Mais de um ano</b>	138	53,5%
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100%</b>

#### **10.1.6. Idade dos Inquiridos**

Relativamente à faixa etária dos inquiridos constata-se a presença de um público maioritariamente jovem, tanto formandos, como formadores e como mediadores, o que revela a abertura por parte da juventude a novas propostas, tanto a nível de formação como a nível profissional. Bem como vai ao encontro do perfil da população do Vale do Ave, essencialmente jovens, ou seja, ente os 15 e os 64 anos, em idade activa e com baixas qualificações (INE, 2001)

Constata-se também que, em alguns cursos, a média de idade da equipa pedagógica (mediadores e formadores) é inferior à média de idades dos formandos, o que evidencia a necessidade de considerar as experiências dos formandos no contexto de formação.

#### Quadro 49. Faixa etária dos inquiridos X Categoria

Formandos	Frequência	Percentual
Até 24 anos	56	22%
25-44 anos	150	58%
45-64 anos	49	19%
Não respondeu	3	1%
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100%</b>

Formadores	Frequência	Percentual
Até 24 anos	1	1,5%
25-44 anos	64	91,5%
45-64 anos	5	7%
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

Mediadores	Frequência	Percentual
é 24 anos	0	0%
25-44 anos	19	95%
45-64 anos	1	5%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100%</b>

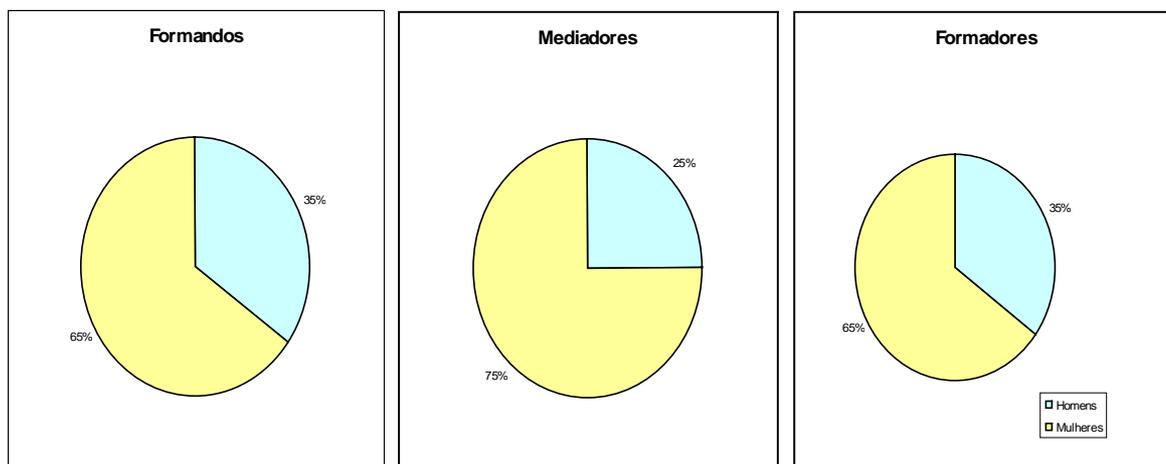
#### 10.1.7. Género dos Inquiridos

Em semelhança com os dados obtidos nacionalmente, já referidos no quarto capítulo (ANEFA, 2004), o resultado dos inquéritos apontam para uma predominância do público feminino em todas as categorias pesquisadas. Verifica-se também que os resultados vão ao encontro dos dados obtidos sobre o Vale do Ave que apresenta uma

população feminina bastante expressiva, boa parte desempregada e com lacunas educacionais profundas (INE, 2001).

Por outro lado, no que diz respeito aos profissionais envolvidos nas acções, os mediadores, parece ser uma categoria eminentemente feminina (dos vinte que responderam aos inquéritos, apenas cinco eram do sexo masculino).

**Gráfico IX – Género dos inquiridos**



### 10.1.8. Habilitações Literárias dos Formandos

Quanto às habilitações literárias dos formandos, 86,5% possui menos do 6º ano. Destes: 7,5% possuem menos do quarto ano, 45% possui o quarto ano completo e 29,5% tem até ao sexto ano de escolaridade. Facto que ressalta a teoria da «**escolaridade curta**» (ANEFA, 2002) existente no país onde se configura um acentuado número da população com menos de nove anos de escolaridade. Facto também ressaltado na análise do Vale do Ave, que para além do baixo investimento sofrido durante anos neste sector, também contou com o estímulo ao abandono escolar como instrumento para obtenção de mão-de-obra para as indústrias locais. Actualmente, existe uma série de acções para inibir o abandono e o insucesso escolar, mais ainda são muito significativos os números relacionados com esta temática (do abandono, das saídas antecipadas e das saídas precoces) na região (INE, 2001).

**Quadro 50 - Nível de escolaridade dos formandos anterior ao curso**

Habilitações	Frequência	Percentual
Menos do 4º ano	19	7,5%
4º ano	117	45%
Até o 6º ano	75	29,5
Até o 8º ano	45	17
Não respondeu	2	1%
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100%</b>

### 10.1.9. Habilitações Literárias da Equipa Pedagógica

Os mediadores e formadores aparecem maioritariamente como jovens licenciados ou pós-graduados (85% dos mediadores e 91% dos formadores, respectivamente). A opção «Outros», na totalidade, foi assinalada pelos inquiridos que alegam ter realizado mestrado. Se compararmos esta informação com a nossa análise teórica, verifica-se claramente a teoria do «**fosso educacional**» (ANEFA, 2001), provando mais uma vez que a imensa maioria dos jovens possuem mais qualificação escolar do que as gerações anteriores.

**Quadro 51 - Habilitações literárias da equipa pedagógica**

#### Mediadores

Habilitações	Frequência	Percentual
Técnico	1	5%
Bacharelato	2	10%
Licenciatura	15	75%
Pós-graduado	2	10%
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

### Formadores

Habilitações	Frequência	Percentual
Secundário ou Técnico	1	1,5%
Bacharelato	4	6%
Licenciatura	54	77%
Pós-graduado	7	10%
Outros	3	4%
Não respondeu	1	1,5%
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

#### 10.1.10. Área de Formação dos Formadores

No âmbito desta pesquisa, os formadores inquiridos, advêm de diversas áreas de formação, sendo 57 formadores da «Área de Base» (81,5%) e 13 da «Área Profissional» (18,5%). Neste sentido, é importante lembrar que foi solicitada a todos os formadores da «Área de Base» e apenas um representante da «Área Profissional».

O número de inquiridos denota um equilíbrio na área de origem dos formadores, com uma ténue maioria nas áreas de «Tecnologia da Informação e Comunicação», o que é surpreendente em relação aos formadores de «Cidadania e Empregabilidade», dos quais esperávamos uma maior participação, dado que presumíamos serem estes os profissionais que mais apelam e desenvolvem a dimensão participativa nos cursos. Convém lembrar que a categoria dos «formadores» foi a que menos contribuiu para este estudo.

**Quadro 52 - Área de formação dos formadores inquiridos**

<b>Áreas de Formação dos formadores inquiridos</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Linguagem e Comunicação</b>	14	20%
<b>Cidadania e Empregabilidade</b>	14	20%
<b>Matemática para a Vida</b>	13	18,5%
<b>Tecnologia da Informação e da Comunicação</b>	16	23%
<b>Formação Profissional</b>	13	18,5%

#### **10.1.11. Situação Profissional dos Formandos**

A situação profissional dos formandos vai de encontro à natureza dos cursos por eles frequentados (cursos para activos empregados e activos desempregados). Tendo o nosso campo de análise a supremacia de activos empregados (50,5%). Um dado interessante é que 6% dos inquiridos disseram ter a frequência no curso EFA como a sua situação profissional (outros), desta informação podemos concluir que são formandos desempregados e que frequentam acções promovidas pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional. Para eles a frequência na formação funciona numa lógica de empregabilidade, podendo evidenciar a “cultura tranquilizante” cujo objectivo é utilizar a educação de adultos como mediador das transformações sociais, este tipo de cultura pode desenvolver determinadas dependências tornando-se difícil enfrentar os desafios de natureza social, económica e política (Jansen, 2000).

**Quadro 53 - Situação profissional dos formandos**

<b>Situação Profissional</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Trabalhador por conta de outrem</b>	116	45%
<b>Trabalhador por conta própria</b>	14	5,5%
<b>Desempregado</b>	86	33%
<b>A procura do Primeiro Emprego</b>	25	10%
<b>Outra</b>	16	6%
<b>Não respondeu</b>	1	0,5%
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100%</b>

Se compararmos a situação profissional com o nível de instrução, concluímos que 87% dos formandos desempregados possuem até ao 6º ano de escolaridade, o que nos permite concluir que esta habilitação lhes torna difícil o acesso ao mercado de trabalho. Verifica-se também, que apenas cerca de 5% dos formandos trabalha por conta própria.

Os dados assinalam o problema do desemprego no Vale do Ave, estando em conformidade com as informações veiculadas pelo IIEFP associando o desemprego, em parte, ao baixo nível de qualificação e instrução, principalmente no que diz respeito aos desempregados de longa duração (IIEFP, 2003).

**Quadro 54 - Situação profissional X Nível de instrução dos formandos**

Situação Profissional	Nível de escolaridade anterior ao curso				Total
	Menos do 4º ano	4º ano	Até o 6º ano	Até o 8º ano	
Trabalhador por conta de outrem	11	54	36	14	115
Trabalhador por conta própria	2	10	2	0	14
Desempregado/1º emprego	6	50	31	21	108
Outra	0	3	6	7	16
Não respondeu					3
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>117</b>	<b>77</b>	<b>42</b>	<b>258</b>

Ao cruzarmos as informações obtidas sobre a situação profissional e o género chegamos a uma conclusão, no mínimo interessante: se considerarmos o universo de desempregados e categorias afins, os cursos por nós estudados revelam uma supremacia do público feminino (36%) relativamente ao masculino (28%). Este número ganha mais proporção se acrescentarmos os que a optar pela resposta «à procura do primeiro emprego» e os que assinalaram «outros» (em formação), já que na prática este público está desempregado, passando a taxa para 52% nas mulheres e 45% nos homens, evidenciando a “*feminização*” do desemprego no Ave.

Já em relação aos trabalhadores por conta própria, as mulheres denotam maior empreendedorismo (7%) em relação aos homens (2%). No que diz respeito aos trabalhadores por conta de outrem aparece um percentual mais amplo para os homens (52%) do que para as mulheres (43%), o que vai ao encontro do já anteriormente dito no que toca à precariedade do emprego feminino na região.

Esta “*feminização*” do desemprego e a precariedade do emprego feminino poderá estar relacionada com o encerramento de várias indústrias locais (Têxteis, Vestuários e Confecções) empresas que empregavam boa parte da mão-de-obra feminina na região, não sendo de admirar o facto de que são as costureiras a profissão que lidera a lista do desemprego no Vale do Ave (IEFP, 2003).

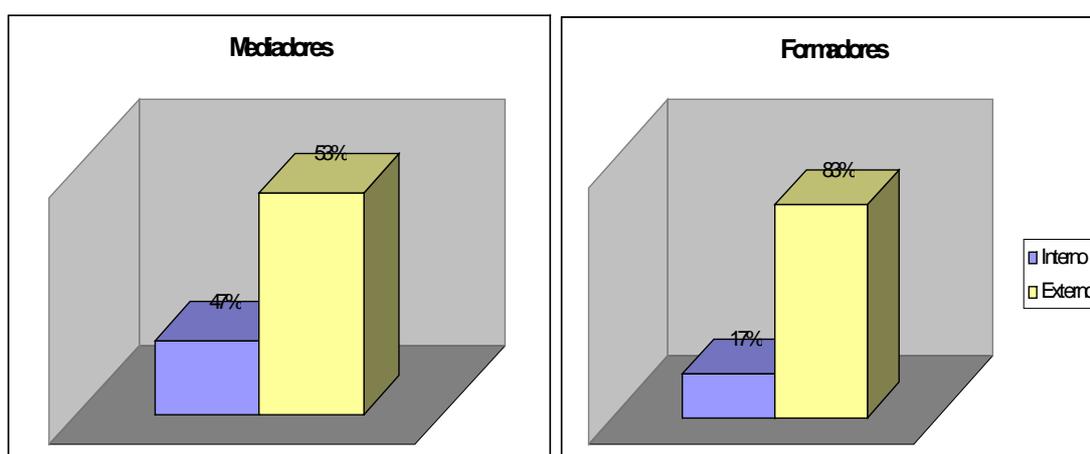
**Quadro 55 - Situação profissional X Sexo dos formandos**

Situação Profissional	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
Trabalhador por conta de outrem	52%	41%	45%
Trabalhador por conta própria	2%	7%	5%
Desempregado	28%	36%	33%
Primeiro Emprego	11%	9%	10%
Outra	6%	7%	6%
Não respondeu	1%	0%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

#### 10.1.12. Situação Profissional da Equipa Pedagógica

No que diz respeito à equipa pedagógica (formadores e mediadores) esta assume as suas funções nos cursos EFA, na sua grande maioria como uma equipa externa à instituição promotora.

**Gráfico X - Situação profissional da equipa pedagógica**



Esta situação profissional, se por um lado cria uma insegurança difícil de superar, porque os cursos ocorrem através de candidaturas públicas aprovadas pelo Fundo Social Europeu, o que não contribui para a contratação definitiva destes profissionais; por outro lado, permite-lhes outras experiências pedagógicas realizadas em diferentes instituições.

Também podemos ver os cursos EFA como um potencial espaço empregador, já que em termos de profissões mais representativas, inscritas nos Centro de Empregos do Vale do Ave, os professores do ensino básico e secundário estão na linha da frente. Caso não houvesse ofertas EFA, e outras modalidades de formação, o contingente de professores desempregados seria imensamente maior.

### 10.1.13. Experiências Anteriores

Dos profissionais inquiridos, 75% (dos mediadores e dos formadores) afirmam possuir outras experiências em Educação de Adultos para além do curso em questão. O que reflecte a preocupação das instituições em requerer profissionais experientes.

**Quadro 56 - A Equipa Pedagógica possui experiências anteriores ao curso**

	<b>Formadores</b>	<b>Mediadores</b>
<b>Sim</b>	75%	75%
<b>Não</b>	25%	25%
<b>Total</b>	100	100%

Ao cruzarmos as informações «idade da equipa pedagógica» com a «experiência formativa», podemos afirmar que embora as equipas sejam formadas por elementos essencialmente jovens, fica evidenciada uma aposta na experiência anteriormente adquirida e que já foram realizados um bom número de cursos destinados aos adultos na região, em anos anteriores a esta investigação permitindo que 75% dos inquiridos afirmem possuir experiências anteriores.

**Quadro 57 - A relação Idade X experiências anteriores ao curso**

	<b>Formadores</b>	<b>Mediadores</b>
<b>25-44</b>	70%	70%
<b>45-64</b>	5%	5%
<b>Total</b>	<b>75%</b>	<b>75%</b>

## **10.2. A Participação dos inquiridos nos cursos**

Feita a análise do perfil dos inquiridos, incidiremos sobre as questões relacionadas com os espaços participativos e o papel de cada categoria entrevistada no decorrer da formação, prevalecendo a ideia de que o modelo EFA deverá promover o exercício participativo e convocar o formando e toda a equipa pedagógica a assumir uma participação activa em todo o processo.

### **10.2.1 Espaços participativos**

Começamos por abordar uma questão básica: Quem escolhe os Temas de Vida? Os resultados apontam serem os formandos a principal categoria responsável por esta escolha (acima de 60% em todas as categorias).

**Quadro 58 - Quem escolhe os Temas de Vida sob a óptica das três categorias**

	Formandos	Mediadora	Formadores
Formandos	75%	65%	61%
Equipa pedagógica	1%	15%	16%
Formadores	5%	0%	1%
Mediadora	2%	0%	0%
Outros	16%	20%	19%
Não respondeu	1%	0%	3%
Total	100	100%	100%

*Outros: significa que foi realizada por duas ou mais categorias.*

Entretanto, comparando as respostas das diferentes categorias inquiridas, constata-se que não há conformidade:

- Não aparece nas afirmações dos mediadores, a possibilidade de unicamente os formadores escolherem os Temas de Vida, enquanto que, essa possibilidade aparece nas respostas dos formandos (5%);
- Para 15% dos mediadores e 16% dos formadores, a equipa pedagógica é responsável por esta escolha, o que destoa, e muito, com a opinião dos formandos (1%);
- Cerca de 60% dos mediadores e formadores apontam que a escolha dos Temas de Vida é responsabilidade única dos formandos, enquanto que 75% dos formandos dizem serem, unicamente, os definidores dos «Temas de Vida»;

Verifica-se também que a opção «Outros» (onde se incluem os mediadores e/ou formadores com os formandos) é citada por todas as categorias, indiciando uma escolha realizada pelo menos entre duas categorias ou até entre as três conjuntamente.

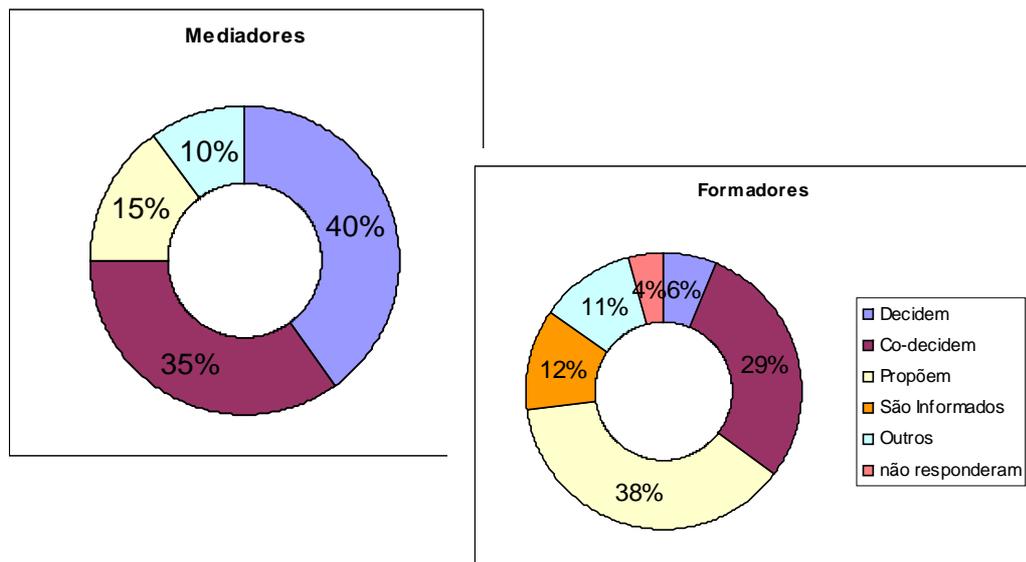
Embora haja uma certa dúvida em relação à participação de cada categoria na definição dos Temas de Vida, referíamos que é bastante significativo o facto de 75% dos formandos indicarem serem eles os responsáveis pela escolha dos Temas de Vida, revelando uma certa consciência do seu papel na formação. Afinal, devem ser os

formandos a escolher quais os temas que querem ver trabalhados. A formação deve-se realizar numa perspectiva do formando e não da equipa pedagógica individualmente.

Analisando a participação dos formandos na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores e formadores, verificamos que ambas as categorias consideraram os formandos como os responsáveis ou co-responsáveis por esta escolha, na medida em que decidem (40% dos mediadores e 37% dos formadores), co-decidem (35% dos mediadores e 31% dos formadores)

Se os adultos possuem a capacidade de aceitar ou recusar ideias e experiências do grupo social a que pertencem, como resultado do seu amadurecimento e têm acumulado uma série de experiências advindas dos direitos e deveres adquiridos em relação ao seu grupo social, os Temas de Vida só fazem sentido se escolhidos pelos mesmos a partir destas experiências e de suas ideias. Os adultos possuem racionalidade, ou seja elementos de juízo para reflectir sobre os conteúdos ministrados e a ministrar (Alcalá, 1998).

**Gráfico XI - A Participação dos formandos na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores e Formadores**



Os dados referentes à opção que aponta à participação dos formandos a nível de propostas, revelam uma diferença acentuada entre as opiniões dos mediadores (15%) e a dos formadores (38%). Atentemos para o facto de não aparecer a resposta «são informados» nos mediadores e aparecer nos formadores (12%). Estas informações, permitem-nos intuir que em algumas equipas pedagógicas a dinâmica dos «Temas de Vida» ainda não foi bem assimilada.

É de referir que a categoria dos formadores apresentaram a alternativa outros (11%) que se traduz em «não sei» ou em «participa sugerindo» e se somássemos aos que não responderam (4%) poderíamos concluir que há um número razoável de formadores que não estão devidamente envolvidos neste modelo que implica num processo pedagógico temático, um modelo de educação e formação que assume como proposta o respeito à diversidade dos formandos e os convocam a mobilizar-se e motivar-se em função das suas necessidades e a organizar as suas aprendizagens em projectos temáticos (ANEFA 2002d)

**Quadro 59 – Como participam os formandos na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores e formadores**

	<b>Mediadora</b>	<b>Formadores</b>
<b>Decidem</b>	40%	6%
<b>Co-decidem</b>	35%	29%
<b>Propõem</b>	15%	38%
<b>São Informados</b>	0%	12%
<b>Outros</b>	10%	11%
<b>Não sei</b>	0%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Outros: Outras formas de participação.*

Relativamente à participação dos formadores na escolha dos Temas de Vida, 46% dos mediadores dizem que os formadores co-decidem os Temas de Vida e 22% dizem que estes são apenas informados, o que mais contradiz o Quadro 57 (Quem escolhe os Temas de Vida), onde vemos que só 15% dos mediadores apontam esta alternativa, se pensarmos os formadores como elemento das equipas pedagógicas porque de maneira isolada esta categoria não é citada pelos mediadores. Contrariando os mediadores, os formadores (72%) dizem estar directamente ligados à escolha dos Temas

de Vida, na medida em que co-decidem (29%), decidem (6%) e propõem (37%) estes mesmos temas, ressaltando a sua presença neste momento da formação, o que também contradiz o Quadro 57 onde aparece na escolha dos Temas de Vida no máximo em 57% das respostas dos formandos (1% sozinhos, 16% como equipa pedagógica e 19% como outros).

**Quadro 60 – Como participam os formadores na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores e formadores**

	<b>Mediadora</b>	<b>Formadores</b>
<b>Decidem</b>	0%	6%
<b>Co-decidem</b>	50%	29%
<b>Propõem</b>	10%	37%
<b>São Informados</b>	25%	12%
<b>Outros</b>	15%	11%
<b>Não responderam</b>	0%	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Os 100% dos mediadores apontam que participam nesta escolha através da co-decisão (50%), considerando as alternativas «Propõem» (25%) ou «Outros» (25%) descrita como sugestão. Mas se os mesmos mediadores dizem que 35% dos formandos co-decidem o «Tema de Vida» concluímos que, no mínimo 15% dos mediadores co-decidem com os formadores, sendo os formandos excluídos do processo.

Convocar os formandos a tomar parte do seu processo de aprendizagem, nomeadamente, na escolha dos seus temas, permite o exercício de uma educação como acção cultural para a liberdade (Freire, 2006 e 2001a), uma educação que se nega a ver o formando como um objecto do saber do formador, onde de forma arbitrária e bancária

encara o educando como um depositário de conhecimentos pré-estabelecidos que, muitas das vezes, não são significativos para os formandos.

**Quadro 61 – Como participam os mediadores na escolha dos Temas de Vida  
sob a óptica dos mediadores**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Co-decidem</b>	10	50%
<b>Propõe</b>	5	25%
<b>Outros</b>	5	25%
<b>Total</b>	5	100%

Importa ressaltar que os formandos se identificam mais com os temas que são escolhidos por eles. Na questão “Quem escolheu o Tema de Vida que mais gostou?” obtivemos o seguinte resultado: dos formandos, 81% dizem ter sido eles, únicos e exclusivamente, os responsáveis pela escolha do Tema de Vida que mais gostaram, um número extremamente significativo que ressalta o grau de envolvimento com o tema.

Através desta informação podemos concluir que, em relação aos «Temas de Vida» há um certo equilíbrio de opinião nas acções. Contudo, ainda é possível perceber algumas diferenças nas condutas participativas sendo, em algumas equipas, por vezes uma participação assistida (implica uma mera presença física, um mero receptor), outras corroborativa onde há uma intervenção, uma tomada de parte, mas o participante não assume a responsabilidade principal (Naval, 2002).

Noutras equipas fica evidenciada uma participação no âmbito da cooperação, cuja tarefa é colectiva e implica ajuda mútua, responsabilidade directa, activa e afectiva. Muito embora noutros grupos ocorra uma incidência maior ao nível da co-decisão com um grau maior de participação, porque além do direito de expressão, o participante também possui o poder de decidir (Idem). Nesta matéria concluímos que nas acções estudadas, está a ser promovido o diálogo e a possibilidade de influenciar a realidade.

Este grau de participação exige do grupo uma postura democrática, onde há a co-gestão, o apoio mútuo e a comunicação

**Quadro 62 – Quem escolheu o Tema de Vida que os formandos mais gostaram  
sob a óptica dos formandos**

	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
<b>Equipa Pedagógica</b>	3	1%
<b>Formandos</b>	209	81%
<b>Formadores</b>	9	4%
<b>Mediadora</b>	5	2%
<b>Outros</b>	29	11%
<b>Não respondeu</b>	3	1%
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100,0%</b>

*Outros: significa que foi realizada pela Equipa Pedagógica.*

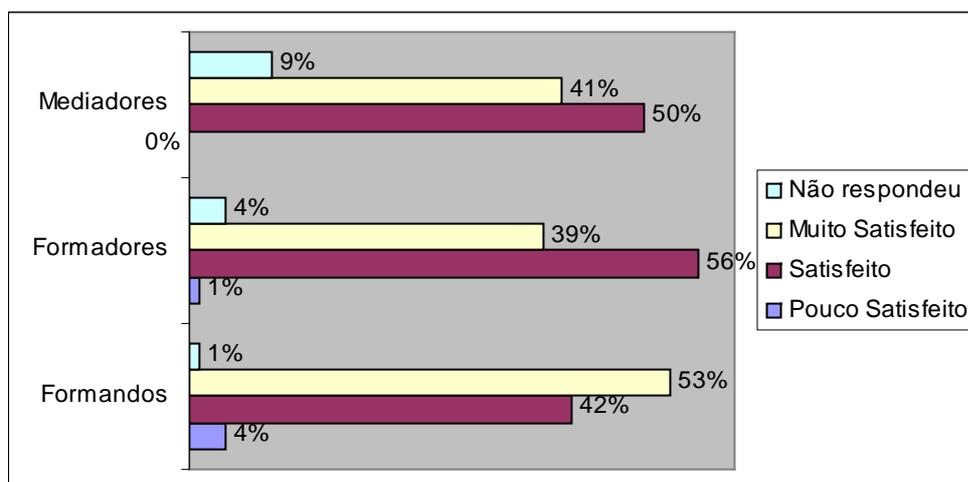
Também aferimos sobre o grau de satisfação das diferentes categorias em relação aos Temas de Vida. Constatamos que:

- Dos mediadores 41% dizem-se muito satisfeitos e 50% dizem-se satisfeitos, 9% não revelou opinião. Os formadores revelam muita satisfação (39%), satisfação (56%). Contudo aparece 1% pouco satisfeito e 4% que não quis responder.
- Quanto aos formandos 53% dizem-se muitos satisfeitos, 42% satisfeitos e 4% pouco satisfeitos e 1% que não responderam, não se revelando, em nenhuma categoria, uma real insatisfação. Em média, todas as categorias (53%) revelam estar “muito satisfeitas” com a escolha dos Temas de Vida.

A motivação está directamente relacionada com a realização das necessidades individuais e colectivas dos sujeitos (Capdevila, 2002a). É natural que sendo os temas escolhidos e trabalhados pelo próprio adulto provavelmente o conduzirá a uma

satisfação pessoal, resulta num processo de auto-realização (alcançou a meta). Logo, estes conseguem ver a sua intervenção como um progresso na vida social.

**Gráfico XII - Grau de satisfação em relação ao Tema de Vida por todas as categorias**



Vale a pena ressaltar que das três categorias a dos formandos foi a que demonstrou menos satisfação com as escolhas (4%).

Sendo os Temas de Vida a referência onde se centrará a formação para a realização de uma aprendizagem significativa, ele deverá ir de encontro às necessidades e aos objectivos dos formandos, cabendo à equipa pedagógica acompanhar, colaborar e reflectir com os formandos, mas nunca tomar a decisão por eles. Os Temas de Vida quando escolhidos pelos formandos dão outro sentido à formação, dão uma razão de ser ao acto educativo.

Os temas de vida permitem o confronto de experiências entre os formandos e os formadores e este confronto só se origina quando através dos frutos de uma relação recíproca entre quem ensina e quem aprende, porque ambos são adultos com experiências e são iguais na dinâmica social (Freire, 1979).

Ao compararmos a participação de todas as categorias no âmbito do processo decisório, em relação aos Temas de Vida, na opinião dos mediadores, verificamos que há um maior poder de decisão da equipa pedagógica (no mínimo de 65%), e a participação dos formandos seja assegurada em pelo menos 55%.

Neste sentido, parece configurar por um lado, uma participação corroborativa (Naval, 2002) já que os formandos tomam parte mas não assume a responsabilidade

principal e já o indício de uma participação cooperativa que implica numa tarefa colectiva de ajuda mútua, responsabilidade directa, activa e afectiva ou até mesmo de co-decisão onde além do direito à participação ideológica e criativa, existe o poder de decisão.

**Quadro 63 – Como participam os formandos e a equipa pedagógica na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores**

	<b>Formandos</b>	<b>Equipa Pedagógica</b>
<b>Decidem</b>	5%	5%
<b>Co-decidem</b>	50%	60%
<b>Propõem</b>	35%	15%
<b>São Informados</b>	5%	0%
<b>Outros</b>	5%	20%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Um outro ponto focado, junto aos mediadores e formadores, foi a existência ou não de critérios para a escolha dos Temas de Vida, neste sentido 41% dos mediadores e 46% dos formadores alegaram que “**Sim**”. Contudo, é bastante significativo o número de profissionais que responderam “**Não**” (32% dos mediadores e 22% dos formadores), acresce a estes números os que responderam “**Às vezes**” (13,5% dos mediadores e 16% dos formadores) e temos mais da metade dos inquiridos a afirmar que não são frequentes a definição de critérios para a escolha dos Temas de Vida.

**Quadro 64 - Existem critérios para a escolha dos temas de Vida  
sob a óptica dos mediadores e Formadores**

	<b>Mediadores</b>	<b>Formadores</b>
<b>Sim</b>	41%	46%
<b>Às vezes</b>	13,5%	16%
<b>Não</b>	32%	22%
<b>Não responderam</b>	13,5	16%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Considerando o universo dos que disseram haver critérios, verificamos quais eram com base nas opiniões expressas nas questões semi-abertas. Apuramos, que a maioria, alega como critério fundamental: as necessidades e os interesses dos formandos. No entanto, foi possível defrontar-nos com respostas que alegavam o interesse da equipa pedagógica, numa clara inversão de papéis.

Ora, se a formação é problematizadora e funciona numa lógica de apropriação por parte dos formandos dos seus temas, para que estes venham a intervir na sua realidade e para que estes possam adquirir uma consciência histórica, não se pode conceber este tipo de critério.

A própria ANEFA (2002d, p. 11) definiu os Temas de Vida como a síntese entre teoria e prática, afirmando que “este processo pedagógico enraizado na vida, no qual o adulto é convidado a reflectir sobre o seu quotidiano e sobre as formas como se orienta o seu mundo, faz-se pela apresentação de situações representativas das realidades concretas que cada formando é chamado a analisar criticamente” não sendo possível conceber a definição de Temas de Vida sem critérios, quando a priori os critérios estão intrinsecamente condicionados a realidade concreta dos formandos.

O ponto seguinte, analisado neste inquérito, diz respeito às Questões Geradoras. As Questões Geradoras dão bases de sustentação e alimentam os Temas de Vida e inspiram as Actividades Integradoras. Para a totalidade dos mediadores e dos formadores as questões geradoras ajudam ao desenvolvimento do Tema de Vida.

A este respeito começamos por perguntar quem escolhe as Questões Geradoras?

Os dados obtidos permitem-nos verificar que:

- Dos mediadores, 20%, dizem ser os formandos responsáveis pela escolha, enquanto que 55% dizem ser a equipa pedagógica, 20% referiram outros (neste caso duas ou mais categorias) e 5% os formadores;
- Já 39% dos formadores dizem ser os elementos da equipa pedagógica os definidores destas questões (30% equipa pedagógica, 3% mediadores e 9% formadores) e 24% considera que são os formandos sozinhos que as definem. Por outro lado, um percentual de 34%, dizem ser os formandos com os mediadores ou com os formadores que formatam questões em torno do Tema de Vida, outros (3%) não responderam.;
- Com base na informação anterior, se somarmos o percentual de formandos que consideram ser os “formandos sozinhos” (41%) e os que consideram os “formandos com outros elementos da equipa pedagógica” (23%), podemos afirmar que a participação dos formandos nesta matéria é na ordem dos 64% contrariando em muito os 40% apresentados pelos mediadores definidos pela soma dos formandos sozinhos (20%) e outros (20%);
- Tendo como referência os formandos, 33% afirmam serem os elementos da equipa técnica-pedagógica que define as Questões Geradoras sem a sua participação, na medida em que referem ser a equipa pedagógica (18%) e os formadores (11%) e os mediadores (4%) os mentores das questões;
- Para os formandos a sua participação como categoria exclusiva na escolha das Questões Geradoras não passa da casa dos 40%, contudo se considerarmos apenas a opinião dos mediadores e formadores este percentual não passa da casa dos 20%;
- Um bom número de formadores (34%) diz que as Questões Geradoras são definidas pelos formandos com os formadores ou com os mediadores. Já, 30% dizem ser esta tarefa uma realização da equipa pedagógica.

**Quadro 65 - Quem escolhe as Questões Geradoras por todas as categorias**

	<b>Formandos</b>	<b>Mediadores</b>	<b>Formadores</b>
<b>Equipa pedagógica</b>	18%	55%	30%
<b>Formandos</b>	41%	20%	24%
<b>Formadores</b>	11%	5%	6%
<b>Mediadores</b>	4%	0%	3%
<b>Outros</b>	23%	20%	34%
<b>Não respondeu</b>	3%	0%	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Outros: significa que foi realizada por duas ou mais categorias*

Considerando que as Questões Geradoras devam surgir como reflexões prévias dos formandos, que em conjunto com toda a equipa pedagógica, traçam o caminho e as orientações para trabalhar os Temas de Vida, não faz sentido, que a escolha das Questões Geradoras se faça na ausência e sem a participação dos formandos.

São os formandos os aprendizes. As questões devem dizer respeito ao seu universo e às suas inquietações, dúvidas e desejos, sendo a eles que a formação deve responder.

À medida que as Questões Geradoras vão sendo pesquisadas, respondidas pelos formandos sob a orientação da equipa pedagógica, todos se depararão com outras descobertas e aprenderão em conjunto. Caso contrário, este modelo de formação não está a ser «com» os formandos, está a negar uma educação participativa.

A educação de adultos não deve realizar-se numa lógica escolarizada, sobre a “áurea” dos conhecimentos e objectivos formativos. Sendo assim, ela tem que ser centrada no levantamento de problemas, ou melhor deve ser “problematizadora”, questionar a realidade (Freire, 2002b). A formação EFA realiza-se neste paradigma, trata-se de uma espécie de investigação acção e devem ser, essencialmente, os formandos os construtores dos seus problemas de vida, ninguém mais do que eles tem consciência das suas problemáticas.

Foi aferido, junto aos inquiridos, o grau de satisfação em relação às Questões Geradoras, aparecendo um resultado bastante expressivo por parte de todas as categorias: 37% dos formandos, 40% dos mediadores e 35% dos formadores consideram-se muito satisfeitos. O item «Satisfeito» obteve de todas as categorias um percentual em torno de 60%. Em contrapartida, aparecem formadores (4%) “indiferentes”, o que revela que para estes as Questões Geradoras não têm influência no seu trabalho e no desenvolvimento da formação.

Por outro lado, poderíamos supor que os poucos formandos que se consideram “indiferentes” ou “pouco satisfeitos” (3%) em relação às Questões Geradoras não se identificaram com as mesmas.

Como diz Fernandes (2002), o adulto aprende mais quando sabe o porquê (aprendizagem significativa), ele orienta a sua aprendizagem face aos problemas, trata de resolver situações conflituosas e aprende a dar sentido à vida em circunstância complexa, por isso revelaram uma maior apropriação dos temas e uma maior satisfação pelas «Questões Geradoras» que escolheram. Isso permite-nos perceber que uma educação participativa, promotora da auto-aprendizagem não deve descorar a estimulação da curiosidade intelectual, do incentivo à pesquisa e, fundamentadamente, do estímulo ao exercício crítico das dinâmicas quotidianas, das relações de vida, de trabalho...

**Quadro 66 – Grau de satisfação em relação às Questões Geradoras  
por todas categorias**

	<b>Formandos</b>	<b>Mediadores</b>	<b>Formadores</b>
<b>Pouco satisfeito</b>	2%	0%	2%
<b>Satisfeito</b>	60%	60%	59%
<b>Muito satisfeito</b>	37%	40%	35%
<b>Indiferente</b>	0,5%	0%	4%
<b>Não responderam</b>	0,5%	0%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Ao referir o momento em que são realizadas as escolhas, aparece uma série de informações que revelam uma diferente tónica em cada curso:

- O Aprender com Autonomia (AA), como momento para a escolha das Questões Geradoras, aparece com um percentual desequilibrado, considerando as diferentes categorias: 27,5% dos formandos, 35% dos mediadores e 10% dos formadores;
- Os mediadores inquiridos apontaram momentos distintos para a escolha das Questões Geradoras, sendo: 35% no AA, 35% nas Reuniões Pedagógicas e 10% nas Sessões de Formação;
- Alguns formandos (17%) e alguns formadores (7%), dizem que esta escolha ocorre no período de RVC (Reconhecimento e Validação de Competências), opção não escolhida pelos mediadores;
- As Reuniões Pedagógicas aparecem como o momento mais usado para esta escolha: na opinião dos mediadores (35%) e dos formadores (40%), o mesmo, não pensam 15,5% dos formandos. Vale a pena ressaltar, que se a totalidade dos formandos não participam nestas reuniões, quando muito um dos seus representantes, logo se evidencia a falta de participação desta categoria nestas escolhas;
- Há cursos em que a escolha das Questões Geradoras ocorrem nas sessões de formação, pelo menos é isto que revelam 28% dos formandos, 10% dos mediadores e 17% dos formadores.

O modelo EFA contempla um desenho curricular que pede que, ao iniciar o curso, seja delineado o “Desenho Global”, para isto é necessário que se realize a escolha dos Temas de Vida e das Questões Geradoras durante o período de RVC ou no máximo no início do Aprender com Autonomia. As equipas que assim não o fazem estão à partida a configurar a sua acção fora das orientações estabelecidas (ANEFA, 2000, 2002).

Quando não se realiza a definição deste “Desenho Global”, corre-se o risco de ter a acção com um percurso “frágil” porque será muito difícil realizar um curso sem o estruturar em relação ao referencial, neste âmbito as reuniões pedagógicas ajudam a reflectir, aprimorar, e por vezes podar alguns aspectos do desenho global, mas não serve para “iniciá-lo” consoante o decorrer da formação.

**Quadro 67 – Os momentos onde foram ou são escolhidas as Questões Geradoras  
sob a óptica dos mediadores**

	Formandos	Mediadores	Formadores
No RVC	17%	0%	7%
No AA	27,5%	35%	10%
Nas sessões de formação	28%	10%	17%
Nas reuniões da equipa pedagógica	15,5%	35%	40%
Outros	9,5%	20%	20%
Não responderam	2,5%	0%	6%
Total	100%	100%	100%

*Outros: significa AA, sessões de formação e nas reuniões pedagógica.*

No modelo EFA, outro ponto significativo são as Actividades Integradoras. Elas têm o poder de congregar todas as acções em torno do Tema de Vida e deverão responder às Questões Geradoras. Uma Actividade Integradora amplia-se, ainda mais, quando tem como meta a aproximação comunitária, trazendo a comunidade para o curso e levando o curso à comunidade.

Quando a educação de adultos consegue esta dimensão comunitária ela ganha um cunho que pode vir a ser animação sócio-cultural e/ou desenvolvimento local. É animação porque implica num “conjunto de práticas sociais, que têm como finalidade estimular a iniciativa e a participação das comunidades, no processo do seu próprio desenvolvimento, na dinâmica global da vida sócio-política em que estão integradas (UNESCO, 1982) permitindo o estímulo e a mobilização de indivíduos, grupos e colectividades para não só contemplar a realidade, mas realizar reflexão-acção de forma a transformá-la (Sanches Sanchez, 1997) e é Desenvolvimento Local, porque faz uso de um “conjunto de princípios e métodos utilizados para encorajar uma comunidade a interessar-se e a assumir responsabilidades na melhoria das suas próprias condições sociais e materiais, coloca ênfase em processos de desenvolvimento de proximidades marcados pelo carácter global integrado e endógeno” (Canário, 1999, p.15).

Partindo destes pressupostos, as Actividades Integradoras devem agregar todos os elementos da formação, para que estes possam desempenhar harmoniosamente e comprometidamente os seus papéis, para que a Actividade Integradora resulte em sucesso, tanto a nível de aprendizagem como a nível de realização.

No âmbito das Actividades Integradoras, o inquérito teve a preocupação de inserir uma série de questões, dirigidas a todas as categorias, que permitissem um olhar sobre o desenvolvimento participativo nesta matéria. Para começar perguntou-se quem escolhe as Actividades Integradoras.

Neste tema a opção «Outros», que aqui representa uma ou mais categorias, aparece como sendo a mais apontada por parte dos mediadores (30%) e dos formadores (40%), se considerarmos estas opiniões, é visível a existência da participação de todas as categorias na escolha.

Dos formandos, 7% apontam os formadores como os únicos a decidirem. Se juntarmos a estes, os que dizem ser a equipa pedagógica e o mediador, temos 22% dos formandos que dizem não participar nesta escolha.

Já 95% dos mediadores reforçam o poder da equipa pedagógica como um todo na definição das actividades a serem levadas a cabo pelos formandos.

Para os formadores e formandos, a possibilidade do mediador escolher unicamente a Actividade Integradora, não ultrapassa os 3%, contudo 20% dos próprios mediadores dizem realizar individualmente esta escolha. Estes mediadores, que assim responderam, parecem evidenciar o não entendimento do seu papel no modelo.

Assim, somando percentuais, diríamos que os elementos da equipa pedagógica, como um todo ou individualmente, aparecem envolvidos na escolha das Questões Geradoras, segundo:

- Os formandos – 44%;
- Os mediadores – 95%;
- Os formadores – 70%.

É salutar a participação da equipa pedagógica no processo porque cabe aos formadores “desenham a linha mestra do currículo, enquanto esteios do trajecto de formação”(ANEFA, 2002d) e aos mediadores ser o garante do correcto funcionamento de todas as fases do processo formativo, exigindo-lhe por isso uma implicação e empenhamento profundos, ao longo da formação”(ANEFA, 2003) contudo, a própria ANEFA faz referência ao contributo dos formandos porque é com eles que se desenvolve o acto educativo.

De acordo com as três categorias, em relação à participação dos formandos nesta escolha, diríamos que esta ocorre:

- Na opinião dos formandos – 69%;
- Na opinião dos mediadores – 35%;
- Na opinião dos formadores – 63%.

É importante lembrar que a categoria «Outros» pode incluir os formandos, mas não necessariamente, porque eles não apareceram na totalidade das afirmações (dados retirados nas explicações dos inquiridos a “Outros”). O mesmo, não ocorre com os mediadores e/ou formadores que estão apontados em todos os questionários que optaram por esta resposta.

É de referir o grande número de formandos que dizem realizar sozinhos a escolha das Actividades Integradoras (47%), contrariando, em muito, os valores apresentados pelos profissionais (formadores e mediadores). Deste dado, podemos concluir que há uma efémera participação, mas muito significativa para indivíduos que não tiveram grandes oportunidades na vida para o exercício da participação em si, e que pelo facto de realizarem uma formação que os escuta, já consideram um poder de decisão.

Baseado em Naval (2002), concluímos que esta consciência participativa é, possivelmente, consequência de um trabalho de grupo para um fim comum, onde os formandos sentem-se grupo e possuem a liberdade de expressar os seus sentimentos, as suas opiniões, valores e ideias e intervêm conjuntamente com outros para resolver problemas comuns.

**Quadro 68 - Quem escolhe a Actividade Integradora por todas as categorias**

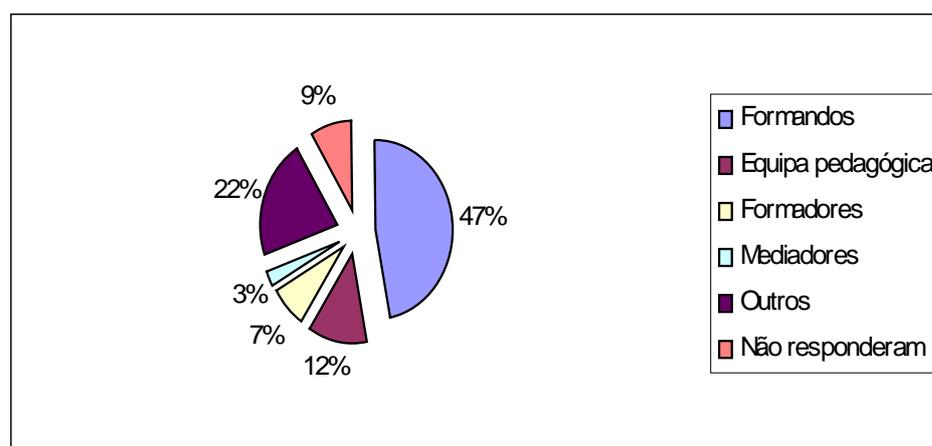
	Formandos	Mediadores	Formadores
Formandos	47%	5%	23%
Equipa pedagógica	12%	30%	23%
Formadores	7%	15%	6%
Mediadores	3%	20%	1%
Outros	22%	30%	40%
Não responderam	9%	0%	7%
Total	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

*Outros: significa que foi realizada por duas ou mais categorias*

A maioria dos formandos referem serem eles os responsáveis pela escolha da Actividade Integradora que mais gostaram (50% afirmam que escolheram sozinhos e 21% em conjunto com os formadores e/ou os mediadores).

Ao mesmo tempo, se compararmos as opiniões dos formandos nesta matéria com os dados anteriores, percebemos que 47% dos formandos insistem em apontar a possibilidade deles sozinhos realizarem a escolha das Actividades Integradoras.

**Gráfico XIII– Quem escolheu a Actividade Integradora que os formandos mais gostaram, segundo os formandos**



Depois de abordar os três momentos iniciais, que pressupõem a participação dos formandos, este estudo centrou-se em analisar a participação de cada categoria na formação. Neste sentido, começou por aferir a participação dos formandos no curso, sob a óptica de todas as categorias inquiridas, cujos resultados transcrevemos:

- Os Formandos participam no curso de forma “muito interessada”, foi assim que referiu 51% dos formandos, 50% dos mediadores e 44% dos formadores.
- Seguido ao “muito interessado”, vem a opção “interessado” apontada por 43% dos formandos, 49% dos formadores e 45% dos mediadores;
- A opção «Desinteressada» não passa dos 7% na opinião de cada categoria.

De maneira geral, é de salientar que somando as opiniões dos formandos de “muito interessado” e “interessado” (94%), obtemos um índice elevado de participação da parte destes. O que também se configura na opinião dos mediadores e dos formadores, cujos números apontam para uma participação dos formandos “muito interessada”/“Interessada” (95%, 93%, respectivamente).

As três categorias referiram que a participação dos formadores ocorre de forma “interessada” e “muito interessada”, com ênfase para a segunda opção (55% dos formandos, 53% dos mediadores e 67% dos próprios formadores).

Em relação à participação dos mediadores a maioria dos formandos (64%) considera-a “muito interessada”. Para os formadores, os mediadores participam de forma “interessada” (17%) e “muito interessada” (83%).

**Quadro 69 – Como é a participação dos formandos no curso  
por todas as categorias**

	<b>Formandos</b>	<b>Mediadores</b>	<b>Formadores</b>
<b>Totalmente Desinteressada</b>	1%	0%	0%
<b>Desinteressada e</b>	2%	5%	7%
<b>Interessada</b>	43%	45%	49%
<b>Muito interessada</b>	51%	50%	44%
<b>Não sei</b>	2%	0%	0%
<b>Não respondeu</b>	1%	0%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**Quadro 70 – Como é a participação dos formadores por todas as categorias**

	<b>Formandos</b>	<b>Mediadores</b>	<b>Formadores</b>
<b>Totalmente Desinteressada</b>	1%	0%	0%
<b>Desinteressada</b>	0,5%	0%	0%
<b>Interessada</b>	41,5%	47%	33%
<b>Muito interessada</b>	55%	53%	67%
<b>Não sei</b>	1%	0%	0%
<b>Não respondeu</b>	1%	0%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

**Quadro 71 – Como participa o mediador  
sob a óptica dos formandos e dos formadores**

	<b>Formandos</b>	<b>Formadores</b>
<b>Totalmente Desinteressada</b>	2%	0%
<b>Desinteressada</b>	1%	0%
<b>Interessado</b>	32%	17%
<b>Muito interessado</b>	64%	83%
<b>Não sei</b>	1%	0%
<b>Não respondeu</b>	1%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Foi perguntado aos mediadores se havia adesão da parte dos formandos e formadores as actividades integradoras, se considerarmos os que responderam “quase Sempre” e “Sempre” fica evidenciada 82% de adesão dos formandos e 86% dos formadores.

Estes dados revelam a tónica participativa dos cursos EFA, que está em período de construção. O facto de apresentar números tão significativos no âmbito da participação, fortalece a ideia que a participação neste modelo é a principal motivação para aqueles que dele fazem parte e são partes.

A educação de adultos é uma educação que pressupõe à partida uma relação entre indivíduos socialmente maduros (formandos e equipa pedagógica) logo, a participação dos adultos nos cursos, independentemente da categoria, tem como base as suas motivações pessoais e sociais. Se o modelo EFA é, na sua essência, um modelo participativo, logo, é um direito primordial da pessoa em tomar parte, de forma activa e responsável no contexto de formação através da interacção, comunicação, e diálogo. “Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser ambos criadores de nova realidade” Freire (1980, p.10). Obviamente, uma formação que contempla estes pressupostos será essencialmente motivadora, daí o resultado de um bom índice de satisfação nos cursos.

**Quadro 72 – Há adesão dos Formandos e Formadores nas Actividades Integradoras sob a óptica do mediador**

	<b>Formandos</b>	<b>Formadores</b>
<b>Nem sempre</b>	9%	5%
<b>Quase sempre</b>	23%	36%
<b>Sempre</b>	59%	50%
<b>Não responderam</b>	9%	9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Este interesse em participar, embora em construção, também se revela na questão seguinte, quando foi abordado o relacionamento dos formandos com a equipa pedagógica, evidenciando a abertura ao diálogo e ao espírito de entre-ajuda que este modelo inspira. Em primeira-mão questionou-se os formandos sobre o seu grau de satisfação e 93% dos formandos considera-se “muito satisfeito”/“Satisfeito” no que diz

respeito ao seu relacionamento com a equipa pedagógica. Apenas 4% dos formandos inquiridos se afirmaram “pouco satisfeitos” e 3% não responderam.

Estas informações permitem-nos afirmar que há um real espaço de aproximação e diálogo entre os envolvidos neste modelo, que nos transparece nas respostas acima citadas. Este espaço participativo está a caminhar para uma educação que se orienta no sentido de promover o desenvolvimento integral do homem/mulher e baseia-se numa relação “dialógica” e transparente, capaz de formar homens e mulheres conscientes, críticos e socialmente envolvidos (Freire, 1996)

**Quadro 73 – Grau de satisfação em relação ao relacionamento dos formandos com a equipa pedagógica sob a óptica dos formandos**

	<b>Formandos</b>
<b>Pouco satisfeito</b>	4%
<b>Satisfeito</b>	48%
<b>Muito satisfeito</b>	48%
<b>Não respondeu</b>	3%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Com o mesmo objectivo foi solicitado aos mediadores e formadores, que opinassem sobre o relacionamento dos formandos com a equipa pedagógica, embora numa escala diferente de valores. Destas inquirições concluem-se que mediadores (63%) e formadores (66%) consideram o relacionamento muito bom.

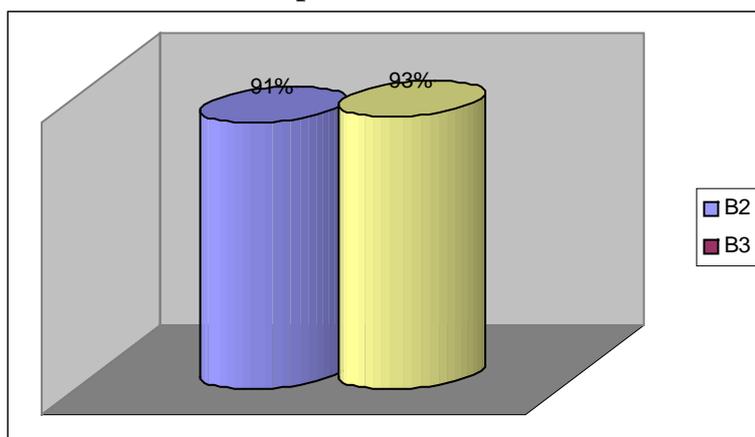
**Quadro 74 – Como classifica o relacionamento entre os formandos e a equipa pedagógica sob a óptica dos mediadores e dos formadores**

	<b>Mediador</b>	<b>Formadores</b>
<b>Muito Bom</b>	63%	66%
<b>Bom</b>	37%	33%
<b>Não respondeu</b>	0%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

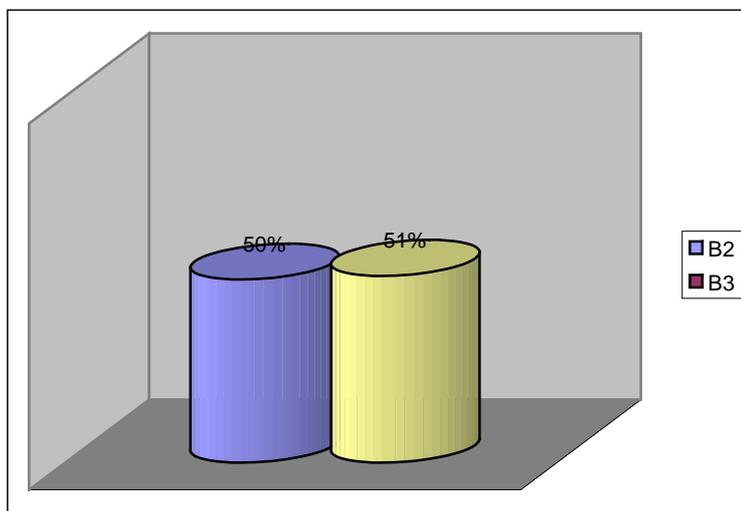
O envolvimento dos formandos no curso é algo que, á partida, não depende do nível de qualificação escolar. Isto fica claro, quando, com base na opinião dos formandos, comparamos os níveis dos cursos com questões intimamente ligadas à participação na formação. Destes cruzamentos percebemos que:

- 91% dos formandos do nível B2 participaram na escolha dos Temas de Vida, não diferindo dos formandos do nível B3 com 93%.
- O mesmo ocorre com as Questões Geradoras, 50% dos formandos do nível B2 participam nesta escolha, um número muito próximo dos formandos do B3 (51%).
- Contrariando esta lógica, os formandos do B2 (32%) participam menos na escolha das Actividades Integradoras do que os formandos do nível B3 (60%). Contudo, se compararmos com a análise anterior, isto levamos a crer, que não tem uma relação directa com o nível do curso, e sim com a postura da equipa pedagógica.
- Embora todos os cursos revelem um percentual muito elevado em relação à motivação dos formandos nos cursos, é relevante salientar que os cursos B2 não apresentam a opção “Desinteressada” ou “Não Sei”, enquanto estas opções aparecem no B3 (em 7%).

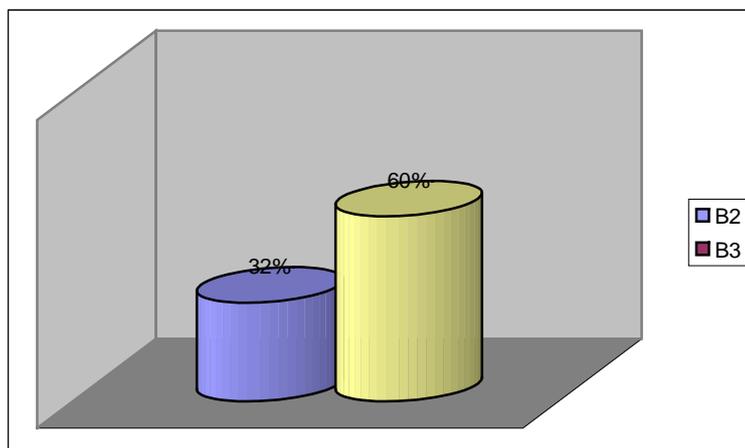
**Gráfico XIV – Nível dos cursos X Quem escolhe os Temas de Vida  
sob a óptica dos formandos**



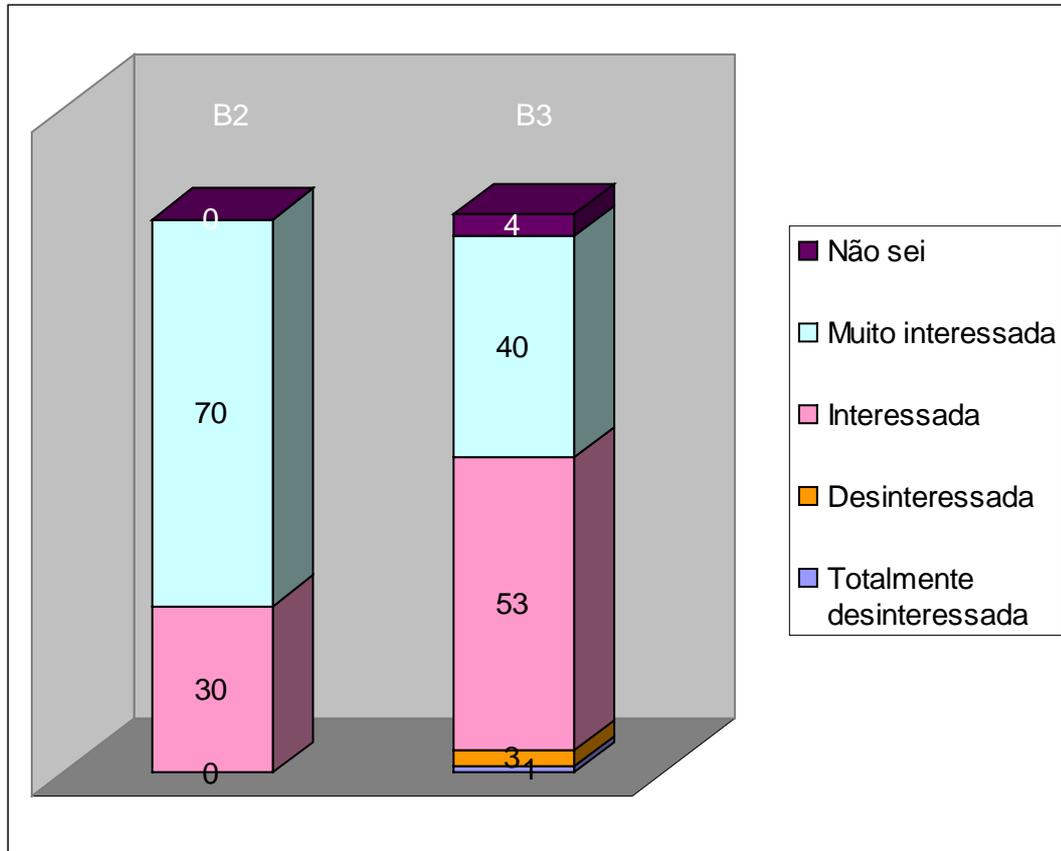
**Gráfico XV – Nível de curso X Quem escolhe as Questões Geradoras  
sob a óptica dos formandos**



**Gráfico XVI – Nível de curso X Quem escolhe as Actividades Integradoras  
sob a óptica dos formandos**



**Gráfico XVII – Nível dos cursos X Como é a participação dos formandos no curso  
sob a óptica dos formandos**



Estes dados, permitem-nos concluir que a motivação para participar e a participação em si, não é directamente proporcional ao nível dos cursos. Seria uma falácia acreditar que: curso de nível menor, menor participação. A participação depende, sim, da abertura da equipa pedagógica, do envolvimento dos formandos e da viabilização de espaços participativos. Repare-se como, curiosamente, é nos cursos de nível B3, onde aparecem formandos a caracterizar a sua participação no curso como “desinteressada”.

Estas informações levam-nos a crer que a participação implica ter condições para participar, é fundamental a existência de estruturas e circunstâncias que favoreçam, que permitam a possibilidade de actuar e influenciar, baseada numa relação de ajuda movida pela comunicação interpessoal, pelo compromisso mútuo e pela cooperação, de forma a interagir, promover o intercâmbio entre as pessoas identificadas e movidas por um desejo comum (Naval, 2002);

### 10.2.2 Poder de Decisão

Outro aspecto trabalhado no inquérito foi o poder de decisão dos formandos e da equipa pedagógica, onde foram abordados alguns aspectos fundamentais para perceber o nível de participação de cada categoria.

O primeiro aspecto a ser analisado diz respeito à participação dos formandos nas reuniões pedagógicas. Os resultados apresentados vão de encontro ao carácter participativo dos cursos EFA. A maior parte dos formandos, formadores e mediadores afirmam a existência de representação dos formandos nas reuniões pedagógicas.

Note-se que se somarmos a percentagem de formandos (19%), formadores (23%) e mediadores (20%) que assinalaram as opções “nunca”, “nem sempre” e “não sei”, podemos concluir que ainda é significativa a ausência dos formandos nas reuniões pedagógicas.

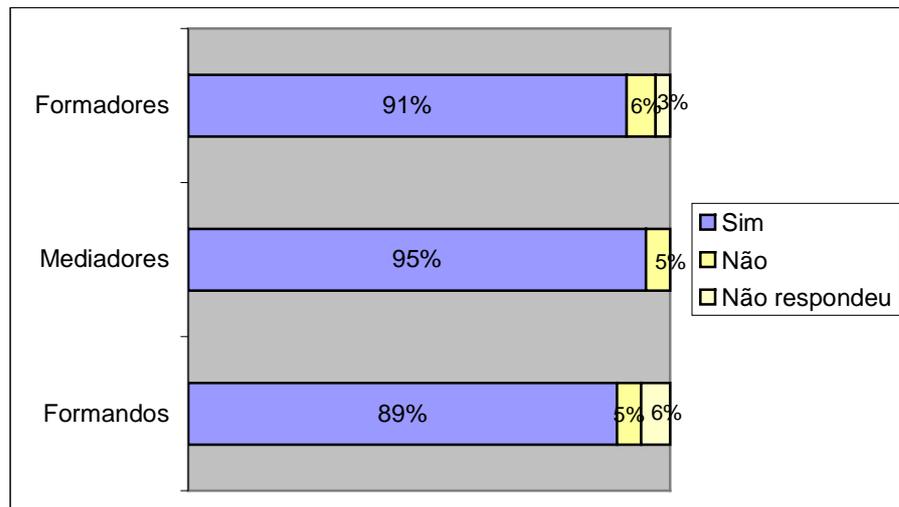
**Quadro 75 - Há representação dos formandos nas reuniões pedagógicas por todas as categorias**

	<b>Formandos</b>	<b>Mediadores</b>	<b>Formadores</b>
<b>Nunca</b>	17%	5%	11,5%
<b>Nem sempre</b>	14%	15%	11,5%
<b>Quase Sempre</b>	15%	20%	21%
<b>Sempre</b>	51%	60%	53%
<b>Não sei</b>	1%	0%	0%
<b>Não responderam</b>	1%	0%	3%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Ao questionarmos a importância da presença dos formandos nas Reuniões Pedagógicas, 95% dos mediadores consideraram-na importante, assim como a esmagadora maioria dos formandos e dos formadores.

No entanto, é importante notar que 6% dos formadores e 5% dos formandos e mediadores não consideraram esta participação importante. Assim como, 6% dos formadores e 3% dos mediadores não responderam esta questão.

**Gráfico XVIII – Considera importante a participação dos formandos nas reuniões pedagógicas sob a óptica das diferentes categorias**



Ao cruzarmos as respostas dos questionários, para as duas questões anteriormente analisadas: a participação dos formandos nas reuniões pedagógicas e a importância dessa mesma participação, sob a óptica dos mediadores, percebemos que estes consideram importante, mas 35% não viabilizam esta participação periodicamente.

**Quadro 76 – Há representação dos formandos nas reuniões pedagógicas X Importância da Participação sob a óptica dos mediadores**

Há representação	A Importância da Participação	
	Sim	Não
Nunca	5%	0%
Nem sempre	15%	0%
Quase Sempre	15%	5%
Sempre	60%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	

Ainda neste âmbito, os 6% dos formandos que afirmaram não haver ou nem sempre haver representação dos formandos nas reuniões pedagógicas, são os mesmos que não consideram esta participação importante. No que se refere aos formadores, os 6% que dizem nunca haver participação dos formandos nas reuniões, também são os mesmos que não dão importância a esta participação.

A presença destas opiniões fazem-nos pensar: ou os formandos não participam, porque não consideram importante a sua participação ou consideram que a sua participação não é importante, porque nunca a experimentaram.

No caso dos formadores, este percentual, alerta-nos para o não enquadramento destes profissionais no modelo EFA.

Através da participação realiza-se o exercício democrático de eleger, não eleger, de criar, de lidar com o poder, embora isso não signifique ausência de conflito e de divergência, mas é sem dúvida a melhor forma de equacionar as ideias (Demo, 1993), sendo lamentável que em algumas acções isso não ocorra.

Para concluir valemo-nos do pensamento de Barroso (1995, p.31), “a participação não é um ritual que se reserva para grandes momentos. A participação é um modo de vida que permite resolver, favoravelmente, a tensão sempre existente entre o individual e o colectivo, a pessoa e o grupo, na organização.

**Quadro 77 – Considera importante a participação dos formandos nas reuniões pedagógicas X Há representação dos formandos nas reuniões pedagógicas sob a óptica dos formandos/formadores**

Há representação	Considera Importante			
	Formandos		Formadores	
	Sim	Não	Sim	Não
<b>Nunca</b>	12%	4%	6%	6%
<b>Nem sempre</b>	13%	2%	10,5%	0%
<b>Quase Sempre</b>	16,5%	0%	22,5%	0%
<b>Sempre</b>	52,5%	0%	55%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>		<b>100%</b>	

Passando agora da participação dos formandos nas reuniões pedagógicas para a participação dos formandos na formação em geral, os resultados são curiosos:

- 2% dos formandos consideram que a participação dos formandos na formação dificulta a aprendizagem. E se a estes somarmos os demais formandos que acreditam que a participação “Em nada influencia a aprendizagem” (8%) aos que “Não sabem” /ou não opinaram (6%) teríamos ao todo, mais de 16% dos formandos, que ainda não perceberam a importância da sua participação e o poder de decisão que dela advém. Embora seja positivo que 84% já possuem consciência do seu poder participativo.
- Este poder participativo dos formandos é evidenciado nas opiniões dos mediadores (10% considerou que “facilita a aprendizagem” e 90% considerou que é “fundamental para a aprendizagem”).
- Em relação aos formadores, estes consideraram que “facilita a aprendizagem” (7%) e que é “fundamental para a aprendizagem” (87%). Embora apareça, novamente, 5% que não acreditam na participação e refere que esta dificulta a aprendizagem.

A educação de adultos só se realiza de forma plena através de uma educação participativa que permite a integração, ou seja, permite ao indivíduo pôr em comum as suas competências e beneficiar-se das competências que os outros possam pôr em comum consigo.

Através da interacção, que se favorece, a auto-suficiência, a segurança e autoconfiança. A interacção amplia as aspirações, a adesão à mudança, mobiliza os interesses por conhecimentos e valorização do meio, desenvolve a responsabilidade, inibe o desejo por competição e a desconfiança (Herreros, 1988) Se construirmos um processo educativo que não promova a interacção, poderemos estar a contribuir para processos que representam uma grande barreira ao desenvolvimento individual ou colectivo.

**Quadro 78 – Considera que a participação dos formandos no decorrer da formação por todas as categorias**

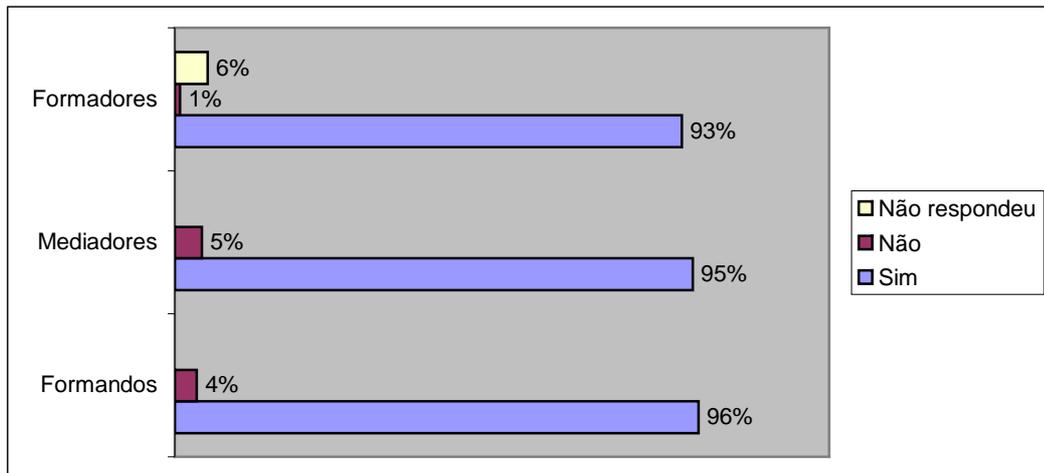
	Formandos	Mediadores	Formadores
<b>Dificulta muito a aprendizagem</b>	1%	0%	0%
Dificulta a aprendizagem	1%	0%	5%
Facilita a aprendizagem	50%	10%	7%
É fundamental para a aprendizagem	34%	90%	87%
Não influencia em nada a formação	8%	0%	0%
Não sei	2%	0%	0%
Não respondeu	4%	0%	1%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

No âmbito do poder participativo, o inquérito também aferiu, em todas as categorias, sobre a liberdade de participação no curso. Chegando aos seguintes resultados:

- Todas as categorias se sentem livres para participar no modelo EFA; sendo os mediadores (95%) e os formandos (96%) e os formadores (93%) o que revelam um alto índice de liberdade participativa;
- Dos formandos apenas 4% dizem não se sentirem livres para participar nos cursos;
- Não há categoria que evidencie alguma dificuldade em exercer a liberdade de participação, contudo, 6% dos formadores omitiram-se de opinar sobre este assunto.

Estas informações permitem-nos concluir que os cursos estudados estão abertos e disponíveis à participação, ao ponto de já se sentir, na maioria dos envolvidos, esta percepção de liberdade. Evidenciam, portanto, o caminhar de uma educação participativa baseada na liberdade e autonomia (Gervilla, 1995), uma educação que não contradiz o valor da liberdade intelectual e a dignidade das pessoas (Medina, 1997), e que se constrói sobre a tónica da aprendizagem auto-dirigida permitindo aos formandos o controle sobre o seu processo pedagógico incitando uma relação de horizontalidade entre todos os agentes implicados.

**Gráfico XIX – Sente-se livre para participar por todas as categorias**



O exercício da participação pressupõe o envolvimento, a liberdade, o poder de decisão... Este foi o ponto seguinte abordado no inquérito. Foi aferido o poder de decisão dos formandos através de três questões que permitiram a seguinte análise:

1. A maioria dos formandos considera que as decisões relacionadas com o curso são tomadas pelos formandos juntamente com a equipa pedagógica (40%), 6% consideram que, sozinhos, tomam as decisões, 32% referem que toda a equipa pedagógica (mediador e formador, incluindo o coordenador) “decide sozinha” e 18% apontam a opção “outros” (que diz respeito à gestão das entidades). Assim sendo, constatamos que, de acordo com a opinião de 50% dos formandos as decisões relacionadas com o curso são tomadas sem a sua participação.
2. Contrariando a opinião dos formandos 81% dos mediadores dizem “decide com os formandos”, 5% diz comunicar e 14% optaram por não responder à questão (9%) ou por “Outros” (5%). Ficando evidenciada uma significativa ausência de poder de decisão da parte dos formandos.

**Quadro 79 - Por quem são tomadas as decisões relacionadas com curso sob a óptica dos formandos**

	<b>Formandos</b>
<b>Pela equipa pedagógica</b>	16%
<b>Pelo coordenador pedagógico</b>	3%
<b>Pelo mediador</b>	10%
<b>Pelos formandos</b>	6%
<b>Pelos formadores</b>	3%
<b>Pela equipa e os formandos</b>	40%
<b>Outros</b>	18%
<b>Não respondeu</b>	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

*Outros: As entidades gestoras.*

3. Por outro lado, apesar de 67% dos formadores revelarem que as decisões são tomadas com os formandos, estes apontam também para outras situações, onde aparece uma participação só a nível informativo (10%), a nível de consulta (21,5%). Não aparecendo em nenhuma das duas categorias a participação ao nível de delegação de poder. Será que os formandos não são adultos e não possuem competência e maturidade para poder decidir?

Porque é tão difícil a co-participação? Acreditamos que é difícil porque é um processo exigente, implica numa maior proporção da responsabilidade, delegação de poder, direito de decisão e direito de expressão, o que pressupõe diálogo e postura democrática, co-gestão, apoio mútuo e comunicação, o que nem sempre é fácil dispor, sendo a co-participação mais fácil em determinados contextos e em outros não podemos esquecer que uma participação plena exige no mínimo três pressupostos: a vontade de querer participar, os espaços participativos e as condições para o exercício da participação.

Por outro lado, é um verdadeiro desafio para profissionais que estão no terreno e que trazem consigo uma componente histórica e cultural sedimentada em alguns

paradigmas da hierarquia do ensino, muito difícil de ser rapidamente superada. Ainda mais num país que a estrutura educacional, durante anos, aprendeu a legislar por decreto educando os profissionais numa cultura de subserviência.

**Quadro 80 - Nas decisões relacionadas com o curso a equipa pedagógica costuma**

	<b>Mediadores</b>	<b>Formadores</b>
<b>Comunicar aos formandos</b>	5%	10%
<b>Ouvir os formandos</b>	0%	21,5%
<b>Decidir com os formandos</b>	81%	67%
<b>Delegar as decisões aos</b>	0%	0%
<b>Não respondeu</b>	9%	1,5%
<b>Outros</b>	5%	0%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

4. A maioria dos formandos (78%) considera que participam, periodicamente, nas decisões relacionadas com o curso (21% “quase sempre” e 57% “sempre”). No entanto ainda é significativa a percentagem de formandos (17%) que afirma participar pouco ou nunca.

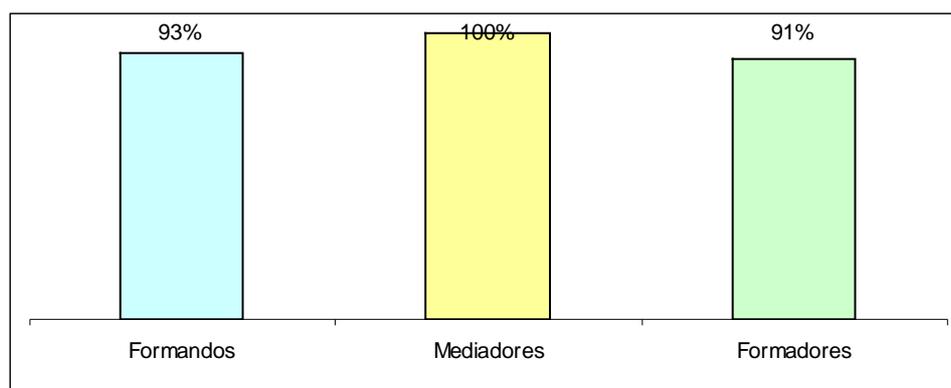
**Quadro 81 - Costuma participar nas decisões**

	<b>Formandos</b>
<b>Nunca</b>	2%
<b>Nem sempre</b>	15%
<b>Quase Sempre</b>	21%
<b>Sempre</b>	57%
<b>Não sei</b>	1%
<b>Não respondeu</b>	4%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

O exercício da participação realizado no curso deve servir como instrumentalização para outras vivências. Neste sentido, a pesquisa inquiriu sobre a possibilidade da participação vivida pelos formandos no curso ajudá-los a participar em noutros contextos. Os dados obtidos, referidos por todas as categorias, mostram uma concordância, quase que generalizada, no sentido de que é possível este favorecimento, estando os mediadores convictos desta possibilidade.

Estes resultados revelam, de forma clara, a dimensão participativa deste modelo e a possibilidade de dotar e estimular o indivíduo na aquisição e/ou utilização de competências sociais, nomeadamente de natureza participativa e à medida que adquirem estas competências de natureza participativa multiplicam o seu acervo cultural, científico e técnico e promovem a sua inserção crítica na história (Acção-reflexão-acção) fundamento da educação de adultos insistentemente lembrado por Freire em toda a sua obra, torna possível a integração em movimentos e grupos de natureza comunitária, religiosa, política, cultura, desportivo, social, etc.

**Gráfico XX – Percentagem de inquiridos que consideram que a participação dos formandos pode vir a favorecer o exercício da participação noutros contextos por cada categoria**

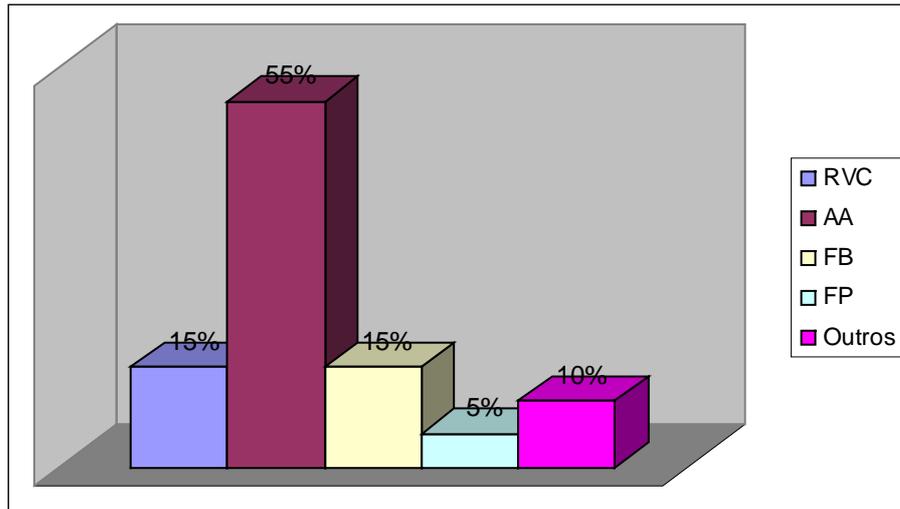


### 10.2.3 Momentos participativos e Acções Participativas

Outro aspecto importante da pesquisa foi o de verificar, junto dos mediadores, o principal ou os principais momentos que estimulam a participação dos formandos no curso. Dos mediadores, 70% consideraram que o início do curso é a mola propulsora da participação, nomeadamente apontam o RVC (15%) e o Aprender com Autonomia (55%) como os momentos que estimulam a participação dos formandos no percurso formativo. Os outros 15% apontam ser a Formação de Base (FB), sendo minimamente

citada a Formação Profissionalizante (FP) com 5%. Os demais 10% referiram “outros” citando as actividades realizadas.

**Gráfico XXI. - Momento do curso que impulsiona a formação sob a óptica dos mediadores**



Perguntamos aos mediadores e formadores qual o grau de necessidade do Reconhecimento e Validação de Competências e do Aprender com Autonomia e obtemos respostas muito favoráveis a estes dois momentos. Embora 10% dos mediadores consideram o RVC desnecessário, o inquérito recolheu depoimentos de mediadores e formadores que alegam ser imprescindível para gerar o conhecimento e a integração do grupo.

**Quadro 82 -Momento do curso e grau de importância sob a óptica dos mediadores e dos Formadores**

Considera	RVC		AA	
	Mediadores	Formadores	Mediadores	Formadores
<b>Totalmente Desnecessário</b>	5%	0%	0%	0%
<b>Desnecessário</b>	5%	4%	0%	1%
<b>Necessário</b>	40%	57%	50%	60%
<b>Extremamente Necessário</b>	50%	31%	50%	28%
<b>Indiferente</b>	0%	3%	0%	3%
<b>Não opinou</b>	0%	4%	0%	7%

O último momento do questionário de pesquisa era composto por questões de respostas múltiplas que objectivava construir um quadro de referência em relação à acção participativa no curso. A primeira questão procurou identificar quais os trabalhos que são realizados pela equipa pedagógica em conjunto com os formandos.

Desta questão concluiu-se que:

- Segundo os formandos, eles participam na organização de acções mais ligadas à realização das actividades integradoras: organizam as actividades (84%), organizam as visitas (67%), organizam os debates (55%), organização de projectos (49%), produção de materiais didácticos (42%), sendo menor a sua participação em acções de planificação (33%).
- Os mediadores são mais optimistas: incluem os formandos na realização e na organização de todas as acções fundamentalmente, nas actividades (90%) e visitas (77%).
- A opinião dos formadores difere um pouco da visão dos formandos, especialmente, no que diz respeito à organização de materiais pedagógicos (13% dos formadores e 42% dos formandos).
- Se confrontarmos as opiniões dos formadores com a dos mediadores há uma grande diferença, sobretudo nas opções “organizam materiais pedagógicos”(13% e 26%), debates”(73% e 57%) e “organizam as planificações” (27% e 36%).
- Os formandos também mencionaram a opção “outros” (7%) que definiram como exposições e teatro, o que não deixam de ser actividades.

**Quadro 83 – O que a equipa pedagógica organiza em conjunto com os formandos**

	Formandos	Mediadores	Formadores
Organiza as Actividades	84%	90%	97%
Organiza as Planificações	33%	36%	27%
Organiza as Visitas	67%	77%	80%
Organiza os Projectos	49%	56%	46%
Organiza os Materiais Pedagógicos	42%	26%	13%
Organiza Debates	55%	57%	73%
Outros	7%	0%	0%

É importante perceber que há uma uniformidade nas opiniões, se considerarmos o percentual apresentado pelas categorias, aparecendo em primeiro lugar a organização das actividades, em seguida a organização das visitas, a organização dos debates, a organização dos projectos e a organização das planificações.

Também é de se referir, o baixo percentual apresentado pelos formadores 27% a participação nas planificações e 13% nos materiais pedagógicos, quando o dobro dos formandos reconhece esta possibilidade. Será que existe um certo receio dos formadores de verem o seu trabalho e/ou o seu poder posto em xeque? Será que o facto da grande maioria serem formadores externos a instituição promotora, obrigando-os a ser uma espécie de andarilhos da educação, repercute no seu trabalho e conseqüentemente no acto educativo?

O modelo EFA propõe um novo modelo pedagógico, que exige a participação dos formandos na organização dos materiais pedagógicos e nas planificações. A participação dos formandos nestes momentos em nada “*descredibiliza*” e/ou torna simplório o trabalho dos formadores, ao contrário, obriga-os a uma pesquisa constante e a uma constante adequação à realidade.

Os cursos EFA exigem um educador participativo. Um educador participativo possui uma imensa confiança no educando e na sua capacidade de, através do seu trabalho e da sua obra, adquirir uma consciência crítica e por isso estabelece uma relação equilibrada, respeita o processo colectivo, onde lhe cabe uma parcela de trabalho, mas, ao mesmo tempo, é-lhe exigida a criação de mecanismos pedagógicos que revele a palavra do educando (Freire, 2003b)

Outro ponto importante, no âmbito das questões de respostas múltiplas, é no que respeita as actividades em que participam os formandos. Deste quadro, não aparece as respostas das várias categorias de forma tão linear como na questão anterior:

- Os formandos dizem ser o trabalho de grupo (92%) e a partilha de experiências (66%) as actividades que mais realizam. Um pouco mais da metade (60%) faz referência às actividades práticas e a escolhas dos assuntos (64%). Menos da metade (42%), refere participar nas avaliações;
- 82% dos mediadores reconhecem a participação dos formandos no trabalho em grupo e 59% na escolha dos assuntos. A maioria também refere a partilha de experiências (77%) e as actividades práticas (41%),

sendo menor a participação nas avaliações e nos projectos individuais (32%);

- Para a maioria dos formadores, os formandos participam mais no trabalho de grupo (81%) e na partilha de experiências (80%). No entanto, fazem referência às actividades práticas (50%) e na totalidade apontam a não participação dos formandos nas avaliações.
- A opção que indica a participação dos formandos em projectos individuais é a mais equitativa, tendo como referência as categorias dos formandos e mediadores diferindo dos formadores (33% formandos, 32% mediadores e 17% formadores).

Note-se que as respostas dos formadores aproximam-se mais das respostas dos formandos do que a dos mediadores, baixando em muito o percentual em relação à participação na escolha dos assuntos e nas avaliações, o que nos permite concluir, que estas actividades ainda precisam convocar mais a participação dos formandos.

Em relação à participação na avaliação, é por demais estranho nenhum formador referir a participação dos formandos neste momento do curso, quando temos conhecimento que em diversas instituições, do próprio Vale do Ave, os formandos realizam avaliações periódicas dos formadores, da acção em si, dos “Temas de Vida” e das “Actividades Integradoras”, elaboram relatórios, avaliam a estrutura formativa como um todo. Destas avaliações são produzidos relatórios pelas instituições e até balanços anuais de actividades.

Como os formadores se esqueceram destes momentos tão importantes para a acção? Será que estas avaliações são apenas pró-forma? Será que não se leva em consideração a avaliação realizada para a melhoria da acção? Onde e como se enquadram a auto-avaliação? Será que após os relatórios de avaliação há momentos de reflexão?

O resultado apurado leva-nos a crer que os formadores ainda não tiveram a percepção da importância da acção avaliativa dos formandos para a melhoria da prática formativa, para o enriquecimento do trabalho do próprio formador.

Importa referir que a aprendizagem auto-dirigida convida o adulto a participar na planificação, execução e avaliação das actividades e das suas aprendizagens. Neste sentido, as avaliações nos cursos EFA não pode ser unilateral, devendo ocorrer trocas avaliativas através de ciclos de auto e hetero-avaliações, com base numa vasta gama de

técnicas e instrumentos, onde se incluem a avaliação integrada e o *portfólio* (Medina, 1997; ANEFA 2002d).

**Quadro 84 – As actividades em que participam os formandos  
sob a óptica das três categorias**

	Formandos	Mediadores	Formadores
<b>Participa no Trabalho em Grupo</b>	92%	82%	81%
<b>Participa na Avaliação</b>	42%	32%	0%
<b>Participa na Escolha dos Assuntos</b>	64%	59%	24%
<b>Participa Actividades Práticas</b>	60%	41%	50%
<b>Participa Projectos Individuais</b>	33%	32%	17%
<b>Participa Partilha de Experiências</b>	66%	77%	80%
<b>Participa em Outros</b>	9%	0%	7%

Se compararmos este quadro com a questão referente aos “Temas de Vida”, vemos que não há conformidade entre os números de todas as categorias, que apontam a participação dos formandos neste item e os que apontam a participação dos formandos na escolha dos assuntos, sendo em muito discrepantes. O mesmo não ocorre em relação às “Questões Geradoras”, evidenciando a construção, até certo ponto, incipiente de um processo participativo.

**Quadro 85 - Relação Tema de Vida e Questões Geradoras X Escolha dos Assuntos  
sob a óptica das três categorias**

	Formandos	Mediadores	Formadores
<b>Tema de Vida</b>	92%	85%	80%
<b>Questão Geradora</b>	64%	40%	60%
<b>Escolha dos Assuntos</b>	64%	41%	50%

Também se compararmos o Quadro 83, onde só 32% dos mediadores e nenhum formador aponta a participação dos formandos no processo de avaliação, com a questão

que incide sobre a forma de avaliação dos formandos (questão de resposta múltipla) concluímos que não há uniformidade de resposta, vejamos:

- Anteriormente, os formadores diziam que os formandos não participam nas avaliações, no entanto, 66% destes mesmos formadores dizem realizar uma “Avaliação Integrada com a participação dos formandos.
- Na mesma lógica seguem os mediadores, lembramos que no Quadro 83 apenas 32% apontavam a participação dos formandos nas avaliações e neste momento da pesquisa, os mesmos mediadores dobram o percentual (68%) citando a participação dos formandos numa “Avaliação Integrada”.
- Fica evidenciado um bom número de formadores (86%), que avaliam os formandos, através de testes ou fichas de trabalho em detrimento de outras formas de avaliação, nomeadamente o portfólio ou material produzido pelo próprio aluno em formação. Não seria esta forma de avaliação um tanto contraditória para o modelo EFA? Onde está a atmosfera participativa, dialogante, reflexiva e construtiva, proposta por este modelo?

A metodologia avaliativa dos cursos EFA exige novos mecanismos de avaliação, que não são pautados em notas e disciplinas, mas sim, na curiosidade intelectual, no uso, mobilização e transferência de saberes adquiridos. Olha o adulto como um todo complexo, com uma singularidade nos modos de raciocinar e de fazer (Medina,1997; ANEFA, 2002d).

Ao referir a participação dos formandos na “Avaliação Integrada” a maioria das categorias reconhece a acção dos formandos no processo avaliativo. Neste sentido, parece que esta opinião incidiu essencialmente no campo da avaliação pedagógica (desde que não seja apenas uma participação de natureza meramente informativa) e se assim o for, é salutar referir o espaço participativo dos formandos neste processo.

**Quadro 86 – Como costuma ser avaliado o formado sob a óptica das três categorias**

<b>Forma de Avaliação</b>	<b>Formandos</b>	<b>Mediadores</b>	<b>Formadores</b>
<b>Avaliação testes ou por fichas</b>	29%	9%	86%
<b>Avaliação por Materiais</b>	18%	27%	26%
<b>Avaliação Integrada s/Participação</b>	20%	18%	52%
<b>Avaliação Integrada c/Participação</b>	72%	68%	66%
<b>Outros</b>	5%	5%	19%

A penúltima questão da pesquisa referia as limitações que a participação poderia causar a formação. Sendo dirigida apenas aos mediadores e formadores, verificando-se que:

- Embora 50% dos mediadores tenham assinalado a opção “Outros” referenciando os aspectos positivos a participação, curiosamente 14% dos mediadores dizem que a participação dos formandos limitam a abordagem dos conteúdos, 23% referem que a participação dos formandos tornam as decisões mais demoradas.
- Se compararmos esta questão com a de: “Considera importante a participação dos formandos no decorrer da formação?” (Quadro 77), onde 100% dos mediadores e 94% dos formadores se mostraram favoráveis, permite-nos questionar de onde vêm estes 14% dos mediadores e 16% dos formadores que dizem que a participação limita a abordagem dos assuntos. Serão eles capazes de ser favoráveis a algo que limita a abordagem? Limita a abordagem sob a óptica de quem? A participação dos formandos não limita a abordagem, delimita a abordagem, e esta talvez seja a grande diferença.
- Por sua vez, os formadores (16%) acha que a participação limita a abordagem dos assuntos e 27% que tornam as decisões mais demoradas e só 29% parece acreditar apenas num processo participativo (“Outros”). Talvez um processo participativo, em muitos momentos se torne mais demorado, porque exige consenso, maturidade. Mas, não se pode deixar

que a pressa ou a vontade de poucos ultrapasse a vontade da maioria, ou melhor, a vontade daqueles que devem ser a razão do acto educativo.

Geralmente os processos participativos são mais morosos porque são processos profundos que mexem com pessoas e ideias, no entanto, conduz a integração que por sua vez, é contrária ao isolamento e ao imobilismo. A integração é sinónima de solidariedade, unidade, equilíbrio (Naval, 2002).

Ao mesmo tempo, a participação não sugere sempre apaziguamento, ao contrário suscita confronto, debates, iniciativas que, se sustentadas na noção plena de igualdade fundamental e respeito à dignidade, pode promover uma verdadeira comunicação, indo de encontro à condição humana de ser social. Estimular a participar é favorecer a construção de uma cidadania plena.

**Quadro 87 – Considera que a participação dos Formandos  
sob a óptica dos mediadores e formadores**

	<b>Mediadores</b>	<b>Formadores</b>
<b>Limita a abordagem dos conteúdos</b>	14%	16%
<b>Dificulta o trabalho dos formadores</b>	5%	6%
<b>Tornam as decisões mais demoradas</b>	23%	27%
<b>Torna o trabalho simplório</b>	5%	3%
<b>Torna difícil o consenso</b>	5%	4%
<b>Outros</b>	50%	29%

*Outros: um ou mais argumento favorável a participação dos formandos.*

Perguntamos também aos mediadores a periodicidade dos encontros entre a equipa técnica e os formandos, de onde concluímos, que há periodicamente uma troca de informação entre os envolvidos na acção, 45% diz haver mensalmente, 15% bimestralmente e 10% trimestralmente, 25% aponta outras possibilidades e 5% diz não haver encontros. A qualidade e a natureza destes encontros não nos foram possíveis aferir. Sendo visível, encontros periódicos em 60% (mensal e bimestral), mas um certo

deficit em 40% das respostas, o que é de certa forma preocupante, porque é nestes encontros que se promove a acção participativa de todos e cabe, principalmente, aos mediadores incentivar e promover os espaços participativos.

Ao promover estes espaços o mediador pressupõe o respeito por si próprio e pelos outros, empatia e feedback, além de uma postura aberta, uma escuta activa, um acolher o outro, uma sensibilidade aos sentimentos do outro (Fachada, 2001.b). Se assim o faz, está a realizar a síntese da pedagogia da libertação: “educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser ambos criadores de nova realidade” (Freire, 1980, p.10)

**Quadro 88 – Periodicidade dos Encontros entre os Formandos e a Equipa Pedagógica sob a óptica do mediador**

<b>Periodicidade</b>	<b>Mediador</b>
<b>Mensalmente</b>	45%
<b>Bimestralmente</b>	15%
<b>Trimestralmente</b>	10%
<b>Outros</b>	25%
<b>Não há encontros</b>	5%

Para finalizar, o último ponto era uma questão aberta. Cujo objectivo era possibilitar aos entrevistados um espaço onde eles pudessem explicar a sua participação nos cursos (no caso dos formandos) ou explicar a participação dos formandos (no caso dos formadores e mediadores). Desta questão seleccionamos algumas para análise.

Constatamos nas frases elaboradas pelos formandos referência ao carácter pessoal e colectivo do exercício participativo nos cursos, nomeadamente, como um instrumento de melhoria da **auto-estima**:

- “Foram ideias de uma mulher de 40 anos com sua experiência, de certeza diferente das outras, gostei porque me ajudou a integrar na vida social”.

- “Fui bem sucedida, aprendi coisas novas e ajudou-me a crescer um pouco.”
- “Foi total, fui empenhada, interessada, assídua, pontual, acho que cumri com êxito todos os verbos que estavam no meu contrato de curso.”
- “Evolui a nível pessoal e profissional concluindo o 6º ano e aumentando os meus conhecimentos e habilitações.”
- “Traz mais conhecimentos para a minha vida, melhorando as minhas capacidades.”
- “Consegui atingir a minha meta pessoal.”
- “Tenho mais autonomia para participar, porque aprendi mais alguma coisa.”
- “Foi boa, tentei desempenhar-me ao máximo.”
- “Fui sempre muito participativa e activa, tive sempre muito interesse em tudo em geral.”
- “Gosto muito, para mim é muito importante, sinto-me feliz.”
- “Aprendi a lidar com situações que me apareçam pela frente.”
- “Fiquei mais responsável, mais segura de mim própria.”
- Foi satisfatória...aprendi a trabalhar com 12 pessoas e aceitá-las como são.”
- “Está a ser muito importante para mim, estou a aprender comigo mesma e com os outros e a aprender a ter uma vida futura e também no campo profissional para me dar bem e ter bastantes saídas futuramente.”
- “Está a ser a grande experiência da minha vida.”
- “Mudou muito a minha vida, porque fui activa e empenhada.”
- “Foi muito recompensadora, porque o aprender nunca ocupa lugar e eu aprendi muito, sobre tudo um pouco e também ajudou-me a melhorar a minha personalidade.”
- “Pode melhorar a minha vida, estar no curso faz-me sentir realizada, apesar de nem tudo ser um mar de rosas.”
- “Está a fazer-me bem, sinto-me mais activa e tenho aprendido coisas novas e conheci mais pessoas entre elas formadores e colegas de curso.”
- “É uma mais valia para adquirir mais conhecimentos e está a contribuir para que um dia eu tenha qualidade de vida e um futuro melhor.”

O mesmo ocorre na frase dos mediadores e formadores:

- “A participação dos formandos é um exemplo de força e abnegação.”
- “A participação é fundamental, depende dela o sucesso do formando.”
- “O enriquecimento pessoal justifica o empenho e o interesse revelado nas actividades de formação.”
- “A integração das pessoas com problemáticas nos cursos EFA é a oportunidade de mudar a sua vida.”
- “Os cursos EFA mudam o tipo de vida dos formandos.”

Outro carácter que sobressalta nas frases dos formandos e da equipa pedagógica é o facto da participação despertar no formando um envolvimento crítico, o que se revela nas seguintes frases:

- “Neste curso somos ouvidos, aprendemos a conviver com os outros, a dialogar, a saber ouvir e falar.”
- “Foi muito boa, mas poderia ser melhor, não gostei muito da turma, poderíamos ter dado mais.”
- “Está a ser muito interessante porque além de me conhecer melhor, também fiquei a conhecer como hei de estar, participar, conviver e ajudar a quem precisa de mim.”
- “É importante para crescermos como pessoa.”
- “Acho que foi activa e por vezes fui muito prejudicado por esclarecer as minhas ideias e opiniões, contudo sempre respeitei a opinião de terceiros.”
- “Todos iguais, todos diferentes participação mais de uns, do que dos outros.”
- “Podemos expor as nossas ideias, tirar dúvidas, dar propostas.”

O mesmo revela os formadores e mediadores, autores das seguintes frases:

- “A intervenção dos formandos enriquece e fundamenta todo e qualquer curso, dá vida.”
- “A experiência de vida é uma importante escola.”
- “Os formandos participam livremente na acção.”

- “O apelo à participação dos formandos tem que ser constante. Os formandos como qualquer cidadão não estão habituados a participar e serem activos num processo de decisão.”
- “Os formandos permitem.”
- “Sempre que estimulados, acompanhados e, acima de tudo, valorizados, os formandos participam com empenho.”
- “A participação dos formandos é activa e facilita a formação.”
- “Não há nada mais gratificante do que a participação efectiva dos formandos no envolvimento da sua formação.”
- Os formandos desenvolvem uma postura positiva e participativa.”
- “Sem a participação dos formandos um curso não tem mais valia e as sessões não existiriam.”
- “Os formandos são o centro dos cursos EFA, eles delimitam conteúdos, práticas e avaliações.”
- “Os cursos EFA são uma experiência construtiva devido a participação de todo o grupo, visando a satisfação de todos os intervenientes.”
- “Sem eles não havia formação.”

Não podíamos deixar de mencionar a frase: “Tendo em conta a teoria geocêntrica, ela é a terra”, feita por um dos formadores. Assim como outras, também de formadores:

- “A participação dos formandos no modelo EFA é a própria base onde assenta este modelo, constituindo, simultaneamente, o cerne e a sua razão de existir.”
- “É a “vida”, a “alma”, o ser do curso.”
- “A participação dos formandos é o centro da Formação.”
- “A participação dos formandos é «Pedra Angular».”

Estas frases levam-nos a pensar ser a participação, a própria razão da existência.

A Motivação e a Comunicação são referenciadas nas frases redigidas pelos formandos, embora algumas esboce algumas insatisfações:

- “Foi muito motivante, deu-me bases essenciais tanto para o dia-a-dia como profissional.”

- “Vai contribuir para o meu futuro.”
- “Sou muito atento e aplicado quando não venho com a cabeça saturada lá de fora.”
- “Fui péssimo para os meus formadores porque sou complicado, mas para mim foi bom porque sinto-me vivo, tenho outro modo de ver as coisas.”
- “Tive várias experiências, mas não o fundamental para o meu futuro.”
- “Eu participo no curso e estou a gostar, podia participar mais, mas as vezes chego a casa um bocado cansado e não tenho vontade.”
- “Obter o máximo de habilitações e alcançar os meu objectivos.”
- “É bastante activa e interessada já que pretendo terminar o 9º ano com boas avaliações e por conseguinte passar para o estágio e para o mundo laboral sem interrupções.”
- “Foi muito boa e espero frequentar outro curso. Fiquei com mais conhecimentos e aprendi muito, estou satisfeito.”
- “Foi cansativa, mas acho que valeu a pena, participei o melhor dentro dos possíveis.”
- “Tenho quase meio século, posso viver mais alguns anos e só tenho de me lamentar de não ter sido mais cedo para me sentir tão feliz como hoje, como homem realizado, muito, muito obrigado a todos.”
- “Costumo participar em tudo o que me é proposto.”

Neste sentido diz-nos os mediadores:

- “São bastante participativos e auxiliam na execução das tarefas.”
- “Os formandos são peça-chave da formação, se o grupo for empenhado e motivado.”
- “A participação dos formandos no curso é a base, o motor de qualquer curso EFA, desde que esta seja de forma empenhada, motivada e construtiva.”
- “A participação dos formandos é o elemento fundamental para o verdadeiro desenvolvimento global que a educação e formação de adultos preconiza.”
- “Participam de forma empenhada com grande espírito de grupo.”
- “Activos, empenhados e diversificado.”

- “São empenhados de forma lúdica.”
- “Se todos os participantes estiverem interessados como os nossos, então o esforço dispensado não foi em vão.”
- “O empenhamento, a maturidade e a imensa vontade de aprender são as razões pelas quais jamais esquecerei este grupo de formandos.”

O mesmo ocorre com os formadores, esta categoria também apresenta pontos positivos e negativos:

- “Formando/Formador: dois comunicantes.”
- “Houveram formandos que participaram com empenho, outros não demonstraram tanto.”
- “A partilha de experiência com os formandos permite/facilita o meu trabalho com os mesmos e motiva-me constantemente.”
- “A participação activa do formando no processo formativo é fundamental para o verdadeiro sucesso da acção formativa.”
- “É muito importante para participarmos numa vida em sociedade com mais empenho.”
- “A participação demonstra todo o interesse na abertura a novos conhecimentos.”
- “A participação activa dos formandos viabiliza uma constante construção, (RE)construção de todo o processo, indo de encontro as necessidades reais de cada um.”
- “O conhecimento vem do instrutor, a sabedoria do interior – Bruce Lee.”
- “Quando gostam do que fazem participam com empenho.”
- “São participativos quando são motivados.”
- “Dado o potencial de alguns formandos seria possível levá-los a um nível de conhecimento superior. Infelizmente, a sua fraca motivação e participação deixa-os no limiar baixo.”
- “A participação dos formandos tem altos e baixos, nunca medianos. Isto é, por vezes motivados e às vezes desmotivados.”
- “Enquanto cá estão aprendem alguma coisa, mas o desinteresse é evidente.”

- “A participação dos formandos é variável consoante o «Tema de Vida» estudado.”
- “A participação foi razoável poderia ser melhor.”

Os formandos também referiram a participação no curso como um instrumento para entender e agir no dia-a-dia:

- “É muito positivo para além do ambiente que se vive na aula, aprendemos muitas coisas novas para o dia-a-dia.”
- “Foi muito boa porque mudou completamente a minha vida, aprendi coisas novas, bonitas e que me vão ajudar no futuro e eu empenho-me muito para aprender.”
- “Foi positiva porque aprendi, enriqueci e desenvolvi as capacidades da minha profissão, mas também outras como ter força de vontade para concluir o 9º ano e quem sabe o 12º, e porquê não?!”
- “Deu para ter novos amigos e aprendi muito.”
- “Fiquei a saber mais sobre comércio e se um dia quiser ter um negócio meu.”
- “Foi muito bom, interessante e útil para a minha vida.”
- “Foi muito proveitosa e valiosa em todos os níveis.”
- “Participei, ganhei mais conhecimentos para o dia-a-dia.”
- “Foi muito positiva porque aprendi muitas coisas que eu espero por em prática ao longo da vida.”
- “Foi positiva ganhei formação e conhecimentos para aplicá-los no dia-a-dia.”
- “Foi importante e interessante porque nos ajudou bastante e nos abriu oportunidades de emprego e conhecimentos.”
- “É muito benéfica para mim, visto que estou a ter uma oportunidade de completar a escolaridade.”
- “É para aprender mais, ser mais útil a sociedade e se possível mudar de emprego.”
- “Foi muito participativa e interessante para o meu currículo profissional.”
- “Fez-me conhecer novas pessoas e melhorar meus conhecimentos.”

- “Deu para aprender mais um bocado, ser sociável e, também, fazer amigos.”

Na produção destas frases a maioria dos mediadores e formadores e também uma parte dos formandos direccionaram a sua abordagem para a utilização de modelos participativos na aprendizagem. Neste sentido diz-nos os formandos:

- A minha participação é fora do vulgar, há uma forte vontade de aprender.”
- “Deu para tirar as minhas dúvidas obter mais conhecimentos, saber mais e a aprender mais.”
- “Foi para testar as minhas capacidades e a minha participação para aprender outras matérias que havia esquecido.”
- “Tive oportunidade de ter mais conhecimento sobre muitas coisas.”
- “Foi uma experiência única, dela saiu com mais conhecimentos, gostei muito desta experiência.”
- “Foi importante para tirar o 9º ano de escolaridade e para ter uma formação culta para a minha vida profissional e de trabalho.”
- “Para fazer o 6º ano e se possível o 9º e tentar aprender o mais que puder porque na vida anda-se sempre a aprender e morre-se sem saber.”
- “Tenho gosto pela aprendizagem e quero melhorar meus conhecimentos.”
- “Para concluir os meus estudos que ainda não terminei e aprender algo mais.”
- “Particpei nas actividades todas e aprendi muito com as colegas e a mediadora.”
- “Para mim foi gratificante, porque aprendi muitas coisas que não sabia fazer e que me vão trazer muitas valias.”
- “O curso proporcionou aprendizagem algo incompleta de reparação pois o tempo deixado para a parte técnica foi pouco, mas gostei, pois gosto muito da área profissional.”
- “Aprender mais, gosto de andar no curso, os formadores estão sempre a incentivar.”
- “Estou a aprender muito com os formadores e com os colegas.”

- “Foi uma aprendizagem muito valiosa a nível de cultura e de escola, superou-me as expectativas, gosto da formação, sinto-me mais culta.”
- “Para mim está a ser útil, gosto de participar e aprendi muitas coisas novas, fiz novas amizades, com pessoas que gosto de conviver.”
- “Foi preencher mais o tempo, mas nunca pensei que iria aprender temas tão importantes como a velhice, a alimentação, a saúde. Queria continuar para o ano.”
- “Estou a ganhar mais conhecimentos e a aumentar a minha cultura social.”
- “Fez-me ter mais conhecimentos de vida, lembrar o que estava esquecido e ter novos conhecimentos, ajudou-me a compreender e aprender coisas novas.”
- “Os formandos são empenhados e participam nas sessões de forma a ganhar mais experiências.”
- “Neste cursos os formandos participam activamente nas actividades e vão aprender participando nestas mesmas actividades.”

Dizem-nos os mediadores:

- “O saber constrói-se fazendo.”
- “A aprendizagem é um processo contínuo, onde as competências assumem um papel relevante em que os formandos devem ser a voz mais activa e interessada nesse processo.”

Acrescentam os formadores:

- “A participação dos formandos foi benéfica para a sua aprendizagem. É fundamental mostrar o interesse/motivo e explicá-lo aos formandos da participação nas actividades da formação.”
- “A participação dos formandos é essencial na aprendizagem.”
- “Participar é exprimir o saber.”
- “A surpresa de progresso de competências de alguns formandos em contrapartida o desagrado que foi constatar que os que manifestavam maiores competências tiveram sempre oscilação de aprendizagem.”

- “A participação permite expressar ideias, conhecimentos, experiências de vida.”
- “A participação reflecte a aprendizagem.”

Com estas frases concluímos este trabalho, embora algumas esboquem posturas não muito voltadas a uma participação efectiva, a maioria nos permitem detectar os principais valores participativos: a integração social, a solidariedade e a democracia.

Estes três valores são os espelhos de uma pedagogia participativa, que vem dando os primeiros passos, mas que assume uma postura crítica e esperançosa, que através de métodos activos age e possibilita ao educando, com a sua obra e o seu trabalho, a superação de uma consciência ingénua e a construção da sua própria visão de mundo, dando lugar a uma consciência crítica.



## Conclusão:

Com esta investigação pretendíamos evidenciar o carácter participativo do modelo EFA. Para tanto, procuramos identificar e analisar, em alguns contextos formativos, as vivências participativas dos formandos, nas quais os mesmos se envolviam, se auto-organizavam e intervinham na acção de formação.

O modelo EFA é galgado na aprendizagem por competências, cuja metodologia estimula nos educandos a vontade de analisar e tomar parte da realidade, ser parte, associar-se e cooperar. Em síntese: **participar**.

É esta necessidade de participação que este modelo evidencia. Centrando-se na convivência e estruturando-se, portanto, numa andragogia, onde os formandos, em constante diálogo com outros (formadores, mediadores, coordenadores), tomam decisões fundamentais para a sua formação.

Os cursos EFA assumem um carácter colectivo, convidando todos os envolvidos a participar através do diálogo e de decisões em conjunto, estimulando um sentimento de pertença, de compromisso e de responsabilidade com o processo formativo.

Assim sendo, este modelo não se restringe apenas a melhorar a literacia, nem dotar os formandos de competências básicas e profissionais. Ele serve como instrumento de mudança social, de inspiração para os próprios formandos e para a comunidade local, a fim de encontrar soluções colectivas para problemas reais. Ainda mais num mundo em mudança, com novos desafios, especialmente a nível de trabalho e de qualificação. Num mundo que se tem estruturado, tendo com base a democratização do ensino, que inspira uma democracia participativa, mas que, ao mesmo tempo, empurra as nações para a corrida do mercado globalizado, forçando-as a qualificar os seus trabalhadores.

Porém, mesmo no meio deste contexto, o modelo EFA não se limita a ver a Educação de Adultos apenas na esfera do económico, embora seja esta que o financie, mas vê-la como um direito inalienável da pessoa, como um processo que envolve o humano e o social, que se organiza nos quatro pilares do conhecimento: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser**, permitindo uma flexibilidade crítica num eterno exercício de compreensão de si mesmo e do mundo, alicerçada no próprio percurso de vida.

A filosofia EFA considera o adulto como uma pessoa que tem autonomia e responsabilidade, capaz de gerir e assumir consequências dos seus actos e de prever os

efeitos das suas decisões, que utiliza as suas experiências para adquirir novos descobrimentos, novas aquisições e novas concepções. Olha o adulto como um indivíduo que possui equilíbrio, autonomia e alto nível de responsabilidade, com capacidade de auto-direcção, com uma ética própria, com diversos papéis sociais, com uma projecção e incidência social elevada.

Embora este convite seja estendido a todos os envolvidos na realização do modelo, o nosso trabalho centrou-se nos formandos, indivíduos que à partida, entram na formação com necessidade de participar.

É para estes mesmos formandos que se orienta a tarefa educativa proposta pelo modelo EFA. Esta deve estimular a acção através de uma metodologia problematizadora, participativa, centrada num paradigma de investigação-acção, que convida o adulto a questionar e a analisar a sua realidade através da escolha de Temas de Vida e de Questões Geradoras.

As inquietações, dúvidas e descobertas dos formandos deverão ser sistematizadas e publicitadas nas Actividades Integradoras, geralmente levadas a cabo pelos próprios formandos e possuem, também, um carácter social e comunitário. As Actividades Integradoras funcionam como um canal social, como um instrumento de desenvolvimento local e de animação sócio cultural.

Embora exista no modelo EFA a definição do seu carácter participativo, delineado e defendido na proposta, onde se procura promover a liberdade individual e colectiva, a autonomia e o sentido de grupo, detectamos que na prática, no momento actual, esta dimensão participativa está a ser construída. Para alguns grupos atingiu uma fase mais ampla, com uma boa definição de papéis, necessitando apenas de uma maior intervenção nas questões que dizem respeito à delegação de poder; para outros, esta participação é ainda muito incipiente e restringe-se apenas a momentos pontuais da formação.

Nestes últimos casos, quando a participação dos formandos ainda atinge níveis tão primários, permitimo-nos acreditar que a equipa pedagógica ainda tem dúvidas quanto à implementação do modelo e/ou não se identificou com ele, ou não está aberta para assumir um novo contrato pedagógico que obriga a novas posturas, dentro de contextos sociais, nem sempre favoráveis, porque uma proposta pedagógica, centrada na aprendizagem por competências e numa dimensão participativa, implica num compromisso ético, social e político.

Já se verifica que a maioria dos formandos, escolhe os Temas de Vida, o mesmo não ocorre com as Questões Geradoras e as Actividades Integradoras, o que nos faz concluir, que algumas das equipas não se aperceberam que a participação e co-participação dos formandos nestas escolhas aproxima o formando da formação e aproxima a equipa pedagógica dos próprios formandos.

A participação activa dá uma nova lógica ao acto educativo, porque os formandos passam a organizar as suas aprendizagens em projectos temáticos significativos para a resolução de problemas. Com a participação são capazes de se envolver e participar activamente nas propostas e nas actividades de aprendizagem, de relacionar a sua aprendizagem as suas experiências de vida e de aplicar as aprendizagens realizadas. O adulto tem necessidade de feed-back e, por conseguinte, quer ver na prática o resultado das suas aprendizagens.

A não participação dos formandos nestes momentos, causa desmotivação, retira o significado do aprender e põe por terra o aspecto temático do modelo:

“Um projecto temático a convocar o trabalho colectivo e interdisciplinar, o domínio profissional a surgir como inspirador de elementos temáticos para a arquitectura pedagógica, etc.” (ANEFA, 2002d:13).

Por outro lado, verificamos que, nos cursos onde houve um índice elevado de participação, ocorreu um maior grau de interesse por todos os momentos da formação e um bom relacionamento entre a equipa pedagógica e os formandos, evidenciando o espírito de entre-ajuda assente no modelo. Também, ficou visível, em alguns grupos pesquisados, a flexibilidade curricular, onde cabe à equipa pedagógica a sensibilidade para transpor para o currículo, fielmente, as complexas realidades vividas, bem como diferenciar os formandos conforme as suas competências e combinar as potencialidades destes com o restante do grupo, pelo que, só se torna possível com a participação de todos. O currículo EFA é resultado de um processo de construção do “Eu individual” e do “Eu em grupo”, que exige uma actuação e uma implicação colectiva.

Acreditávamos que o nível dos cursos não delimitava o envolvimento participativo, esta nossa crença foi legitimada nos dados apurados. Os dados ressaltam que o envolvimento participativo dos formandos é condicionado pela disponibilidade do grupo de formandos (querer participar) e, sobretudo, pela abertura da equipa pedagógica (prover condição de participar) e pelo desenvolvimento do exercício participativo (saber participar). Assim como, também foi evidenciado que os níveis participativos não são iguais. Cada curso tem os seus níveis e graus de participação. Existem cursos que os

formandos têm maior poder de decisão e de representação, participando efectivamente nas reuniões pedagógicas e nas decisões relacionadas com o curso.

O facto da maioria dos formandos ter dito que se sente livre para participar nos cursos e, considerando, que há cursos em que o poder de participação não é tão evidenciado, leva-nos a crer que se houvesse uma maior abertura e flexibilidade nalguns grupos, haveria mais qualidade na participação.

Por outro lado, numa boa parte dos cursos, a participação dos formandos ocorre apenas a nível de consulta, com pouca delegação de poder e pouco poder de decisão. Este tipo de participação, com o tempo, pode levar ao isolamento, ao imobilismo, à impotência, ao fatalismo, à desconfiança e a tantos outros temores, que esmorecem o envolvimento do grupo e que representam uma grande barreira para o desenvolvimento individual ou colectivo. Já a participação como exercício e realização de poder, pode mobilizar os interesses pelo conhecimento e pela valorização do seu meio; potenciar a capacidade para a comunidade e a convivência; familiarizar o formando com o exercício da responsabilidade e da iniciativa e apagar os desejos de competição, estimular, dar segurança e autoconfiança. Pode, sobretudo, propiciar a solidariedade, promover a democracia e estimular a liberdade.

Quando realizamos esta educação, capaz de promover a solidariedade, a democracia e a liberdade, estamos pois, a desenvolver uma educação social, uma educação que pela criatividade e o estímulo à acção e reflexão, desafia os homens e as mulheres para questionar a sua própria existência e debruçar-se criticamente sobre a realidade, apreendê-la e actuar de forma a transformá-la para o bem comum.

Este espaço democrático na formação permite aos educandos inspirar-se para participar noutros contextos. Isto verificou-se após a análise da opinião dos formandos. Para estimular esta dimensão participativa, cabe aos educadores, comprometidos com o modelo, estabelecer uma relação de mesmo nível, não impondo a sua visão de mundo, promovendo o diálogo, de modo a que o formando se sinta sujeito do fazer educativo. Este “se sentir sujeito”, repercutirá na sua auto-estima e na sua consciência histórica, porque à medida que o formando se sente responsável pelo que aprende, vai descobrindo e reavaliando qual o seu papel no mundo social.

Este trabalho, também procurou definir qual o momento ou quais os momentos da formação que estimulam a participação, bem como, quais as actividades e acções em que os formandos estão mais implicados e, perante isso, percebemos que ainda há muito caminho a trilhar. Os formandos ainda não participam em todos os momentos da

construção curricular. Por vezes, quando participam, é só a título de informação ou consulta. Não queremos, pois, entrar num centralismo, democratismo, populismo, purismo ou, muito menos, num assistencialismo. Ao contrário, acreditamos que numa educação participativa, a igualdade de oportunidades não permite o favoritismo entre os seus elementos, promove, antes a **co-decisão**, onde os indivíduos exercem, activa e responsabilmente, o seu poder de ser e estar em grupo e de lutar para solucionar colectivamente os seus problemas.

O que nos chama atenção, é que das informações que obtemos ressalta à vista, em algumas equipas, o grande poder da equipa de formadores e mediadores no contexto de formação, ficando evidenciada uma infrutífera hierarquia de poder, que contradiz com os princípios básicos de um modelo participativo, modelo esse que exige cultura de grupo, que permite uma visão de conjunto, trabalho em equipa, motivação, co-decisão, capacidade de dinamizar os processos de participação já construídos, de aguçar a comunicação. Um modelo transparente, capaz de dotar e promover nos formandos a capacidade de adquirir e gerir recursos e instrumentos para a realização de seus projectos de vida comuns e colectivos.

Do modelo à realidade, caminhos estão sendo trilhados. Como aproximar ainda mais o modelo da realidade? Porque é que algumas equipas pedagógicas não conseguem desvincular-se de uma postura de tutela, assistência e colaboração? Qual o nível de identificação dos formandos com este modelo? Qual a influência da comunidade na formação e da formação na comunidade?

Estas são algumas, das muitas, inquietações que este modelo nos sugere e que poderão suscitar o interesse de muitos profissionais desta área, em especial, aqueles que sonham e que, utopicamente, acreditam em algo melhor, crêem numa educação com uma dimensão prática, capaz de acrescentar um acervo científico, cultural, técnico e profissional, mas sobretudo, numa educação capaz de estimular as potencialidades do homem e da mulher, fazendo-os **desabrochar de dentro para fora a sua consciência e, por conseguinte, a sua inserção crítica na história.**

A este tipo de acção educativa, que nos convoca a segurar o leme da nossa própria história e a percebermo-nos fazedores de cultura, chamamos, verdadeiramente, de **Educação Social. Uma educação que pressupõe a partilha de experiências, de sonhos, de esperanças, pelo que só ocorre quando todos são chamados a participar.**



## Bibliografia

- Alcalá, A. (1998). *Propuesta de una definición unificada de andragogía*. Caracas. Universidad de Venezuela.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Almeida, A. D. & Belo, D. (2007). *Portugal Património*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.
- Amiguinho et. all (1994). ESSE de Porto Alegre e Centros de Formação: uma experiência de parceria. In Amiguinho; Canário (org). *Escola e mudança: o papel dos Centros de Formação*. (pp. 57-96). Lisboa: Educa.
- ANEFA (1999). *Grupo de missão para o desenvolvimento da educação e formação de adultos*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2000a). *Aprender com autonomia*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2000b). *Referencial de Competências-Chave*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2001). *Orientação para a acção*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2002a). *A Aprendizagem dos adultos em Portugal, Exames Temáticos, Relatório Nacional, Nota de Síntese*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2002b). *Cursos de Educação de Adultos em observação - Relatório Nacional*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2002c). *Cursos de Educação e Formação de Adultos “Em Observação”, Relatório Nacional 2000/2001*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2002d). *Modelo de Intervenção*. Lisboa: ANEFA.
- ANEFA (2004). *Relatório Nacional de Avaliação 2002/20003*. Lisboa: ANEFA.
- ANOP (2000). *O Balanço das Competências nas Oficinas de Projectos, reflexões sobre um percurso*. Paços de Brandão. Lisboa: ANOP.
- Associação para o Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave – Sol do Ave (1998) – *Carta Social do Vale do Ave*. Guimarães: Sol do Ave.
- Azevedo, J. (1999). *Voos de borboleta - escola, trabalho e profissão*. Porto: Asa.
- Badesa, S. (1995). *Perfil del animador sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Baudioin, J. (2000). *Introdução à sociologia política*. Lisboa: Estampa.

- Benevides, M.V. (1996). *Educação para a Democracia*. Conferência proferida no âmbito do concurso para professor titular em Sociologia da educação na FEUSP. In [www.hottopos.com](http://www.hottopos.com).
- Bernoux, P. (s/data). *A Sociologia das organizações*. Porto: Rés.
- Bogdan, R.C. & Bikelen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Bordenav, J. D. (1989). *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense.
- Brandão, M. (1999). *Poder de um professor*. Lisboa: Educa.
- Câmara de Vizela (2004). *Diagnóstico Social do Concelho*. Vizela: Conselho de Acção Social.
- Campelo, Álvaro (1998). A construção do lugar científico e o real como citação. In Esteves, A. & Azevedo, J. (eds). *Metodologias qualitativas para as Ciências Sociais* (pp. 73-82). Porto: Universidade do Porto
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Capdevila, M. L. S. et. all (2002a). La educación de personas adultas- ámbito prioritário. In Barajas Zayas (org.). *La educación de adultos: reto de nuestro tiempo* (pp. 17-55). Madrid: DYKINSON.
- Capdevila, M.L.S. et. all (2002b). Aprender en la edad adulta in Barajas ZayaS (org.). *La educación de adultos: reto de nuestro tiempo*. (pp. 94-127). Madrid: DYKINSON.
- Carmo & Ferreira (1998). *Metodologia da Investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carnoy, M. (1992). *Razões para investir em Educação Básica*. Nova York: UNICEF.
- Carvalho, A.; Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Afrontamento.
- Chaves, Oswaldo (2005). *Educação enfocada em problemas*. Caraca: Círculo Bolivianos.
- Coecks, Rodrigo (2004) *Educação de Adultos, uma abordagem andragógica in* [www.andragogia.com.br](http://www.andragogia.com.br),
- Coleção Grande Cientistas Sociais – Durkheim (1998). São Paulo: Editora Ática.
- Confederação do Comércio e Serviço de Portugal (2007). *Primeiros comentários à proposta do governo de reforma da formação profissional*. In [www.csp.pt](http://www.csp.pt).

- Conselho da Europa (1992). Pour une éducation socializatrice desadultes, Project, “Educación desadults et mutations sociales. Estraburgo: Repport.
- Conselho Nacional de Educação (1997). *Educar ao longo da vida- Actas do Seminário*. Ministério da Educação. Lisboa: ME.
- Constituição da República Portuguesa 5ª Revisão (2001). Lisboa: Texto Editora.
- Costa, F. da S. (2006). *O Vale do Ave e a sua geografia*. Secção de Geografia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho.
- Croisier, M ; Friedberg, G (1992). *C´actor et le sistéme*. Paris: Edition du Senil.
- Barrios, O. & Bordas Alsina (2002). Sistema de evaluación de los aprendizajes (SEA) in De La Torres, S.; Barrios, O. (coord.). *Estratégias didácticas innovadoras*. (pp.289-301). 2ºed. Barcelona: Octaedro.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO sobre educação para o século XXI. Porto: ASA.
- Demo, P. (1993). *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez e Autores Associados.
- Demo, P. (1995). *Cidadania tutelada, Cidadania assistida*. São Paulo: Editores Associados.
- Di Pierro, M. C.; Joia, H.; Ribeiro, V. M. (2001). *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil - Cadernos Cedes*, vol.21 ano XXI, nº 55. Campinas: Brasil.
- Diário da República (2001). *Colectânea de Legislação*. Lisboa: ANEFA.
- Diário da República (2002). *Colectânea de Legislação*, actualização. Lisboa: ANEFA.
- Diário de Notícias (2007). Reforma da Formação Profissional aposta em catálogo de qualificações. Por Aguiar, C. Lisboa: 2007-02-07. In dn.sapo.pt
- Dicionário Enciclopédico das Freguesias (1996). - Braga; Porto; Viana do Castelo Vol. I. Matosinhos: Minha Terra.
- Dicionário Nipponico.Com (2005). *Per chi garde a est*. in www.nipponico.com.
- Dubar, C.(1997). *A Socialização – construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Eco, Umberto (1977). *Como se faz uma tese*.7ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Europa: *Tratados E Direitos* (2005). In www.europa.eu.int/.
- Europa: *Tratados Y Legislación* (2005). *Tratados de la Union Europea*. Diário Oficial nº191 de 2 de Julio de 1992.

- Fachada, M. O. (2001a). *Psicologia das relações interpessoais*. 1º vol. 3ª ed. Lisboa: Editora Rumo.
- Fachada, M. O. (2001b). *Psicologia das relações interpessoais*. 2º vol. 3ª ed. Lisboa: Editora Rumo.
- Fals Borda, O. (2000). Investigación-acção participativa. In Perez Serrano, Glória (org.) *Modelos de investigación cualitativa em educação social e animação sociocultural* (pp. 57-84). Madrid: Nancea.
- Félix, A. (1977). *Alguns Enfoques sobre Andragogia*. Caracas: Universidade Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia e psicanálise da educação – para uma pedagogia humanista*. Lisboa: Estante Editora.
- Fórum Social Mundial (2005) in [www.forumsocialmundial.org.br](http://www.forumsocialmundial.org.br).
- Fortin, Marie-Fabiene (2000). *Processo de Investigação: da concepção a realização*. 2ºed. Lisboa: Lusociência.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1978b). *Cartas à Guiné-Bissau* 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização, teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1985). *Comunicação ou Extensão*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001a). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001b). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2003a). *Educação como prática da liberdade*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., FREI BETTO (2003b). *Essa escola chamada vida*. 14ª ed. São Paulo: Ática.
- Freire, P. (2001d) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. In Freire, A. M. A. & Romão, J. E. (org.). *Série Paulo Freire*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. & Faudez A. (2002b). *Por um pedagogia da pergunta*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. & Guimarães, S. (2000). *Sobre educação* (Diálogos). 3ªed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Guimarães, S. (2001c). *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Macedo, D. (2002c). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (2003c). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P.& Guimarães, S. (2002a). *Aprendendo com a Própria História II*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galeno, E. (1970). *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Garcia, M (1999). *Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, R. L. (2005). *A educação numa plataforma política solidária*. Jornal “A Página”. Nº 64, 7 de Janeiro de 1998. Pág.8.
- Gennari, E. (2005). *Um breve passeio pela história da educação*. Revista Espaço Acadêmico n.º29. In [www.espaçoacadémico.com.br](http://www.espaçoacadémico.com.br).
- Gervilla, H. (1995). Principales modelos educativos. In. Gervilla, H & Moral, J.L. (org). *Pedagogía para la animación – elementos teóricos-prácticos*. (pp. 91-154). Madrid: Editorial CCS.
- Gervilla H. (s/data.). *El valor da sabiduría en la actualidad Y en la antigüedad*. Granada: Universidad de Granada.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito – Teoria e Prática*. 4ªed.. Oeiras: Celta Editora
- Gil, A. C. (1989). *Como elaborar uma tese*. São Paulo: Atlas.
- Goodman,(2001). *La educación democrática, en la escuela. Educación Primaria y Democracia – Democracia crítica* (pp.25-32). Servilha: M.C.E.P
- Imaginário, L & Castro, J.M (2003). *Perfil de Competências dos Profissionais de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências)*. Santa Maria da Feira: ANOP.
- Instituto de Solidariedade E Segurança Social (s/data). *Região Norte – Indicadores demográficos e tipologia da organização espacial. Vol. I e Vol. II. Gabinete*

*de Planeamento, Estatística e Observatório Social* – Serviço Regional do Norte.

- Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu (s/data). *Projectos FSE - Quadro Comunitário III 2000-2006 Vertente Fundo Social Europeu*, Lisboa. Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu.
- Instituto Paulo Freire (2005). In [www.institutopaulofreire.com](http://www.institutopaulofreire.com).
- Instituto Nacional de Estatística (1992). *Portugal Social: 1991 - 1995*. Lisboa: INE.
- Instituto Nacional de Estatística (2002). *O país em números – Informação Estatística 1991-2001*
- Instituto Nacional de Estatística (2002). *Recenseamento da população e da habitação (Norte) – Censos 1991 e 2001*.
- Jansen, T. (2000).: Dar sentido às transformações sociais. in Lima, L. (org.), *Educação de Adultos Fórum 2*. (pp.43-56) Braga: Universidade do Minho.
- Jornal Folha de São Paulo (02.02.2005). *América Latina tem 32 milhões de analfabetos*. São Paulo: Folha Online. In [www.folhaonline.com.br](http://www.folhaonline.com.br).
- Josso, Marie-Christine (2005). *As histórias de vida abrem novas potencialidades às Pessoas* in [www.direitodeaprender.com.pt](http://www.direitodeaprender.com.pt).
- Kñallinsky Ejdelman, Eva (1999), *La participación educativa: familia y escuela*. Zaragoza: Cometa.
- Knowles, M.; Holton Iii, E.& SWANSON, R. H. (2001). *Andragogie – El aprendizaje de los adultos*. México: OXFORD.
- Lima, L. (1992). A Escola com a Organização e a participação na organização escolar. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Lima, L. (org.), (1994). *Educação de Adultos Fórum I*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (org.), (2000). *Educação de Adultos Fórum II*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2004). *Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem*. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación. N.º 9 vol. II Ano 8ºISSN:1138-1663.

- Lima, L. (2006). *A Educação de Adultos não pode estar entregue ao mercado*. Revista o Direito de Aprender, N.º6. revista digital da Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Lima, L., J. Afonso, A., Estevão, C. V. (1999). *Agência Nacional de Educação de Adultos: Estudo para a construção de um modelo institucional*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, M; Simões, A & Tavares, J.(1997). *Percepção da capacidade de aprender ao longo do ciclo da vida – O caso dos adultos e idosos*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXXI-1,2,e3. Coimbra: Ediliber.
- Lima, M. N. & ROSAS, A (org), (2001). *Paulo Freire: quando as ideias e os afectos se cruzam*. Recife: Ed. Universitária.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão...com os pés assentes na terra – Desenvolvimento Local -Investigação Participativa, Animação Comunitária*. Porto: Universidade do Porto.
- Limber, E (1986). *La participation crase ils et méthode pour développer*. Paris : Editions du Senil.
- Lopes Nogueiro, F. & Pozo Llorente, T. (s/data). *Investigar em educação social*. Sevilha: Universidade de Sevilha.
- Lucio-Villegas, E. (2000). Investigación Participativa In Perez Serrano, G. (org.) *Modelos de investigación cualitativa em educação social e animação sociocultural*. Madrid: Narcea p.193-220.
- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa Presença.
- Martinez Almoyna, J. (2004). *Dicionário de espanhol – Português*. Dicionários Editora. Porto: Porto Editora.
- Mayordomo, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: ARIEL.
- Medina Fernandez, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Madrid: Dykinson.
- Melo, A. (2003). *Em Portugal uma nova vontade política de relançar a educação e formação de Adultos*. Universidade do Algarve .
- Ministério da Agricultura (2005). *TRATADO DE MAASTRICH*. Lisboa: Ministério da Agricultura.

- Ministério da Educação – Direcção Geral do Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (S/data). *Programas Comunitários e de Cooperação Internacional*. Por Boal, M. E. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação (2000). *PRODEP III – Mais educação 2000-2006*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (2004). *Balanço de um caminho: seminário nacional dos cursos de educação e formação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2005). *Processo Técnico Pedagógico dos Centros de RVCC*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Profissional.
- Ministério da Educação (2005). *Decreto-Lei 49/2005. DR 166. Série I. 2005-08-30 Lei de Bases do Sistema Educativo, Art.º 22 e 23.*
- Ministério da Educação. *Decreto-Lei 213/2006. DR.208. Série I. 2006-10-27.*
- Ministério da Educação. *Portaria N.º 86/2007. DR.135. Série II. 2006-07-14.*
- Ministério da Educação. *Despacho N.º 15187/2006. DR.9. Série II. 2007-01-12.*
- Ministério da Educação. *Despacho N.º 14019/2007. Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO)*. In [www. Gepe.min-edu.pt](http://www.Gepe.min-edu.pt).
- Ministério da Educação & Ministério do Trabalho (2001). *Portaria n.º 1082-A/2001. Sistema Nacional de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências*. Lisboa: Diário da República.
- Ministério da Educação & Ministério do Trabalho (2005). *Despacho Conjunto N.º 24/2005. Regulamento de acesso a medida de financiamento do Centro de reconhecimento Validação e Certificação de Competências*
- Ministério da Saúde (1998) *O método Autobiográfico* por Nóvoa, A. & Finger, Matthias (org.). Lisboa: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2005). *Plano Nacional de Emprego – Relatório de Acompanhamento*. Lisboa: MTSS
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2006). *Proposta de Reforma para a Formação Profissional*. Lisboa: MTSS.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação. *Portaria N.º 1082-A/2001. DR 206. Série I. 2001-09-05.*
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação (2006). *Programa Novas Oportunidades*. In [www. novasoportunidades.pt](http://www.novasoportunidades.pt)

- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação.  
*Despacho Conjunto 26401/2006*. DR 249. Série II. 2006-12-29.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação.  
*Portaria N.º 86/2007*. DR 9. Série I. 2007-01-12.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação.  
*Despacho Conjunto 9937/2007*. DR 103. Série II. 2007-05-29.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação.  
*Despacho Conjunto 11203/2007*. DR 110. Série II. 2007-06-08.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação.  
*Portaria N.º 817/2007*. DR 144. Série I. 2007-07-27.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social & Ministério da Educação.  
*Decreto-lei 276/2007*. Dr 49. Série II. 2007-07-31.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Piaget.
- Morus, T. (2003). *A utopia*. Trad. José Marinho. 13ªed. Lisboa: Guimarães Editores.
- Naval Durán, C. (1995). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Nóvoa, A. (1992). O Professor e a história de uma vida. In Nóvoa, A (org.) *A profissão professor* (pp.11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). *História de vida no Projecto Prosalus*. Cadernos de Formação N°3. Educação de Adultos. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Lisboa: Asa.
- Oliveira, A. (1997). *Autodirecção na aprendizagem: A actualidade de um constructo*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano XXXI - 1,2,e 3.Coimbra: Ediliber.
- Oliveira, A. (2001). in Simões, A.. *Modelos e práticas em Educação de Adultos*. Actas da II Jornada. Coimbra.
- Orduna, M. G. (2002). Una aproximación a la educación para a participación social en tercer sector in NAVAL DURÁN, *Concepción – participar en la sociedad civil*. Navarra: EUNSA.
- Patrício, M. F. (1993). Situação radical da educação e do acto educativo. In Patrício, M. F. *Lições de axiologia educacional* (pp.219-228). Lisboa: Universidade Aberta.

- Palma, F. L. & Flecha, R. (1997). *Educación de Personas Adultas*. In Petrus (coord). *A. Pedagogia social*. Barcelona: Ariel.
- Peñalba, J. L. (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Cap: Escuela y animación sociocultural (pp.173-198). 2ªed. Madrid: CCS.
- Serrano, G. P.(1997). *Como educar para la democracia*. Madrid: Popular.
- Serrano, G. P.(2000). *Modelo de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural – aplicaciones prácticas*. Madrid: NARCEA.
- Perrenoud, P. (1999a). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Arthed Editora.
- Perrenoud, P. (1999b). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Arthed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Competências para ensinar*. Porto Alegre: Arthed Editora.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogia social*. Barcelona: Ariel.
- Phillips, E. M. & Pugh, D. S. (1998). *Como preparar um mestrado ou doutoramento (How to Get a PhD- Título original)*. Trad. Cristina Pinhão e Paula Moutinho. Buckingham: Lyon Edições.
- Programa S@ber Mais, *coleção de Revistas S@ber Mais de 1999 à 2002*.
- Presidência do Conselho de Ministros. Resolução do Conselho de Ministros N.º 86/2007. Quadro de Referência Estratégico Nacional. DR. 126. Série I.2007-07-03.
- Quitana Cabanas; J. Mª (1986). *Investigación participativa en educación de adultos*. Madrid: NARCEA.
- Quitana Cabanas; J. Mª (1985). *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. 3º ed. Lisboa: Gradiva.
- Requejo Osório, A. (2003) *Educación permanent y educación de adultos*. Barcelona: Ariel
- Ribeiro, J. O. S. (1988). *Os adultos e o processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras: critérios para uma implementação actualizada – Relatório da comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias do Ensino*.

- Roldão, M. do C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências - As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Rothes, L. A (2000). A Educação de Adultos em Portugal – algumas reflexões com base num projecto Europeu de investigação, in Lima, L. (org.) *Educação de Adultos Fórum 2*. (pp153-168.) Braga: Universidade do Minho.
- Rothes, L. A (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos – Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Rothes, L. (2006). A Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos in Lima, L. (org.) *Educação não escolar de Adutos* (pp.182-204). Braga: Universidade do Minho.
- Santos Silva, A. (1990). *Educação de Adultos: educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Asa.
- Sanchez Sanchez, A. (1997). *La animación hoy - una resposta a la realidade social*. 2ªed. Madrid: Alcalá.
- Sanz Fernandez, F. (2002a). Génesis e desarrollo en la educación de personas adultas in BARAJAS ZAYAS (org.). *La educación de adultos: reto de nuestro tiempo* (pp.56-93). Madrid: DYKINSON.
- Sanz Fernandez, F. (2002b). Perfil Y funciones del educador/formador de personas adultas in BARAJAS ZAYAS (org.). *La educación de adultos: reto de nuestro tiempo* (pp.213-251). Madrid: DYKINSON.
- Simões, A. (org.) (2001). *Modelos e práticas em educação de adultos- Actas da II Jornada*. Coimbra: Ediliber Editora.
- Simões, A. (1994). Desenvolvimento intelectual do adulto in Lima, L., (org.) *Educação de Adultos Fórum 1*. (pp.151-162). Braga: Universidade do Minho.
- Sócrates, J (2006). *A Ambição*. In [www.novasoportunidades](http://www.novasoportunidades.pt). Pt.
- Souza, J. F. de (1987). *Uma pedagogia da revolução*. São Paulo: Cortez.
- Souza, M. M. (1999). *O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico*. Brasília: Instituto de Pesquisa Económica Aplicada.
- Souza, P. de (2005). *O que é participação*. In [www.ufop.br](http://www.ufop.br).
- Streck, D. R. (2001b). *Pedagogia no encontro de tempos, ensaio inspirado em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes.

- Streck, D. R (org.), (2001a). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação, políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- União das Associações Empresariais do Vale do Ave -Unave (2000). *Anuário 2000 Região do Vale do Ave*. Porto: Europáginas.
- União Europeia (2005). Programas Comunitários in [www.europa.eu.int/](http://www.europa.eu.int/).
- União Europeia (2006). *Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de Ministro que estabelece um programa de acção no domínio da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Jornal Oficial da União Europeia L.327 (pp.45-63). 2006-11-24
- UNESCO (1981). “*Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos. Elsinor, 1949*” in *OEI/EDA, Reunião Internacionale Mundiales sobre Educación de Adultos*, Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- Ventosa, V. J. (1992). *Educación social, animación e instituciones*. Madrid: Editorial CCS.
- Vieites, M. (2000). *¿Informal, non formal? Da educación e das súas tipoloxías. Unha proposta de análise – Revistade Estudo e Experiencias educativas*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Warleta, J. A. (1995). La formación del adulto para la animación In. Gervilla, H & Moral, J.L. (org). *Pedagogia para la animación – elementos teóricos-prácticos*. (pp.201-259). Madrid: Editorial CCS.
- Werthein, J. (2005). *Educação de jovens e adultos: uma história contemporânea, 1996-2004*. in *Coleção Educação para todos (2004)*. Brasília: Unesco e Ministério da Educação.

## Índice Geral

Resumo	5
Resumen	7
Abstract	9
Siglas e Abreviaturas	13
Introdução	19
PARTE 1	25
Fundamentação Teórica	25
Cap. I – Educação e Formação de Adultos	27
Conceito de educação	27
Conceito de formação	31
1.3. Conceito de adulto	34
Quadro 1 – Etapas da idade adulta	36
1.3. Concepção actual de educação e formação de adultos	38
2. A aprendizagem de adultos	41
2.1. Estereótipos presentes na aprendizagem de adultos	41
Quadro.2 – As quatro dimensões da inteligência	45
2.2. Condições para a aprendizagem	46
Quadro 3 – Motivação	47
3. Andragogia: uma ciência para a Educação de Adultos	49
Quadro 4 – Caracterização dos factores de aprendizagem	51
3.1. Desenvolvimento histórico do termo	53
3.2. Pedagogia e/ou Andragogia	54
Quadro 5 – Comparação entre pedagogia e andragogia	56
3.3. Aprendizagem autodirigida: uma proposta andragógica	58
Cap. II – Desenvolvimento da Educação de Adulto	63
1. Quadro evolutivo	63
1.1. No plano das práticas educativas.	65
1.1.1. A Alfabetização	65
1.1.2. Formação Profissional	67
1.1.3. Desenvolvimento Local	69
1.1.4. Animação Sócio-Cultural	70
1.2. Diversidade das instituições e dos agentes implicados	72
1.3. Diversidade da figura do educador/formador	72
1.4. Diversidade de contextos	73
1.4.1 Contexto internacional	73
1.4.2. No contexto Latino-americano	77
1.4.3. No contexto Europeu	80
Quadro 6 – Diferentes ofertas educativas.	82
Programa Socrates	79
Programa Grundtvig	79
Programa Leonardo	80
2. Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal .	88
Quadro 7 – Percentagem da população empregada com baixa qualificação	87
Quadro 8 – Níveis de escolaridade em Portugal em 2001	88
Escolaridade Curta e Rupturas de gerações no ensino	83
Debilidade de qualificação reconhecida nos adultos	84
2.1. Até o PNAEBA	91
2.2. Década de 80 .	95
2.3. Década de 90 .	97
Quadro 9 – Desenvolvimento histórico da Educação de Adultos em Portugal .	103
2.4. Novo milénio, nova política.	104
2.4.1. Da ANEFA a DGVF	104
2.4.1. Da DGVF a ANQ	106
Cap. III – A Participação na Educação de Adultos	111
1. Conceito de participação	111

2. Tipos de participação	115
a) Assistência	107
b) Colaboração	107
c) Cooperação	107
3. Riscos e vantagens da participação	117
4. Uma educação para a participação	118
a) Fomentar a integração	111
b) Propiciar a solidariedade	112
c) Promover a Democracia	112
5. Um educador que promove a participação	124
Cap. IV – EFA: Um Modelo Participativo	129
1. A Participação nos cursos EFA	129
Quadro 10 – Níveis educativos da população com mais de 15 anos, em 1991	130
Quadro 11 – Instituições promotoras de cursos EFA em 2002	132
Quadro 12 – Cursos EFA, por candidatura, segundo a região	133
Quadro 13 – Candidaturas 2000/2001 por região segundo o tipo de instituição, percurso formativo e eixo	135
Gráfico I – Candidaturas para a Região Norte (2000-2005)	136
Quadro 14 – Cursos propostos e Financiados	136
Quadro 15 – Certificações e Desistências no período 2001-2006	1378
1.1. O modelo	139
Quadro 16 – Organização do Referencial	140
1.2. A Equipa Pedagógica	141
Quadro 17 – Princípios pedagógicos	141
1.2.1. Os Mediadores	142
1.2.2. Os Formadores	143
1.2.3. Os coordenadores pedagógicos	144
1.3. Os Formandos	145
Quadro 18 – Distribuição dos formandos por região, segundo sexo e idade	146
Quadro 19 – Distribuição dos formandos Face ao Emprego	148
Gráfico II - Número de formandos nos cursos da Região Norte de 2001-2004	147
Gráfico III - Distribuição dos formandos face ao emprego	148
Gráfico IV.- Distribuição dos formandos quanto à idade	149
Quadro 20 – Distribuição dos formandos quanto à idade	149
2. O desenho curricular	149
Quadro 21 – Desenho curricular	150
2.1. Reconhecimento e Validação de Competências (RVC)	150
Quadro 22 – Foto Dossier	151
Quadro 23 - Foto da carteira Pessoal de competências	141
2.2. Aprender com Autonomia (AA)	153
2.3. Formação de Base (FB)	154
Quadro 24 – Referencial dos cursos de educação e formação	155
2.4. Formação Profissionalizante (FP)	156
3. A participação dos formandos na construção do curso	158
Quadro 25 – Desenho curricular, quanto às áreas e horas de formação	157
3.1. Histórias de Vida	159
3.2. Temas de Vida	160
Quadro 26 – A concepção curricular	161
3.3. Questões Geradoras	162
Quadro 27 – Exemplo de desagregação dos Temas de Vida em Questões Geradoras	163
3.4. Actividades Integradoras	163
3.5. Avaliações	165
PARTE 2	157
Análise Empírica	157
Cap. V – Metodologia	159
1. Justificação do tema	159
2. Opções metodológicas	160
3. Problema de investigação	162

4. Explicação das hipóteses	163
5. Objectivos	164
6. Estratégias metodológicas.	165
7. População da amostra.	166
Quadro 28 - Cursos Seleccionados para o estudo	170
Quadro 29 – Perfil dos inquiridos por categorias	172
Quadro 30 – Desagregação dos Inquiridos	173
8. Técnica de recolha dos dados	174
Quadro 31 - Mapa da região Norte	175
Quadro 32 - Mapa do vale do Ave	176
9. Caracterização da região e escolha	175
GráficoV- Número de cursos Realizados de 2000-2007	175
9.1. População e Território	176
Quadro 33 – Crescimento Populacional no Vale do Ave	176
Quadro 34 – Área Total, Evolução da População eda Densidade Populacional, 1991 – 2001	178
Quadro 35 – População residente por concelho	179
Quadro 36 – Evolução da Estrutura Etária da população	179
9.2. Educação	180
Quadro 37 – Abandono Escolar no Vale do Ave, 2001	181
Quadro 38 –Saídas do Sistema Escolar no Vale do Ave, 2001	182
Quadro 39 – Distribuição da População Residente por Níveis de Ensino	183
9.3. Actividade Económica e Emprego	183
Quadro 40 - Perfil do desemprego no Ave	184
Quadro 41 - População Economicamente activa e Taxas de Actividade e Desemprego por Concelho da região do vale do Ave	187
Quadro 42- Desemprego do Ave segundo tempo de inscrição e categoria	188
Quadro 43 - População Empregada segundo o Sector de Actividade Económica	188
Quadro 44 - Distritos e Concelhos escolhidos	191
Gráfico VI-Cursos EFA por Concelho do Ave 2001-2007	190
Quadro 45 - Desagregação dos Inquiridos de acordo com o Concelho	191
Quadro 45 - Desagregação dos inquiridos de acordo com o Concelho	191
10. Análise dos Resultados	191
Quadro 46- Codificação dos cursos de acordo com o nível e o público	192
10.1. Perfil dos cursos e dos inquiridos	192
10.1.1.Tipo de Oferta Profissional	194
10.1.2. Nível de Formação de Base	194
GráficoVII - Áreas profissionais dos cursos pesquisados	194
Gráfico VIII - Número de formandos de acordo com os níveis dos cursos	195
10.1.3. Tempo de Realização	195
Quadro 47 - Tempo de realização dos cursos pesquisados	195
10.1.4. Temas Trabalhados	195
10.1.5. Tempo de Frequência dos Formandos nos Cursos	197
Quadro 48 - Tempo de realização dos cursos pesquisados em relação aos formandos	198
Quadro 49.Faixa etária dos inquiridos X Categoria	199
10.1.7. Género dos Inquiridos	199
Gráfico IX – Género dos inquiridos	200
10.1.8. Habilitações Literárias dos Formandos	200
Quadro 50. Nível de escolaridade dos formandos anterior ao curso	201
10.1.9. Habilitações Literárias da Equipa Pedagógica	201
Quadro 51 - Habilitações literárias da equipa pedagógica	201
10.1.10. Área de Formação dos Formadores	202
Quadro 52 - Área de formação dos formadores inquiridos	203
10.1.11. Situação Profissional dos Formandos	203
Quadro 53 - Situação profissional dos formandos	204
Quadro 54 - Situação profissional X Nível de instrução dos formandos	205
Quadro 55 - Situação profissional X Sexo dos formandos	206
10.1.12. Situação Profissional da Equipa Pedagógica	206
Gráfico X - Situação profissional da equipa pedagógica	206
10.1.13. Experiências Anteriores	207
Quadro 56 - A Equipa Pedagógica possui experiências anteriores ao curso	207

Quadro 57 - A relação Idade X experiências anteriores ao curso	208
Quadro 58 - Quem escolhe os Temas de Vida sob a óptica das três categorias	209
10.2. A Participação dos inquiridos nos cursos	208
Gráfico XI - A Participação dos formandos na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores e Formadores	210
Quadro 59 - Como participam os formandos na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores e formadores	210
Quadro 60 - Como participam os formadores na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores e formadores	211
Quadro 61 - Como participam os mediadores na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores	213
Quadro 62- Quem escolheu o Tema de Vida que os formandos mais gostaram sob a óptica dos formandos	214
Gráfico XII - Grau de satisfação em relação ao Tema de Vida por todas as categorias	215
Quadro 63. Quem escolhe as Questões Geradoras por todas as categorias	216
Quadro 64 - Grau de satisfação em relação às Questões Geradoras por todas as categorias	217
Quadro 65 - Os momentos onde foram ou são escolhidas as Questões Geradoras sob a óptica dos mediadores	219
Questão 66 - Como participam os formandos e a equipa pedagógica na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores e formadores	220
Quadro 66 - Como participam os formandos e a equipa pedagógica na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores	220
Quadro 67 - Existe critérios para a escolha dos temas de Vida sob a óptica dos mediadores e Formadores	222
Quadro 68 - Quem escolhe a Actividade Integradora por todas as categorias	225
Gráfico XIII- Quem escolheu a Actividade Integradora que os formandos mais gostaram, segundo os formandos	225
Quadro 69 - Como é a participação dos formandos no curso por todas as categorias	226
Quadro 70 - Como é a participação dos formadores por todas as categorias	227
Quadro 71 - Como participa o mediador sob a óptica dos formandos e dos formadores	227
Quadro 72 - Há adesão dos Formandos e Formadores nas Actividades Integradoras sob a óptica do mediador	228
Quadro 73- Grau de satisfação em relação ao relacionamento dos formandos com a equipa pedagógica sob a óptica dos formandos	229
Quadro 74 - Como classifica o relacionamento entre os formandos e a equipa pedagógica sob a óptica dos mediadores e dos formadores	230
Gráfico XIV - Nível dos cursos X Quem escolhe os Temas de Vida sob a óptica dos formandos	231
Gráfico XV - Nível de curso X Quem escolhe as Questões Geradoras sob a óptica dos formandos	231
Gráfico XVI - Nível de curso X Quem escolhe as Actividades Integradoras sob a óptica dos formandos	231
Gráfico XVII - Nível dos cursos X Como é a participação dos formandos no curso sob a óptica dos formandos	232
10.2.2. Poder de Decisão	233
Quadro 75 - Há representação dos formandos nas reuniões pedagógicas por todas as categorias	233
Quadro 76 - Há representação dos formandos nas reuniões pedagógicas X A Importância da Participação sob a óptica dos mediadores	234
Gráfico XVIII - Considera importante a participação dos formandos nas reuniões pedagógicas sob a óptica das diferentes categorias	234
Quadro 77 - Considera importante a participação dos formandos nas reuniões pedagógicas X Há representação dos formandos nas reuniões pedagógicas sob a óptica dos formandos/formadores	235
Quadro 78 - Considera que a participação dos formandos no decorrer da formação por todas as categorias	237
Quadro 79 - Por quem são tomadas as decisões relacionadas com o curso sob a óptica dos formandos	239
Gráfico XIX - Sente-se livre para participar por todas as categorias	238
Quadro 80 - Nas decisões relacionadas com o curso a equipa pedagógica costuma...	240
Quadro 81 - Costuma participar nas decisões	240
Gráfico XX - Percentagem de inquiridos que consideram que a participação dos formandos pode vir a favorecer o exercício da participação noutros contextos por cada categoria	241

Gráfico XXI. - Momento do curso que impulsiona a formação sob a óptica dos mediadores	242
Quadro 82 -Momento do curso e grau de importância sob a óptica dos mediadores e dos Formadores	242
Quadro 83 – O que a equipa pedagógica organiza em conjunto com os formandos	243
Quadro 84 – As actividades em que participam os formandos sob a óptica das três categorias	246
Quadro 85 - Relação Tema de Vida e Questões Geradoras X Escolha dos Assuntos sob a óptica das três categorias	246
Quadro 86 – Como costuma ser avaliado o formado sob a óptica das três categorias.	248
Quadro 87 – Considera que a participação dos Formandos sob a óptica dos mediadores e formadores	249
Quadro 88 – Periodicidade dos Encontros entre os Formandos e a Equipa Pedagógica sob a óptica do mediador	250
Conclusão	261
Bibliografia	267
Índice Geral	279
Índice de Anexos	285
Índice Quadros	287
Índice Gráficos	291
Índice Temático	292
Índice de Autor	295
Anexos	297



## Índice de Anexos

Anexo 1 – Documento do INE – O Analfabetismo em Portugal em 1911	299
Anexo 2 – Projecto de Sociedade S@ber +	305
Anexo 3 – Referencial de Competências-chave	309
Anexo 4 – Número de cursos EFA no Norte em 2006	324
Anexo 5 – Tabelas dos Cursos do Vale do Ave 2006	325
Anexo 6 – Referencial do RVC	229
Anexo 7 – Referencial do AA	337
Anexo 8 – Grelha de Construção Curricular	345
Anexo 9 – Grelhas do Desenho Global	347
Anexo 10 – Gestão do Referencial	349
Anexo 11- Tabela Actual dos cursos do Vale do Ave 2007	351
Anexo 12 – Carta Convite	355
Anexo 13 – Balanço Formativo do Centro Social de Barrosas (Santa Eulália)- 2005/2006.	357
Anexo 14 – 2ª carta Convite	363
Anexo 15 – Fax as instituições	364
Anexo 16 – Questionário da Pesquisa	365
Anexo 17 – Validação dos questionários	383



## Índice Quadros

Quadro 1 – Etapas da idade adulta .....	36
Quadro 2 – As quatro dimensões da inteligência.....	44
Quadro 3 – Motivação .....	46
Quadro 4 – Caracterização dos factores de aprendizagem .....	49
Quadro 5 – Comparação entre pedagogia e andragogia .....	54
Quadro 6 – Diferentes ofertas educativas .....	77
Quadro 7 – Percentagem da população .....	82
empregada com baixa qualificação .....	82
Quadro 8 – Níveis de escolaridade em Portugal em 2001.....	83
Quadro 9 – Desenvolvimento histórico da Educação de Adultos em Portugal.....	97
Quadro 10 – Níveis educativos da população com mais de 15 anos, em 1991. ....	120
Quadro 11 – Instituições promotoras de cursos EFA em 2002 .....	122
Quadro 12 – Cursos EFA, por candidatura, segundo a região.....	123
Quadro 13 – Candidaturas 2000/2001 por região segundo o tipo de instituição, percurso formativo e eixo .....	125
Quadro 14 – Cursos propostos e Financiados.....	126
Quadro 15 – Certificações e Desistências no período 2001-2006 .....	128
Quadro 16 – Organização do Referencial.....	130
Quadro 17 – Princípios pedagógicos.....	131
Quadro 18 – Distribuição dos formandos por região, segundo sexo e idade .....	136
Quadro 19 – Distribuição dos formandos Face ao Emprego .....	138
Quadro 20 – Distribuição dos formandos quanto à idade .....	139
Quadro 21 – Desenho curricular .....	140
Quadro 22 – Foto Dossier .....	141
Quadro 23 - Foto da carteira Pessoal de competências... ..	143
Quadro 24 – Referencial dos cursos de educação e formação.....	145
Quadro 25 – Desenho curricular, quanto às áreas e horas de formação.....	147
Quadro 26 – A concepção curricular.....	151
Quadro 27 – Exemplo de desagregação dos Temas de Vida em Questões Geradoras .	153
Quadro 28 - Cursos Seleccionados para o estudo .....	170
Quadro 29 – Perfil dos Inquiridos por Categoria .....	172
Quadro 30 – Desagregação dos Inquiridos .....	173
Quadro 31 - Mapa da Região Norte.....	175
Quadro 32 - Mapa do Vale do Ave.....	176
Quadro 33 – Crescimento Populacional no Vale do Ave.....	176
Quadro 34 – Área Total, Evolução da População e da Densidade Populacional, 1991 – 2001 .....	178
Quadro 35 – População residente por concelho.....	179
Quadro 36 – Evolução da Estrutura Etária da população residente .....	179
Quadro 37 – Abandono Escolar no Vale do Ave, 2001 .....	181
Quadro 38 – Saídas do Sistema Escolar no Vale do Ave, 2001 .....	182
Quadro 39 – Distribuição da População Residente por Níveis de Ensino .....	183
Quadro 40 - Perfil do desemprego no Ave .....	184
Quadro 41 - População Economicamente activa e Taxas de Actividade e Desemprego por Concelho .....	187
Quadro 42 – Desempregados do Ave segundo tempo de inscrição e categoria .....	188
Quadro 43 - População Empregada segundo o Sector de Actividade Económica .....	189

Quadro 44 - Distritos e Concelhos escolhidos.....	191
Quadro 45 - Desagregação dos inquiridos de acordo com o Concelho.....	191
Quadro 46- Codificação dos cursos de acordo com o nível e o público .....	192
Quadro 47 - Tempo de realização dos cursos pesquisados .....	195
Quadro 48 - Tempo de realização dos cursos pesquisados em relação aos formandos	198
Quadro 49 - Faixa etária dos inquiridos X Categoria.....	199
Quadro 50. Nível de escolaridade dos formandos anterior ao curso.....	201
Quadro 51 - Habilitações literárias da equipa pedagógica .....	201
Quadro 52 - Área de formação dos formadores inquiridos .....	203
Quadro 53 - Situação profissional dos formandos .....	204
Quadro 54 - Situação profissional X Nível de instrução dos formandos .....	205
Quadro 55 - Situação profissional X Sexo dos formandos.....	206
Quadro 56 - A Equipa Pedagógica possui experiências anteriores ao curso.....	207
Quadro 57 - A relação Idade X experiências anteriores ao curso.....	208
Quadro 58 - Quem escolhe os Temas de Vida sob a óptica das três categorias .....	209
Quadro 59 – Como participam os formandos na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores e formadores.....	211
Quadro 60 – Como participam os formadores na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores e formadores .....	212
Quadro 61 – Como participam os mediadores na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores .....	213
Quadro 62– Quem escolheu o Tema de Vida que os formandos mais gostaram sob a óptica dos formandos.....	214
Quadro 63. Quem escolhe as Questões Geradoras por todas as categorias.....	216
Quadro 64 - Grau de satisfação em relação às Questões Geradoras por todas as categorias .....	217
Quadro 65 - Os momentos onde foram ou são escolhidas as Questões Geradoras sob a óptica dos mediadores .....	219
Quadro 66 – Como participam os formandos e a equipa pedagógica na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos mediadores .....	220
Quadro 67 - Existe critérios para a escolha dos temas de Vida sob a óptica dos mediadores e Formadores .....	222
Quadro 68 -.Quem escolhe a Actividade Integradora por todas as categorias .....	225
Quadro 69 – Como é a participação dos formandos no curso por todas as categorias .	226
Quadro 70 – Como é a participação dos formadores por todas as categorias .....	227
Quadro 71 – Como participa o mediador sob a óptica dos formandos e dos formadores .....	227
Quadro 72 – Há adesão dos Formandos e Formadores nas Actividades Integradoras sob a óptica do mediador .....	228
Quadro 73 – Grau de satisfação em relação ao relacionamento dos formandos com a equipa pedagógica sob a óptica dos formandos.....	229
Quadro 74 – Como classifica o relacionamento entre os formandos e a equipa pedagógica sob a óptica dos mediadores e dos formadores .....	230
Quadro 75 - Há representação dos formandos nas reuniões pedagógicas por todas as categorias .....	233
Quadro 76 – Há representação dos formandos nas reuniões pedagógicas X A Importância da Participação sob a óptica dos mediadores .....	234
Quadro 77 – Considera importante a participação dos formandos nas reuniões pedagógicas X Há representação dos formandos nas reuniões pedagógicas sob a óptica dos formandos/formadores .....	235

Quadro 78 – Considera que a participação dos formandos no decorrer da formação por todas as categorias.....	237
Quadro 79 - Por quem são tomadas as decisões relacionadas com o curso sob a óptica dos formandos.....	239
Quadro 80 - Nas decisões relacionadas com o curso a equipa pedagógica costuma ....	240
Quadro 81 - Costuma participar nas decisões.....	240
Quadro 82 -Momento do curso e grau de importância sob a óptica dos mediadores e dos Formadores .....	242
Quadro 83 – O que a equipa pedagógica organiza em conjunto com os formandos ....	243
Quadro 84 – As actividades em que participam os formandos sob a óptica das três categorias.....	246
Quadro 85 - Relação Tema de Vida e Questões Geradoras X Escolha dos Assuntos sob a óptica das três categorias .....	246
Quadro 86 – Como costuma ser avaliado o formado sob a óptica das três categorias..	248
Quadro 87 – Considera que a participação dos Formandos sob a óptica dos mediadores e formadores.....	249
Quadro 88 – Periodicidade dos Encontros entre os Formandos e a Equipa Pedagógica sob a óptica do mediador.....	250



## Índice Gráficos

Gráfico I – Candidaturas para a Região Norte (2000-2005).....	126
Gráfico II - Número de formandos nos cursos da Região Norte 2001-2004.....	137
Gráfico III - Distribuição dos formandos face ao emprego.....	138
Gráfico IV.- Distribuição dos formandos quanto à idade.....	139
GráficoV- Número de cursos Realizados de 2000-2007.....	175
Gráfico VI-Cursos EFA por Concelho do Ave 2001-2007.....	190
GráficoVII - Áreas profissionais dos cursos pesquisados.....	194
Gráfico VIII - Número de formandos de acordo com os níveis dos cursos.....	195
Gráfico IX – Género dos inquiridos.....	200
Gráfico X - Situação profissional da equipa pedagógica.....	206
Gráfico XI - A Participação dos formandos na escolha dos Temas de Vida sob a óptica dos Mediadores e Formadores.....	210
Gráfico XII - Grau de satisfação em relação ao Tema de Vida por todas as categorias.....	215
Gráfico XIII . Quem escolheu a Actividade Integradora que os formandos mais gostaram, segundo os formandos.....	225
Gráfico XIV – Nível dos cursos X Quem escolhe os Temas de Vida sob a óptica dos formandos.....	231
Gráfico XV – Nível de curso X Quem escolhe as Questões Geradoras sob a óptica dos formandos.....	231
Gráfico XVI – Nível de curso X Quem escolhe as Actividades Integradoras sob a óptica dos formandos.....	231
Gráfico XVII – Nível dos cursos X Como é a participação dos formandos no curso sob a óptica dos formandos.....	232
Gráfico XVIII – Considera importante a participação dos formandos nas reuniões pedagógicas sob a óptica das diferentes categorias.....	234
Gráfico XIX – Sente-se livre para participar por todas as categorias.....	238
Gráfico XX – Percentagem de inquiridos que consideram que a participação dos formandos pode vir a favorecer o exercício da participação noutros contextos por cada categoria.....	241
Gráfico XXI. - Momento do curso que impulsiona a formação sob a óptica dos mediadores.....	242



## Índice Temático

Adaptação .....	38, 46, 51, 69, 111
Alfabetização .....	19, 61, 70, 72, 73, 74, 75, 86, 87, 89, 90, 169
Andragogia .....	22, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57
ANEFA.22, 37, 40, 76, 83, 84, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 119,120, 123, 126 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 151, 154, 155, 175, 196, 199, 200, 201, 211, 217, 221, 222, 223, 226, 247, 263	
Animação sócio-cultural.....	66, 67, 88,222, 262
ANQ .....	100, 101, 102, 124, 128, 148, 175
Antropogogia .....	49
Aprendizagem ao longo da vida.....	40, 64, 80, 82, 84, 92, 94
Aprendizagem auto-dirigida .....	55, 56, 57, 237, 245
Aprendizagem em todos os níveis da vida .....	40
Assistência .....	86, 107, 265
Auto-educação .....	28, 56
Auto-confiança.....	112, 236, 264
Avaliação .....	20, 46, 47, 55, 57, 95, 114,132, 144, 154, 155, 156, 163, 246, 246, 247
Avaliação Integrada.....	156, 246
Balanço de Competências.....	95, 129
CEAAL .....	74,75
Cidadania .....	38, 40, 80, 94, 95, 97, 99, 101, 108, 110, 132, 134, 136, 146, 149, 159, 165, 208, 255
Colaboração .....	106, 110, 115, 131, 265
Comunicação...66, 88, 103, 105, 108, 113, 114, 118, 150, 155, 214, 228, 232, 239, 249, 265	
Conceito de Adulto .....	37
Conceito de Educação .....	27, 29, 30, 31, 70
Conceito de Formação .....	31, 32, 34, 35
Conferência Mundial .....	60, 61, 62, 69,70, 71, 72
Confiança.....	43, 47, 63, 64, 111, 115, 143, 144, 244
Consciência 21, 34, 35, 47, 48, 53, 57, 63, 67, 70, 82, 115, 116, 121, 140, 142, 144, 148, 149, 156, 159, 162, 209, 217, 219, 220, 244, 259, 264, 265	
Consciencialização .....	62, 66, 144, 148
Construção Curricular .....	134, 142, 154, 265
Cooperação.....	60, 65, 71, 78, 79, 80, 105, 112, 213, 232
Democracia .....	56, 60, 109, 111, 112, 115, 259, 261, 264
Desenvolvimento Local .....	61, 65, 66, 123, 133, 222, 262
Diálogo .20, 30, 47, 56, 62, 63, 84, 94, 95, 103, 105, 108, 113, 114, 116, 117, 150, 155, 213, 228, 229, 239, 261, 264	
Educação de Adultos na Europa .....	76
Educação de Adultos na América Latina .....	74
Educação oara a participação.....	110, 111
Educadores.....	20, 22, 43, 52, 62, 117, 264
Ergológica.....	50
Estereótipos.....	22, 41, 42, 43, 44, 45, 48

Experiência	.27, 29, 32, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 50, 52, 53, 61, 68, 74, 76, 77, 79, 94, 98, 102, 109, 110, 114, 123,129, 130, 132, 133, 140, 142, 148, 150, 154, 155, 159, 162, 198, 207, 208, 210, 215, 235, 244, 245, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 259, 262, 263, 265
Flexibilidade	.....31, 44, 46, 71, 120, 134, 145, 149, 261, 263, 264
Formação profissional	.. 19, 33, 37, 38, 60, 63, 65, 72, 76, 78, 81, 84, 85, 87, 91, 92, 94, 99, 100, 119, 121, 133, 146, 148, 152, 153
História da educação	..... 110
Horizontalidade	.....55, 237
Intelectual	.....30, 46, 48, 57, 62, 116, 118, 220, 237, 247
Inteligência	.....31, 41, 42, 43, 44, 59, 121
Integração	.....53, 63, 66, 86, 111, 112, 154, 236, 241, 242, 249, 252, 259
Leonardo	.....79
Memória	..... 41, 42, 43, 45, 140
Método biográfico	..... 140
Metodologia	40, 46, 57, 59, 61, 94, 108, 143, 144, 149, 159, 160, 161, 165, 190, 247, 260, 261, 262
Modelo EFA	.....20, 21, 22, 102, 126, 129, 130, 139, 154, 163, 164, 196, 208, 221, 222, 228, 235, 237, 244, 247, 253, 261, 262
Motivação	.19, 34, 42, 43, 44, 45, 47, 53, 57, 84, 94, 105, 110, 134, 155, 214, 228, 230, 232, 255, 250, 255, 260, 265
Mundo em mudança	.....38, 261
Novas Oportunidades	.....100, 124, 128, 167, 175
Participação	.19, 20, 21, 22, 23, 37, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 55, 56, 62, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 90, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111,114, 115, 116, 118, 120, 121, 132, 133, 134, 135, 138, 148, 149, 150, 152, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 168, 172, 174, 202, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 246, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 265
Perfeccionismo	.....31, 115
PNAEBA	.....86, 89
Poder	.....21, 32, 35, 46, 77, 100, 108,113, 115, 131, 162, 213, 215, 216, 222, 223, 224, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 244, 264, 265
Portfólio	..... 155, 196
Praxis	.....34, 38, 113, 116, 117, 151
Programas Comunitários	.....79
Qualificação profissional	.....38, 63, 64, 92, 95, 100, 119, 120, 121, 125, 135, 188
RVC/RVCC	.....95, 99, 102, 132, 134, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 150, 221, 222, 241, 242
Segurança	.....45, 46, 47, 71, 112, 144, 207, 236, 264
Sócrates	..... 51, 56, 79, 100, 110
Teoria do Deficit	.....43
UNESCO	.....29, 36, 37, 38, 39, 51, 60, 61, 62, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 73, 222, 269
Vale do Ave	.....21, 127, 128, 160, 164, 167, 169, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 194, 198, 199, 200, 204, 205, 207, 245

## Índice de Autor

Alcalá: 48,50, 51, 52, 55, 210  
Allport :34  
Alves-Pinto: 104  
ANEFA:22, 37, 40, 76, 83, 84, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 119,120,  
123, 126 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145,  
146, 148, 151, 154, 155, 175, 196, 199, 200, 201, 211, 217, 221, 222, 223, 226, 247,  
263  
Amiguinho: 32  
Azevedo: 63, 76  
Badesa :66  
Barroso: 104, 235  
Benavente: 40  
Bernoux : 104  
Bogdan: 161  
Bougeois e Nitzet : 55, 54  
Bordenave: 107  
Brandão: 32  
Canário: 38, 39, 52, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 222  
Capdevila: 34, 40, 43, 44, 45, 46, 50, 214  
Câmara Municipal de Vizela: 181  
Campelo: 160  
Carmo & Ferreira: 166  
CEAAL : 74, 75  
Costa: 177, 178, 190  
Croisier: 104  
D' Ambrosio : 28  
Davies:. 44  
Delors: 29  
Demo: 104, 106, 108, 109, 235  
Deshaires : 160  
Di Pierro: 38  
Dubar: 33  
Durkheim :28, 33  
Eco : 163  
Ejdelman: 105, 108  
Elias & Merriam :.56  
Esteves: 30  
Fachada: 114, 250  
Faure : 57  
Federighi : 76  
Félix: 49  
Fernandes: 28, 53, 54  
Freire: 12, 27, 30, 47, 48, 50, 53, 57, 59, 62, 63, 73, 88, 102, 103, 106, 109, 111, 113, 114, 115,  
116, 119, 149, 154, 159, 212, 215, 219, 228, 229, 241, 244, 250  
Fortin : 166  
Galeno: 74  
Garcia: 34, 74, 75, 77  
Gervilla: 27, 28, 31, 44, 46, 162, 237  
Gogne :. 40  
Ghiglione& Matalon: 166, 168, 172, 174

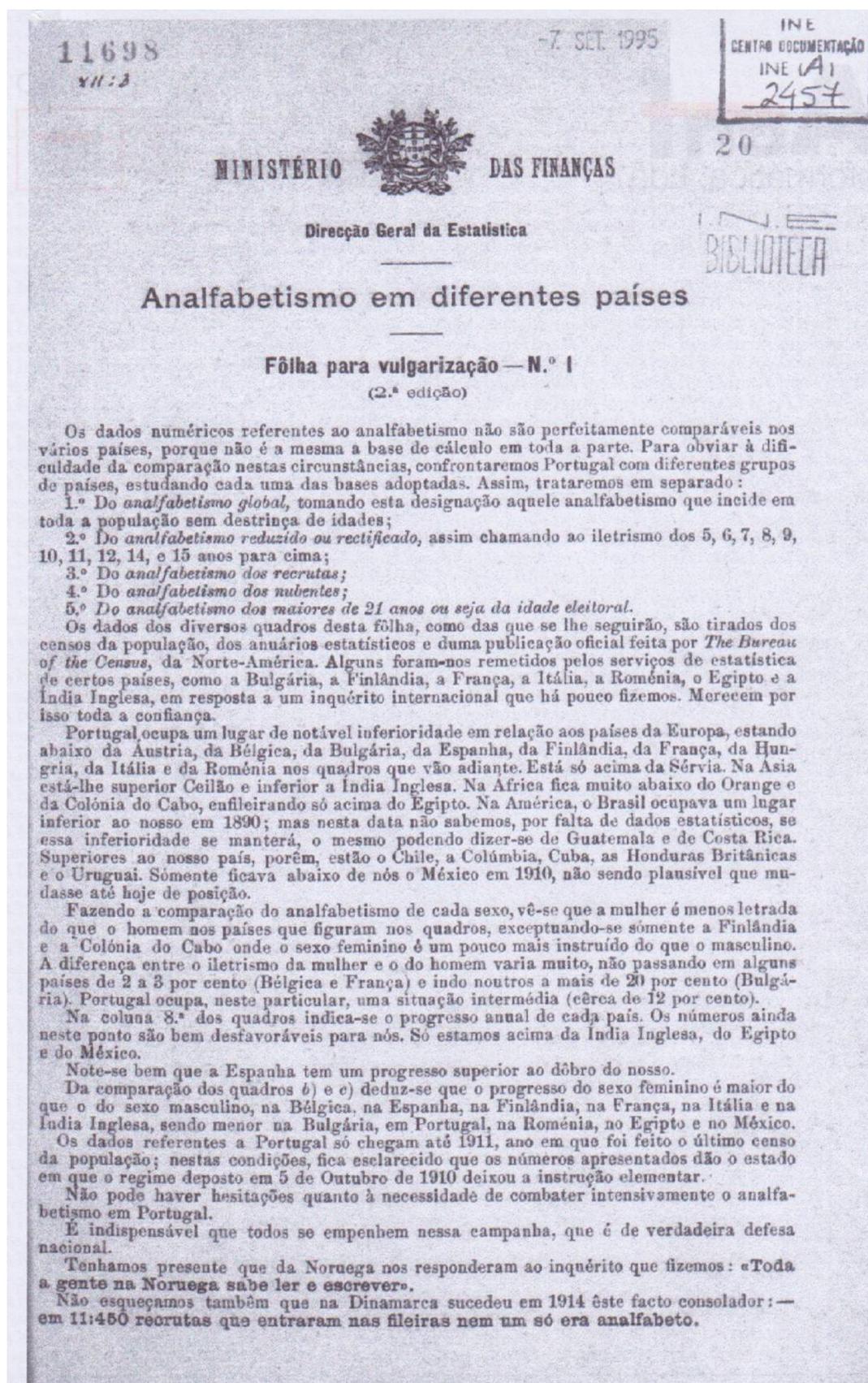
Gil: 162, 165, 166  
Gramsci :116, 118  
Herrerros :111, 236  
Honoré : 39  
IEFP: 88, 89, 91, 92, 131, 146, 184, 187, 194, 195, 204, 205  
INE: 83, 120, 175, 178, 179, 181, 189, 195, 198, 200  
Jansen: 64, 203  
Josso: 149  
Knowles: 50, 51, 52  
Lesne: 68  
LimaLicínio: 30, 33, 39, 42, 43, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 98, 99, 104  
Lima Rosa: 65,104  
Limbe: 104  
Marinho: 49  
Martinez : 105  
MC Laren: 116  
Medina: 29, 30, 31, 35, 41, 55, 57, 69, 70, 71, 72, 76, 77, 237, 246, 247  
Melo: 93  
Mucchielli: 42  
MTSS &ME: 100, 101, 119, 143, 149  
Naval: 103, 105, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 213, 215, 224, 232, 249  
Nóvoa: 31, 32, 39, 149  
Oliveira: 52, 55, 56, 57  
Patrício: 49  
Peñalba: 67  
Perrenoud: 129  
Quintana: 66, 161  
Quivy & Campenhoudt: 163, 164, 165, 166  
Remy Hers: 32  
Roldão: 129, 156  
Roths: 33, 60, 65, 80, 82  
Rubio: 42  
Sanz Fernandez : 72,76,79  
Sanchez Sanchez: 67, 222  
Santos Silva: 59, 60, 62, 63, 68, 86, 87, 88, 89, 90, 91  
Sanvisens: 30  
Sartunino:155  
Serrano: 45, 161  
Socrátes : 100  
Sol do Ave: 177, 178, 183  
Souza, M: 73  
Souza, J: 74  
Souza, P: 107  
Streck: 30, 102, 115, 116  
Teodoro: 75, 76  
Toraille: 66  
Tyler : 41  
UNESCO: 29, 36, 37, 38, 39, 51, 60, 61, 62, 66, 69, 70, 71, 72, 74, 73, 222, 269  
UNIAVE: 177, 183, 189, 194  
Warleta: 34, 41

---

**Anexos**



Anexo 1 – Documento do INE – O Analfabetismo em Portugal em 1911



Percentagens do ANALFABETISMO GLOBAL em diferentes países e progresso de cada um

a) Ambos os sexos

Países	Épocas							Pro- gresso anual — Por cento
	1861 a 1870	1871 a 1880	1881 a 1890	1891 a 1895	1896 a 1900	1901 a 1905	1906 a 1913	
	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	7. <sup>a</sup>	8. <sup>a</sup>
<b>Europa</b>								
Áustria . . . . .	..	(g) 44,8	(k) 40,5	..	(r) 35,8	..	..	1,16
Bélgica . . . . .	(c) 53,0	(g) 42,0	(k) 37,6	..	(r) 76,1	..	(x) 25,3	1,64
Bulgária . . . . .	..	..	..	(m) 84,4	(r) 76,1	(t) 72,1	..	1,12
Espanha . . . . .	..	(c) 75,5	(j) 71,5	..	(r) 66,6	..	..	0,53
Finlândia . . . . .	..	..	(k) 21,6	..	(r) 19,1	..	(x) 19,8	0,42
França . . . . .	(c) 39,0	(d) 37,2	..	..	..	(s) 25,5	(u) 24,1	1,10
Hungria . . . . .	..	..	(k) 54,2	..	(r) 47,4	..	..	1,25
Itália . . . . .	..	..	(b) 67,3	..	..	(s) 56,0	(y) 46,5	1,70
Portugal . . . . .	(b) 88,3	(f) 82,4	(k) 79,2	..	(r) 78,6	..	(y) 75,1	0,25
Roménia . . . . .	..	..	..	..	(q) 82,6	..	(z') 69,0	1,27
Sérvia . . . . .	..	..	..	..	(r) 83,0	..	..	?
<b>Ásia</b>								
Ceilão (todas as raças) . .	..	..	..	..	..	(s) 78,3	..	?
Ceilão (raça europeia) . .	..	..	..	..	..	(s) 11,9	..	?
Ceilão (outras raças) . .	..	..	..	..	..	(s) 78,4	..	?
Índia Inglesa . . . . .	..	..	..	(l) 94,2	..	(s) 94,7	(z) 94,1	0,005
<b>África</b>								
Egipto . . . . .	..	..	..	..	(p) 95,0	..	(v) 93,7	0,14
Orange . . . . .	..	..	(k) 33,2	..	..	..	..	?
<b>América</b>								
Brasil (nacionais e estran- geiros) . . . . .	..	..	(k) 85,2	..	..	..	..	?
Brasil (nacionais) . . . . .	..	..	(k) 83,3	..	..	..	..	?
Brasil (estrangeiros) . .	..	..	(k) 43,5	..	..	..	..	?
Chile . . . . .	..	..	(i) 81,1	(o) 68,1	..	..	(v) 60,0	0,99
Columbia . . . . .	..	..	..	..	..	..	(z) 71,0	?
Costa Rica . . . . .	..	..	..	(m) 80,2	..	..	..	?
Cuba . . . . .	(a) 80,8	..	(j) 72,3	..	(q) 64,0	..	(v) 59,0	0,98
Guatemala . . . . .	..	..	..	(n) 92,7	..	..	..	?
Honduras Britânicas . .	..	..	..	..	..	(s) 68,8	..	?
México . . . . .	..	..	..	(o) 83,8	..	..	..	?
Uruguai . . . . .	..	..	..	..	..	..	(w) 50,5	?

(a) Refere-se ao ano de 1861. (j) Refere-se ao ano de 1887. (s) Refere-se ao ano de 1901.  
 (b) Refere-se ao ano de 1864. (k) Refere-se ao ano de 1890. (t) Refere-se ao ano de 1905.  
 (c) Refere-se ao ano de 1866. (l) Refere-se ao ano de 1891. (u) Refere-se ao ano de 1906.  
 (d) Refere-se ao ano de 1872. (m) Refere-se ao ano de 1892. (v) Refere-se ao ano de 1907.  
 (e) Refere-se ao ano de 1877. (n) Refere-se ao ano de 1893. (w) Refere-se ao ano de 1908.  
 (f) Refere-se ao ano de 1878. (o) Refere-se ao ano de 1895. (x) Refere-se ao ano de 1910.  
 (g) Refere-se ao ano de 1880. (p) Refere-se ao ano de 1897. (y) Refere-se ao ano de 1911.  
 (h) Refere-se ao ano de 1881. (q) Refere-se ao ano de 1899. (z) Refere-se ao ano de 1912.  
 (i) Refere-se ao ano de 1885. (r) Refere-se ao ano de 1900. (z') Refere-se ao ano de 1913.

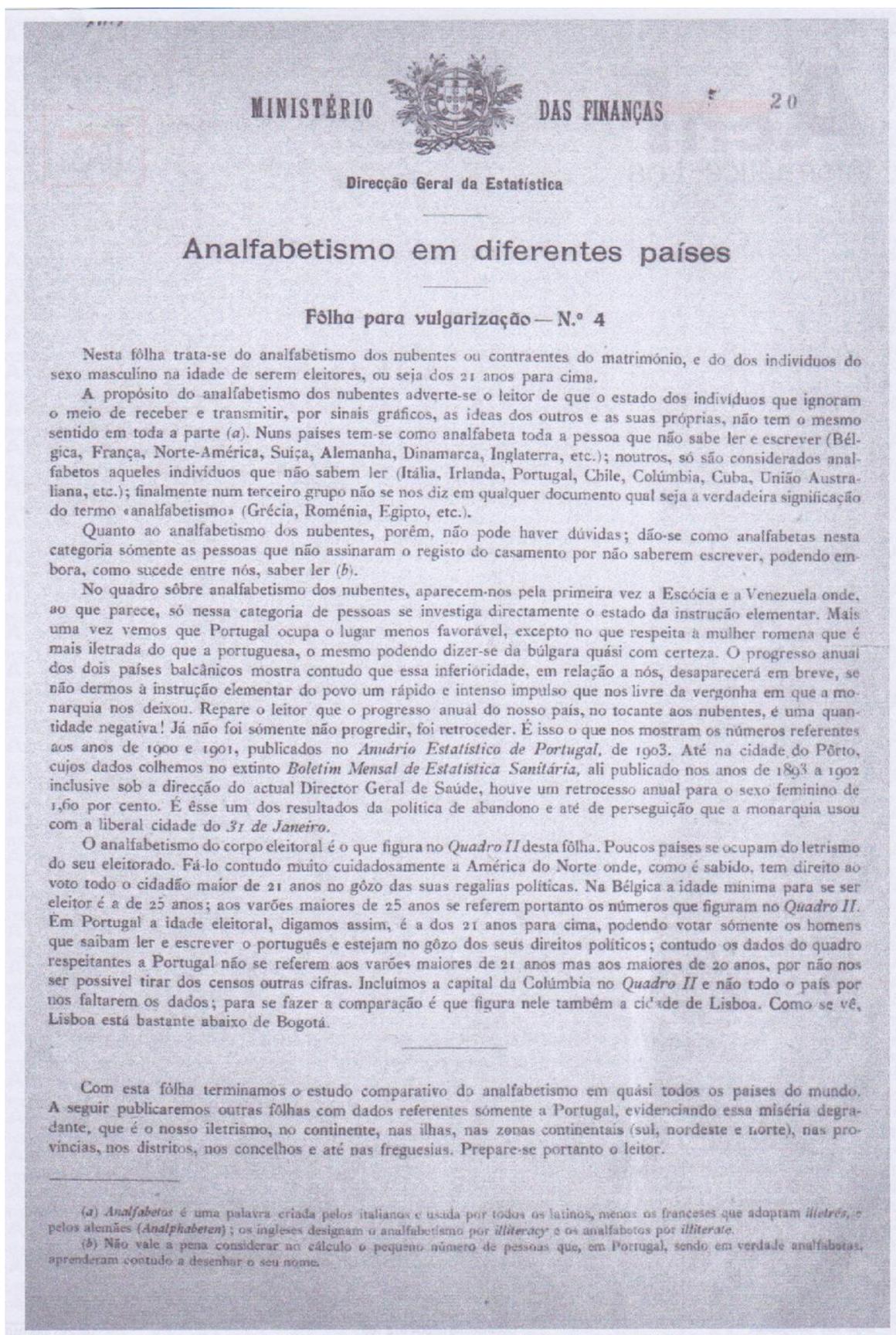
b) Sexo masculino

Países	Épocas							Pro- gresso annual — Por cento
	1861 a 1870	1871 a 1880	1881 a 1890	1891 a 1895	1896 a 1900	1901 a 1905	1906 a 1913	
	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	7. <sup>a</sup>	8. <sup>a</sup>
<b>Europa</b>								
Bélgica . . . . .	..	..	(g) 35,7	..	(k) 30,6	..	(q) 24,4	1,58
Bulgária . . . . .	..	..	..	(i) 75,7	(k) 64,0	(m) 59,3	..	1,44
Espanha . . . . .	..	(c) 65,3	(f) 61,5	..	(k) 57,9	..	..	0,45
Finlândia . . . . .	..	..	(g) 22,2	..	(k) 19,6	..	(q) 20,4	0,41
França . . . . .	..	(b) 34,3	..	..	..	(l) 23,2	(n) 22,0	1,03
Itália . . . . .	..	..	(c) 61,0	..	..	(l) 51,1	(r) 42,6	1,66
Portugal . . . . .	(a) 82,3	(d) 75,0	(g) 72,5	..	(k) 71,6	..	(r) 68,4	0,27
Roména . . . . .	..	..	..	..	(j) 74,1	..	(t) 56,5	1,83
<b>Ásia</b>								
Índia Inglesa . . . . .	..	..	..	(h) 88,8	..	(l) 90,2	(r) 89,4	—0,033
<b>África</b>								
Colónia do Cabo . . . . .	..	..	..	(h) 28,8	..	..	..	?
Egipto . . . . .	..	..	..	..	(j) 91,2	..	(o) 89,2	0,33
<b>América</b>								
Brasil (nacionais e estrangeiros) . . . . .	..	..	(g) 80,8	..	..	..	..	?
Brasil (nacionais) . . . . .	..	..	(g) 82,3	..	..	..	..	?
Brasil (estrangeiros) . . . . .	..	..	(g) 37,0	..	..	..	..	?
Chile . . . . .	..	..	..	..	..	..	(o) 58,0	?
Colúmbia . . . . .	..	..	..	..	..	..	(s) 73,0	?
México (Estado de Guana- juato) . . . . .	..	..	..	..	(k) 81,8	..	(q) 80,1	0,21
Uruguai . . . . .	..	..	..	..	..	..	(p) 49,8	?

(a) Refere-se ao ano de 1864.  
(b) Refere-se ao ano de 1872.  
(c) Refere-se ao ano de 1877.  
(d) Refere-se ao ano de 1878.  
(e) Refere-se ao ano de 1881.  
(f) Refere-se ao ano de 1887.  
(g) Refere-se ao ano de 1890.

(h) Refere-se ao ano de 1891.  
(i) Refere-se ao ano de 1892.  
(j) Refere-se ao ano de 1897.  
(j') Refere-se ao ano de 1899.  
(k) Refere-se ao ano de 1900.  
(l) Refere-se ao ano de 1901.  
(m) Refere-se ao ano de 1905.

(n) Refere-se ao ano de 1906.  
(o) Refere-se ao ano de 1907.  
(p) Refere-se ao ano de 1908.  
(q) Refere-se ao ano de 1910.  
(r) Refere-se ao ano de 1911.  
(s) Refere-se ao ano de 1912.  
(t) Refere-se ao ano de 1913.





I

Percentagens do ANALFABETISMO DOS NUBENTES em diferentes países  
e progresso de cada um

Países	Épocas								Progresso anual
	Antes de 1850	1871 a 1880	1881	1891 a 1895	1896 a 1900	1901 a 1905	1906 a 1910	1911 a 1913	
<b>a) Ambos os sexos</b>									
<b>Europa:</b>	..	..	..	(g) 75,5	(i) 64,0	(j) 56,3	(m) 48,5	..	2,77
Bulgária .....	..	..	..	..	..	..	(m) 3,3	..	5,09
França .....	(d) 28,7	..	..	..	..	(j) 46	(n) 2,0	..	5,20
Inglaterra e Gales .....	..	..	..	(f) 6,9	..	..	(m) 1,6	(o) 4,1	?
Escócia .....	..	..	..	..	..	..	(m) 8,1	..	?
Irlanda .....	..	..	..	..	..	(j) 35,5	(m) 35,7	(o) 99,3	2,58
Itália .....	..	..	59,1	..	..	..	(n) 30,8	..	0,28
Portugal .....	..	..	..	..	(i) 76,6	(j) 70,8	..	..	0,00
Portugal (cidade do Porto) .....	..	..	..	(g') 40,1	(i) 30,4	(j) 29,4	..	..	?
Rússia .....	..	..	..	..	..	..	(m) 0,4	..	?
Romenia .....	..	..	..	..	(h) 73,2	..	..	..	?
Sérvia .....	..	..	..	..	..	..	(m) 36,7	..	?
Suécia .....	..	..	..	..	..	..	..	(o) 80,59	?
<b>América:</b>	..	..	..	..	..	..	..	..	?
Venezuela .....	..	..	..	..	..	..	(m) 54,8	(o) 23,2	2,93
<b>Austrália:</b>	..	..	..	..	..	..	..	..	?
Austrália Meridional .....	..	..	..	..	..	..	(m) 0,8	..	?
Austrália Ocidental .....	..	..	..	..	..	..	(m) 0,6	..	?
Nova Gales do Sul .....	..	..	..	..	..	..	(m) 1,0	..	?
Nova Zelândia .....	..	..	..	..	..	..	(m) 0,5	..	?
Oceania .....	..	..	..	..	..	..	(m) 2,0	..	?
Tasmânia .....	..	..	..	..	..	..	(m) 2,4	..	?
Vitória .....	..	..	..	..	..	..	(m) 0,4	..	?
<b>b) Sexo masculino</b>									
<b>Europa:</b>	..	..	..	(h) 63,2	(i) 43,7	(j) 34,9	(m) 27,1	..	4,50
Bulgária .....	..	..	..	..	..	..	(m) 2,0	..	5,26
França .....	(d) 34,0	(d) 23,6	..	..	..	(j) 3,8	(n) 2,0	..	0,25
Holanda .....	..	(e) 7,5	..	..	..	(k) 1,6	(m) 29,5	(p) 0,5	2,78
Itália .....	..	(c) 57,2	48,2	(f) 41,1	(i) 33,8	(j) 31,7	(n) 24,8	(o) 23,6	0,16
Portugal .....	..	..	..	..	(i) 62,5	(j) 62,6	..	..	2,77
Portugal (cidade do Porto) .....	..	..	..	(g') 27,2	(i) 28,8	(j) 28,0	..	..	6,00
Reino Unido .....	(d) 22,7	..	..	..	..	(j) 2,5	..	(o) 1,0	?
Inglaterra e Gales .....	..	..	..	(f) 6,4	..	..	..	..	?
Romenia .....	..	..	..	..	(h) 59,2	..	..	(o) 6,34	?
Suécia .....	..	..	..	..	..	..	..	..	?
<b>América:</b>	..	..	..	..	..	..	..	..	?
Venezuela .....	..	..	..	..	..	..	(m) 52,0	(o) 51,8	2,68
<b>c) Sexo feminino</b>									
<b>Europa:</b>	..	..	..	(g) 87,0	(i) 84,3	(j) 77,7	(m) 69,8	..	2,03
Bulgária .....	..	..	..	..	..	..	(m) 6,0	..	4,87
França .....	(d) 35,0	(d) 24,7	..	..	..	(j) 5,7	(n) 3,2	..	0,67
Holanda .....	..	(e) 14,8	..	..	..	(k) 2,0	(m) 49,1	(p) 0,8	2,41
Itália .....	..	(c) 76,7	69,9	(f) 59,3	(i) 47,9	(j) 46,1	(n) 36,8	(o) 35,0	0,38
Portugal .....	..	..	..	..	(i) 78,7	(j) 79,0	..	..	1,00
Portugal (cidade do Porto) .....	..	..	..	(g') 33,4	(i) 30,1	(j) 30,8	..	..	5,80
Reino Unido .....	(d) 08,1	..	..	..	..	(j) 0,9	..	(o) 4,2	?
Inglaterra e Gales .....	..	..	..	(f) 7,3	..	..	..	(o) 0,45	?
Romenia .....	..	..	..	..	(h) 87,2	..	..	..	?
Suécia .....	..	..	..	..	..	..	..	..	?
<b>América:</b>	..	..	..	..	..	..	..	..	?
Venezuela .....	..	..	..	..	..	..	(k) 56,6	(o) 54,6	3,53

(a) Refere-se ao ano de 1843. (f) Refere-se ao ano de 1891. (j) Refere-se ao ano de 1901. (o) Refere-se ao ano de 1911.  
 (b) Refere-se ao ano de 1853. (g) Refere-se ao ano de 1895. (k) Refere-se ao ano de 1902. (p) Refere-se ao ano de 1913.  
 (c) Refere-se ao ano de 1871. (g') Refere-se ao ano de 1894. (l) Refere-se ao ano de 1905.  
 (d) Refere-se ao ano de 1872. (h) Refere-se ao ano de 1899. (m) Refere-se ao ano de 1906.  
 (e) Refere-se ao ano de 1877. (i) Refere-se ao ano de 1900. (n) Refere-se ao ano de 1910.

Nota: — Para tornar bem comparável o progresso dos diversos países, foi ele calculado somente no período de 1901 a 1913.

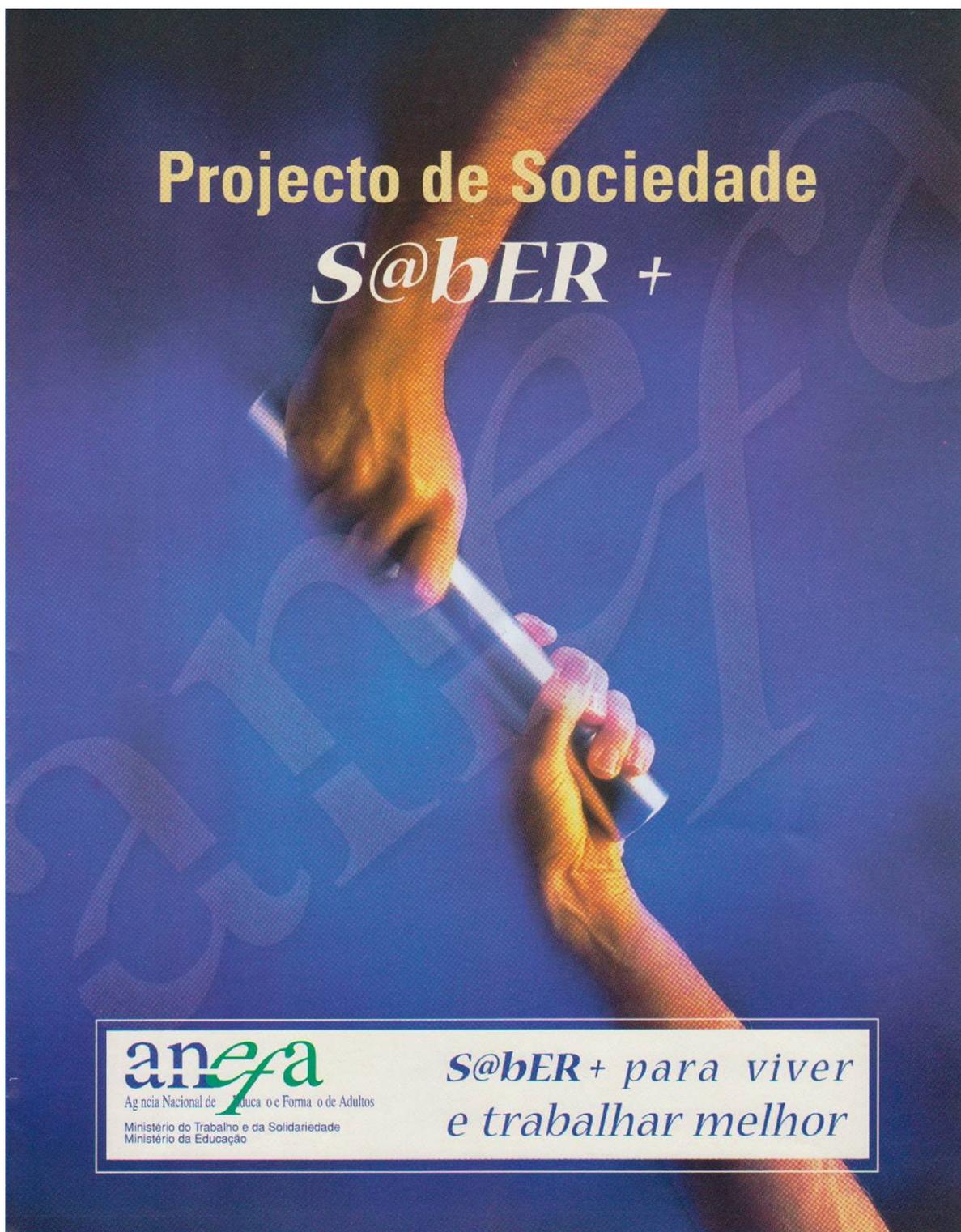
II

Percentagens do ANALFABETISMO DO CORPO ELEITORAL em alguns países  
e progresso de cada um

Países	Épocas				Progresso anual
	1890	1900	1910	1911 e 1912	
<b>Europa:</b>	..	..	..	..	..
Bélgica .....	..	19,8	13,6	..	3,13
Portugal .....	67,9	62,3	..	(a) 56,1	0,48
Portugal (cidade de Lisboa) .....	39,9	32,3	..	(a) 28,4	1,10
<b>América:</b>	..	..	..	..	..
Columbia (Bogotá) .....	..	10,5	0	(b) 23,6	?
Norte-América .....	..	..	8,4	..	2,00

(a) Refere-se ao ano de 1911. (b) Refere-se ao ano de 1912. (c) O progresso anual é calculado no período de 1900 a 1910.

Anexo 2 – Projecto de Sociedade S@ber +



A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) é um instituto público sujeito à dupla superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade (Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de Setembro)

## O B J E C T I V O S A N E F A

- **Construir um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens** formais, não formais e informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional.
- **Promover programas e projectos nos domínios da educação e formação de adultos**, a desenvolver por iniciativa própria ou com intervenção de entidades públicas e privadas, designadamente **através da celebração de contratos-programa**.
- **Desenvolver e divulgar modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e socioeducativa** específicos para a educação e formação de adultos.
- **Realizar estudos e promover a investigação** no domínio da educação e formação de adultos, bem como apoiar a formação de profissionais.
- **Apoiar projectos e iniciativas de educação e formação de adultos**, que se revistam de carácter inovador.
- **Motivar, informar e aconselhar as pessoas adultas para a importância e necessidade da aprendizagem ao longo da vida**, bem como para as iniciativas e oportunidades que se lhes oferecem nesta área.
- **Promover a articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local**, no âmbito do desenvolvimento da política de educação e formação de adultos, nomeadamente **através da formalização de parcerias territoriais**.

A ANEFA, enquadrando-se nos objectivos e metas do Plano Nacional de Emprego, privilegia uma **estratégia concertada para a educação e formação de adultos**, que se traduz:

- Na mobilização e sensibilização de toda a sociedade civil para a urgência da educação e formação ao longo da vida;
- Na promoção da articulação entre a educação, formação profissional e emprego, no sentido de uma capacitação crescente das pessoas e das comunidades;
- Na promoção do diálogo social, reforço da concertação e da criação de parcerias a vários níveis, privilegiando a dimensão local e regional;
- No desenvolvimento de programas e projectos piloto, numa lógica de experimentação, com vista à valorização, demonstração e disseminação de boas práticas de educação e formação de adultos;
- No lançamento de concursos nacionais para dar visibilidade e reconhecimento a boas práticas em curso.

A ANEFA procura dar visibilidade a estratégias de valorização pessoal, profissional, cívica e cultural, na óptica da empregabilidade, da criatividade, da adaptabilidade e da cidadania activa

## P R O J E C T O S A N E F A

OFERTA PÚBLICA OU RECONHECIDA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS QUE PROPORCIONE CERTIFICAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

REDE DE PARCERIAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA)

REDE DE CENTROS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVC)

REGISTO NACIONAL DE ENTIDADES PROMOTORAS E FORMADORAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

REVISTA S@BER +

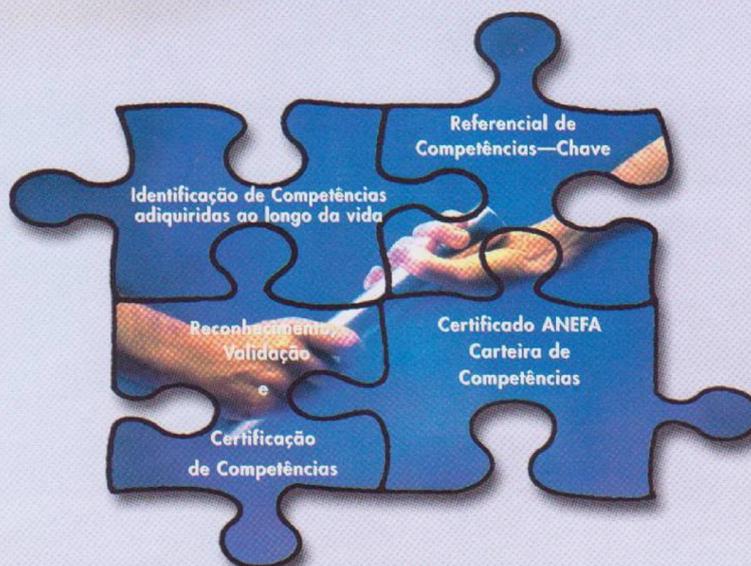
REDE DE CONCEPÇÃO E PRODUÇÃO DE MATERIAIS EFA

ACCÕES S@BER +

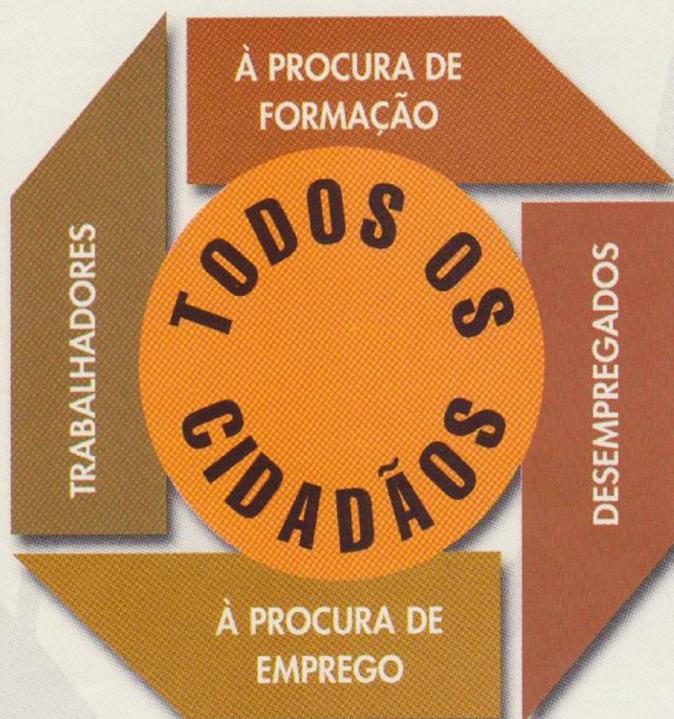
CLUBES S@BER +

CENTRO DE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

### SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVC)



Na sua intervenção, a **ANEFA** contribui para a elevação dos níveis educativos e de qualificação da população adulta, privilegiando os menos escolarizados e menos qualificados



**anefa**  
Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos  
Ministério do Trabalho e da Solidariedade  
Ministério da Educação

Rua do Vale de Pereiro, nº 16 – 1ª 1250-271 Lisboa Tel: 213 837 600 Fax: 213 837 699 E-Mail: anefa@hotmail.com

**ORGANIZADORES REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS:**

**Norte:** IEFP - Centro de Emprego da Maia  
Rua Dr. Carlos Felgueiras, 418 4470 Maia Tel: 229 432 703 Fax: 229 432 701  
**Lisboa:** IEFP - Departamento de Formação Profissional  
Rua de Xabregas, 52 1900 Lisboa Tel: 218 682 967 Fax: 218 686 718

**Centro:** Açor (Colmeal) - 3330 Góis • Tel./Fax: 235 208 831  
**Algarve:** IEFP - Delegação Regional do Algarve  
Rua Dr. Cândido Guerreiro, nº45 – 1ª 8000-318 Faro  
Tel: 289 890 100 Fax: 289 812 025

Anexo 3 – Referencial de Competências-chave

Linguagem e Comunicação

NÍVEL 1 (equivalência ao 1º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	Critérios de Evidência	(*)
<b>Interpretar e produzir enunciados orais de carácter lúcido e informativo-funcional</b>  <b>LC 1A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressar-se com fluência, articulando ideias e justificando opiniões.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar adequadamente o código oral, evitando o uso excessivo de bordões, frases feitas e repetições.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acompanhar o discurso oral de entoação, ritmo (pausas, hesitações, digressões, vocativos,...) e postura adequados à situação e à audiência.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retirar dos discursos ouvidos as ideias essenciais.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptar o discurso ao longo da conversação, consoante as reacções/respostas do receptor.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervir em discussões de ideias no tempo certo e com pertinência.</li> </ul>	
<b>Interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana.</b>  <b>LC 1B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer vocabulário específico de documentos funcionais.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>localizar informação específica num texto.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a mensagem principal de um texto.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconstruir o significado global de um texto, tendo em conta a sequência e a causalidade.</li> </ul>	
<b>Produzir textos com finalidades informativo-funcionais.</b>  <b>LC 1C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dominar as regras elementares do código escrito (ortografia, acentuação, morfosintaxe, pontuação).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados (<i>hoje, amanhã, aqui, aí,...</i>)</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encadear as ideias no texto de modo linear, coerente e consecutivo.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adequar o código escrito à finalidade do texto.</li> </ul>	
<b>Interpretar e produzir as principais linguagens não verbais utilizadas no quotidiano.</b>  <b>LC 1D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a diversidade de linguagens utilizadas na comunicação humana.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar eficazmente a linguagem gestual para transmitir uma mensagem.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar o código sonoro e gestual.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar símbolos e ícones universais.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar imagens à luz de referentes pessoais e sociais.</li> </ul>	

NÍVEL 2 (equivalência ao 2º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	CrITÉrios de Evidência	(*)
<b>Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos.</b>  <b>LC 2A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reforçar os enunciados orais com linguagens não verbais ajustadas à mensagem (gestos, sons,...).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adequar o tom, o ritmo, o léxico e as estruturas morfo- sintáticas a diferentes situações de comunicação.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planear pequenas intervenções, de acordo com um tema e uma intencionalidade ( expor, argumentar, descrever).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar as funções expressiva, fática, apelativa e informativa de forma coerente com a situação discursiva.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar em discussões colectivas, emitindo opiniões, concordando ou discordando fundamentadamente.</li> </ul>	
<b>Interpretar textos de carácter informativo e reflexivo.</b>  <b>LC 2B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apropriar-se das terminologias específicas dos documentos funcionais.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir as ideias principais e acessórias de um texto.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as marcas textuais específicas dos discursos narrativo e descritivo.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a mensagem principal de um texto global ou de um excerto e os elementos que para ela concorrem.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esquematizar/Organizar a ordem lógica das ideias num texto.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar estratégias diversificadas de extracção de informação específica de um texto.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconstruir o significado global do texto.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resumir a informação lida.</li> </ul>	
<b>Produzir textos de acordo com técnicas e finalidades específicas.</b>  <b>LC 2C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Redigir textos de acordo com uma dada tipologia.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transformar textos de acordo com diferentes tipologias e interlocutores.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaborar planos de texto na fase anterior à escrita.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Redigir textos com objectivos específicos.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estruturar o discurso escrito de forma lógica e coerente.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer corresponder mudanças de assunto a mudanças de parágrafo.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situar o enunciado no tempo e no espaço, utilizando os deícticos adequados ( <i>naquele tempo, naquela casa, aqui, lá,...</i>)</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido.</li> </ul>	
<b>Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a finalidades variadas.</b>  <b>LC 2D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer e produzir mensagens através do uso de diferentes linguagens.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Associar a simbologia de linguagem icónica a actividades e serviços específicos.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar o uso de linguagens (cores, formas, tendências musicais,...) à luz dos códigos socioculturais.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as linguagens utilizadas em mensagens de teor persuasivo.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar o uso misto de linguagens na disseminação de valores éticos e culturais.</li> </ul>	

NÍVEL 3 (equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	Critérios de Evidência	(*)
<b>Interpretar e produzir enunciados orais adequados a diferentes contextos, fundamentando opiniões.</b>  <b>LC 3A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as intenções e características genéricas de um enunciado oral com vista a uma retroacção adequada.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir enunciados orais de acordo com a finalidade e a tipologia definida.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir factos de opiniões, ao nível da interpretação e da produção oral.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planear a oralidade de acordo com a intencionalidade do discurso e a audiência.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentar/argumentar opiniões pessoais ou de outrem.</li> </ul>	
<b>Interpretar textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário.</b>  <b>LC 3B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar os elementos construtores de sentido num texto.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seguir o encadeamento das ideias de um texto e antecipar essa sequência.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer juízos sobre as informações de um texto: analisar afirmações contraditórias e a fundamentação de argumentos.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar os referentes espaciais e temporais num texto.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as marcas textuais específicas dos discursos directo e indirecto.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar linguagem metafórica.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obter e justificar conclusões.</li> </ul>	
<b>Produzir textos informativos, reflexivos e persuasivos.</b>  <b>LC 3C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar um texto de acordo com as ideias principais e acessórias do mesmo.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resumir um texto à sua informação/mensagem essencial.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sintetizar informação.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adequar os textos às suas finalidades, tendo em conta, inclusive, a presença ou ausência de índices de modalidade (marcas apreciativas e avaliativas do enunciador).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextualizar o enunciado no tempo e no espaço, diversificando o uso de deícticos (aqui, lá, agora, no outro dia, no dia seguinte, no dia anterior,...).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar o código escrito de modo correcto e coerente com o tipo de texto redigido, com diversificação de vocabulário e estruturas frásicas.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proceder à auto-correcção e revisão dos textos produzidos.</li> </ul>	
<b>Interpretar e produzir linguagem não verbal adequada a contextos diversificados, de carácter restrito ou universal.</b>  <b>LC 3D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adequar o uso de linguagens não verbais diversas a contextos formais e informais.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar o uso de linguagens na pluralidade de manifestações artísticas (moda, teatro, pintura, artesanato, música).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Associar a manipulação das diferentes linguagens à mensagens que um dado discurso pretende transmitir (discurso persuasivo – argumentativo).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distinguir símbolos universais relativos a diversos tipos de linguagem (significado de gestos, sons, cores, números) e analisá-los mediante valores étnicos e culturais.</li> </ul>	

Tecnologia da Informação e da Comunicação

NÍVEL 1 (equivalência ao 1º Ciclo do Ensino Básico)	
Unidade de Competência	Crítérios de Evidência
<p>Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso, usado no quotidiano.</p> <p><b>TIC 1A</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar diversos equipamentos tecnológicos usados no dia-a-dia.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir as potencialidades desse equipamento.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operar equipamento tecnológico diversificado (por exemplo: máquina de lavar, aparelho de fax, televisão, caixa multibanco, telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os factores de risco e as precauções a tomar quando se trabalha com determinados equipamentos tecnológicos: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc</li> </ul>
<p>Realizar operações básicas no computador.</p> <p><b>TIC 1B</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ligar, desligar e reiniciar correctamente o computador e periféricos, designadamente impressora.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar o rato: apontar, clicar, duplo clique, seleccionar e arrastar.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer os ícones de base do ambiente de trabalho.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrir, redimensionar, restaurar e fechar uma janela desse ambiente.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as diferentes barras de uma janela do ambiente de trabalho e suas funções.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar, abrir, apagar e copiar pastas e ficheiros.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar o menu <i>Iniciar</i> para abrir um programa.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar a função localizar para encontrar ficheiros ou pastas criados.</li> </ul>
<p>Utilizar as funções básicas de um programa de processamento de texto.</p> <p><b>TIC 1C</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar alguns dos acessórios do sistema operativo: calculadora, leitor de CDs, gravador áudio, jogos, etc..</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrir um documento de processamento de texto.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as funções dos diferentes elementos da janela: barra de ferramentas, barra de menus, barra de estado, barras de descolamento...</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abrir um documento já existente, alterá-lo e guardá-lo.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar um novo documento, inserir texto e formatá-lo, usando as funções das barras de ferramentas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pré-visualizar um documento.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprimir um documento utilizando as opções base de impressão.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guardar o/s documento/s no disco rígido ou na disquete.</li> </ul>	
<p>Usar a Internet para obter informação.</p> <p><b>TIC 1D</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar um programa de navegação (<i>browser</i>) na <i>Web</i>.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barras de estado...</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e interpretar vocabulário específico usado na <i>Internet</i>.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar um endereço e aceder à informação.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clicar num <i>link</i> (texto ou imagem) e voltar à página principal.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisar em diferentes motores de busca.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar uma palavra - passe numa pesquisa.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrar em sítios apontados na pesquisa e voltar ao motor de busca.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adicionar uma página da <i>Web</i> à pasta <i>Favoritos</i>.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler, apagar e reenviar mensagens recebidas, em correio electrónico.</li> </ul>

NÍVEL 2 (equivalência ao 2º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	CrITÉrios de Evidência	(*)
Operar, em segurança, equipamento tecnológico diverso.  <b>TIC 2A</b>	• Identificar diversos equipamentos tecnológicos usado no dia-a-dia.	
	• Distinguir as vantagens e as desvantagens desse equipamento.	
	• Operar equipamento tecnológico diversificado.	
	• Reconhecer os factores de risco e as preocupações a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc.	
	• Introduzir/alterar contactos telefónicos na agenda de um telemóvel.	
	• Receber e enviar mensagens SMS através de um telemóvel.	
	• Ligar, desligar e reiniciar correctamente o computador e periféricos, designadamente um <i>scanner</i> .	
Realizar, em segurança, operações várias no computador.  <b>TIC 2B</b>	• Usar o rato: apontar, clicar, duplo-clique, seleccionar e arrastar.	
	• Reconhecer os ícones do ambiente de trabalho.	
	• Reconhecer as diferentes barras de uma janela e suas funções.	
	• Criar, abrir, apagar e copiar pastas e ficheiros.	
	• Usar alguns dos acessórios do sistema operativo: calculadora, leitor de CDs, gravador de áudio, jogos, etc.	
	• Configurar as propriedades do monitor; fundo e protecção do ecrã.	
	• Reconhecer as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos.	
Utilizar um programa de processamento de texto.  <b>TIC 2C</b>	• Reconhecer as funções dos diferentes elementos da janela: barra de ferramentas, barra de menus, barra de estado, barras de deslocamento...	
	• Abrir um documento já existente e alterá-lo.	
	• Criar um novo documento, inserir texto, formatar e verificá-lo ortográfica e gramaticalmente.	
	• Criar uma tabela e alterar os seus pormenores de estilo (por exemplo: inserir e eliminar colunas e linhas; mudar o estilo e espessura de linha; inserir sombreado ou cor nas células).	
	• Adicionar imagens e formas automáticas a um documento e alterá-las.	
	• Usar o <i>WordArt</i> .	
	• Imprimir um documento utilizando as opções bases de impressão.	
Usar a Internet para obter e transmitir informação.  <b>TIC 2D</b>	• Identificar os elementos necessários para ligar um computador à <i>Internet</i> .	
	• Comparar as ofertas de diferentes fornecedores de serviços.	
	• Identificar e interpretar vocabulário específico usado na <i>Internet</i> .	
	• Iniciar um programa de navegação ( <i>browser</i> ) na <i>Web</i> e abrir um endereço na <i>Internet</i> .	
	• Reconhecer as funções das diferentes barras do programa de navegação: barra de ferramentas, barra de estado...	
	• Clicar num <i>Link</i> (texto ou imagem) e voltar à página principal.	
	• Pesquisar em diferentes motores de busca, utilizando ou não uma palavra-chave.	
	• Adicionar uma página da <i>Web</i> à pasta Favoritos.	
	• Criar uma caixa de correio pessoal.	
	• Ler, apagar e responder a mensagens recebidas, usando o livro de endereços.	
• Identificar os cuidados a ter, relativamente aos vírus informáticos, no recebimento de ficheiros em anexo.		

NÍVEL 3 (equivalência ao 1º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	Critérios de Evidência	(*)
Utilizar um programa de processamento de texto e de apresentação de informação.  TIC 3C	• Criar um documento, inserir texto, imagens e tabelas e formatá-las.	
	• Inserir números de páginas, cabeçalho e notas de rodapé num documento.	
	• Inserir texto automático num documento.	
	• Formatar o documento em colunas.	
	• Abrir um programa de apresentação.	
	• Criar uma nova apresentação.	
	• Adicionar texto e imagem à apresentação.	
	• Utilizar as ferramentas de cortar, copiar e colar texto ou imagem.	
	• Inserir um duplicado do diapositivo e alterar o seu conteúdo.	
	• Adicionar efeitos de animação e transição aos diapositivos.	
	• Realizar uma apresentação.	
Usar a Internet para obter, transmitir e publicar informação.  TIC 3D	• Identificar os elementos necessários para ligar um computador à <i>Internet</i> .	
	• Comparar as ofertas dos diferentes fornecedores de serviços.	
	• Identificar e interpretar vocabulário específico usado na <i>Internet</i> .	
	• Iniciar um programa de navegação ( <i>browser</i> ) na <i>Web</i> e abrir um endereço na <i>Internet</i> .	
	• Reconhecer as funções das diferentes barras do programa de navegação: barras de ferramentas, barras de estado, etc.	
	• Pesquisar em diferentes motores de busca, utilizando ou não palavra-chave.	
	• Criar uma caixa de correio pessoal e organizar um livro de endereços.	
	• Ler, apagar e enviar mensagens, com ou sem ficheiros anexo.	
	• Identificar os cuidados a ter, relativamente aos vírus informáticos, no recebimento de ficheiros em anexo.	
	• Utilizar informação recebida via <i>Internet</i> , noutros suportes.	
	• Identificar as regras de utilização das salas de conversação.	
	• escolher uma alcunha ( <i>nickname</i> ) e entrar numa sala de conversação	
	• Identificar as vantagens e desvantagens deste tipo de serviço.	
	• Criar um sítio ( <i>site</i> ) com uma aplicação de apresentações (por ex. <i>MPublisher</i> ) ou uma aplicação de edição e gestão (por ex. <i>MFrontPage</i> ).	
	• Modificar o design e esquema de cores (no caso do <i>Publisher</i> ).	
• Inserir <i>links</i> , texto, imagens próprias ou de uma galeria de imagens e pré-visualizá-las num programa de navegação.		
• Usar uma aplicação <i>FTP</i> ( <i>Fila Transfer Protocol</i> ) para fazer a transferência de paginas ( <i>upload</i> ) para um servidor público.		

NÍVEL 3 (equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	Crítérios de Evidência	(*)
Operar, em segurança, equipamento tecnológico, designadamente o computador.  <b>TIC 3A</b>	• Operar equipamento tecnológico diversificado (por exemplo: câmara de vídeo, videogravador, televisão, máquina de lavar, caixa multibanco, telemóvel, sonda, sistema de rega, etc.).	
	• Reconhecer os factores de risco e as preocupações a tomar quando se trabalha com determinado tipo de equipamento tecnológico: ligações seguras, postura, fadiga visual, etc.	
	• Distinguir diferentes tipos de computadores (PC, portátil) ao nível do preço, tipo de utilização, entre outras características.	
	• Abrir, redimensionar e fechar uma janela do ambiente de trabalho.	
	• Configurar no computador hora, data, propriedades do monitor, fundo e protecção do ecrã.	
	• Criar um talho para um ficheiro e mudar o nome.	
	• Usar acessórios do sistema operativo: calculadora, jogos, <i>Paint</i> .	
	• Reconhecer as formas de propagação dos vírus informáticos e seus perigos.	
	• Activar um programa antivírus e suas opções de segurança.	
Utilizar uma aplicação de folhas de cálculo.  <b>TIC 3B</b>	• Criar uma nova folha de cálculo.	
	• Inserir números e texto em células e formatá-los.	
	• Adicionar limites, cores e padrões.	
	• Utilizar fórmulas lógicas e aritméticas numa célula.	
	• Utilizar diferentes formas de notação.	
	• Apresentar os números de uma célula em percentagem.	
	• Importar para a folha uma imagem ou texto.	
	• Criar diferentes estilos de gráfico para analisar informação e modificá-los.	
	• Exportar uma folha de cálculo ou gráfico.	
	• Utilizar uma lista como uma base de dados.	
• Usar as funções da base de dados para gerir e analisar os dados de uma lista.		

Matemática para a Vida

NÍVEL 1 (equivalência ao 1.º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	Critérios de Evidência	(*)
<p><b>Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação utilizando processos e procedimentos matemáticos.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>MV 1A</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar a moeda única europeia – euro – em actividades do dia a dia, nomeadamente, em aquisições directas, em operações de multibanco e em actividades que requeiram a escrita da informação numérica.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Efectuar medições de grandezas de natureza diversa, utilizando instrumentos adequados: régua/fita métrica, balança, termómetro medicinal, relógio, etc.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registar, ordenadamente, dados de situações reais relativos a medições de comprimento, de capacidade, de massa, de tempo.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e interpretar tabelas, por exemplo: de relação peso/idade, de peso/tamanho de pronto-vestir.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e interpretar horários de serviço, de meios de transporte, escolares, etc.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e interpretar gráficos (de barras, pictogramas).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construir tabelas e gráficos de barras relativos a situações de vida pessoal, profissional, social.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar criticamente informação que envolva dados numéricos, nomeadamente a apresentada em órgãos de comunicação</li> <li>Comunicar processos e resultados usando a língua portuguesa.</li> </ul>	
<p><b>Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>MV 1B</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar um modelo de resolução de problemas, nomeadamente o proposto por <b>Polya-1945</b> (compreender o enunciado; estabelecer e executar um plano de resolução; verificar se o plano se adequa ao problema).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em contexto de vida ( do(s) formando(s)) resolver problemas de contagem, utilizando, entre outros, o princípio da multiplicação que é o princípio fundamental das contagens.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em contexto de vida ( do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam números decimais.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em contexto de vida ( do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam o conceito de perímetro de figuras planas regulares ou irregulares, usando a estimativa como meio de controlo de resultados.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em contexto de vida ( do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam relações geométricas como área e volume.</li> </ul>	
<p><b>Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>MV 1C</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar diferentes formas de representar um número natural ( decomposição em parcelas, em factores, na recta numérica).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar as funções de uma calculadora básica, por exemplo o factor constante e as memórias; interpretar resultados obtidos no cálculo de expressões numéricas simples.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar estratégias pessoais de cálculo nomeadamente o mental.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fazer estimativas de resultados de operações aritméticas e utilizá-las para detectar eventuais erros.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar aspectos do raciocínio proporcional na resolução de tarefas como, por exemplo, na adaptação de uma receita de culinária.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecer ligações entre conceitos matemáticos e a prática de procedimentos, nomeadamente na construção da figura simétrica, dada a original e o eixo da simetria.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicar processos e resultados usando a língua portuguesa.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicar os resultados de trabalhos de projecto usando a língua portuguesa.</li> </ul>	
<p><b>Relacionar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>MV 1D</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indicar elementos que pertencem a uma sequência numérica ou geométrica a dar exemplo de elementos não pertencentes a essas sequências.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descrever leis de formação de sequências, numéricas ou geométricas.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resolver problemas que envolvam regularidade numéricas, utilizando a calculadora,</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecer conjecturas a partir da observação ( raciocínio indutivo) e testar conjecturas utilizando processos lógicos de pensamento.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar argumentos para justificar afirmações matemáticas, próprias ou não, nomeadamente através de contra exemplos.</li> </ul>	

NÍVEL 2 (equivalência ao 2º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	CrITÉrios de Evidência	(*)
<b>Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação usando processos e procedimentos matemáticos.</b>  <b>MV 2A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar a moeda única europeia e outra moeda familiar em actividades do dia-a-dia, ou em simulação, nomeadamente, em aquisições directas, em operações de multibanco e em actividades que requeiram a escrita da informação numérica.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Efectuar medições de grandezas de natureza diversa, utilizando unidades e instrumentos de medida adequados.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e interpretar tabelas, de relação peso/idade, de peso/tamanho de pronto-a-vestir, de frequências absolutas e frequências relativas.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e interpretar horários de serviço, de meios de transporte, escolares, etc.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar horários, diários, semanais ou outros, de uma forma organizada e clara.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e interpretar gráficos (de barras, pictogramas).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construir tabelas e gráficos de barras relativos a situações de vida pessoal, profissional, social.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar criticamente informação que envolva dados numéricos, nomeadamente a apresentada em órgãos de comunicação</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ordenar e agrupar dados, utilizando medidas de localização (média, mediana, moda) e amplitude para comparar distribuições.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar o conceito de probabilidade na interpretação de informações.</li> </ul>	
<b>Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemática.</b>  <b>MV 2B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar um modelo de resolução de problemas, nomeadamente o proposto por <b>Polya</b>-1945 (compreender o enunciado; estabelecer e executar um plano de resolução; verificar se o plano se adequa ao problema).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comunicar processos e resultados usando a linguagem matemática e a língua portuguesa.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas de contagem, utilizando, entre outros, o princípio da multiplicação que é o princípio fundamental das contagens</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam números racionais não inteiros e alguns números irracionais (<math>\pi</math>, etc.).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam os conceitos de: perímetro, área, volume, potência de expoente 2 e raiz quadrada e potência de expoente 3 e raiz cúbica.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam raciocínio proporcional: percentagens; proporcionalidade aritmética; usando a estimativa e o cálculo mental como meio de controlo de resultados.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Decidir sobre a razoabilidade de um resultado, tendo em consideração critérios diversos, nomeadamente de divisibilidade, de ordem de grandeza dos números.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Decidir sobre o uso de cálculo mental, de algoritmo de papel e lápis, ou de instrumento tecnológico, conforme a situação em estudo.</li> </ul>	

NÍVEL 2 (equivalência ao 2º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	Critérios de Evidência	(*)
<p><b>Compreender e usar conexões matemáticas, em contextos de vida.</b></p> <p>MV 2C</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar as funções de uma calculadora básica confiante e criticamente.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer apresentações equivalentes de números racionais: fraccionária e em forma de dízima; reconhecer a equivalência de fracções.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efectuar cálculos: mentalmente, com algoritmos ou com calculadora, e decidir qual dos métodos é apropriado à situação.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar experimentalmente valores aproximados do número irracional <math>\pi</math>, <b>no contexto de explorações geométricas que envolvam circunferência ou círculo.</b></li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar estratégias de cálculo mental adequadas às situações e relacioná-las com propriedades das operações básicas.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimir de formas diversas operadores fraccionários (visualmente, expressão designatória).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar e utilizar diferentes representações de percentagens.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer que a igualdade de fracções equivalentes é um exemplo de proporção.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar escalas na compreensão e na construção de modelos de realidade.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir modelos de poliedros.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar a superfície de um cilindro e planificar a superfície de poliedros.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a visualização espacial no estabelecimento/descoberta de relações entre propriedades de figuras geométricas; no contexto destas construções identificar figuras geométricas, estabelecer relações entre as figuras, utilizando as propriedades.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar os resultados de trabalhos de projecto usando as linguagens matemática e a língua portuguesa.</li> </ul>	
<p><b>Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva.</b></p> <p>MV 2D</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever leis da formação de sequências, numéricas ou geométricas, utilizando linguagem progressivamente mais formal.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer conjecturas a partir da observação (raciocínio indutivo) e testar conjecturas utilizando processos lógicos de pensamento.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar argumentos para justificar afirmações matemáticas próprias, ou não, nomeadamente através de contra exemplos.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar modos particulares de raciocínio matemático nomeadamente a <i>redução ao absurdo</i>.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar e justificar raciocínios geométricos.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar as definições como critérios necessários, embora convencionais e de natureza precária, à comunicação matemática, à organização das ideias e à classificação de objectos matemáticos.</li> </ul>		

<b>NÍVEL 3</b> (equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	Critérios de Evidência	(*)
<p style="text-align: center;"><b>Interpretar, organizar, analisar e comunicar informação utilizando processos e procedimentos matemáticos.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>MV 3A</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequencializar as tarefas elementares de um projecto.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar relações de conversão cambial para proceder a operações financeiras habituais.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar e interpretar criticamente gráficos relativos a situações de realidade.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar conjuntos de dados utilizando: frequências absolutas e reconhecendo as limitações/erros desta utilização; - frequências relativas.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar e comparar distribuições estatísticas utilizando medidas de localização (moda, mediana, média aritmética).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar criticamente a validade de argumentos baseados em indicadores estatísticos.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratar as informações numéricas contidas em textos relativos, nomeadamente, a temas de vida, com vista a uma interpretação mais esclarecida.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>Usar a matemática para analisar e resolver problemas e situações problemáticas.</b></p> <p style="text-align: center;"><b>MV 3B</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar um modelo de resolução de problemas, nomeadamente o proposto por <b>Polya-1945</b> (compreender o enunciado; estabelecer e executar um plano de resolução; verificar se o plano se adequa ao problema).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar processos e resultados usando a linguagem matemática e a língua portuguesa.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam modelos matemáticos simples: equações do 1º e 2º grau; inequações do 1º grau; teorema de Pitágoras; relações trigonométricas do triângulo rectângulo.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam números racionais não inteiros e alguns números irracionais (<math>\pi</math>, <math>\sqrt{2}</math>, etc.), usando a estimativa e o cálculo mental como meio de controlo de resultados.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam os conceitos de: perímetro, área, volume; potenciação e radiciação.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam números expressos em notação científica.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam raciocínio proporcional: percentagens; proporcionalidade aritmética; proporcionalidade geométrica.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em contexto de vida (do(s) formando(s)) resolver problemas que envolvam os conceitos de proporcionalidade directa e de proporcionalidade inversa.</li> </ul>		

NÍVEL 3 (equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	CrITÉRIOS de Evidência	(*)
<p><b>Compreender e usar conexões matemáticas em contextos de vida.</b></p> <p><b>MV 3C</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar criticamente as funções de uma calculadora científica.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer diferentes modos de representação de números e determinar valores exactos de números irracionais, por construção com material de desenho justificando matematicamente este procedimento.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar a notação científica para representar números muito grandes ou número muito próximos de zero.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar estratégias de cálculo mental adequadas às situações em jogo e relacioná-las com propriedades das operações.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar numérica e graficamente relações funcionais, nomeadamente de proporcionalidade directa e de proporcionalidade inversa.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar vários modelos de variação: linear; polinomial, exponencial,...</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar ligações entre a resolução gráfica e a resolução analítica de sistemas de equações/inequações.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver problemas de medida em desenhos à escala, escolhendo escalas para representar situações.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer a ligação entre conceitos matemáticos e conhecimento de procedimentos na realização de construções geométricas (quadriláteros, outros polígonos e lugares geométricos).</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o conceito de semelhança de figuras e usar as relações entre elementos de figuras com a mesma forma.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever figuras geométricas no plano e no espaço.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequencializar um projecto em tarefas elementares.</li> </ul>	
<p><b>Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva.</b></p> <p><b>MV 3D</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inferir leis de formação de sequências, numéricas ou geométricas, utilizando simbologia matemática, nomeadamente expressões designatórias.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revelar competências de cálculo, apresentando nomeadamente exemplos de situações em que um produto é menor que os factores e de situações em que o quociente é maior que o dividendo.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer conjecturas a partir da observação (raciocínio indutivo) e testar conjecturas utilizando processos lógicos de pensamento.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar argumentos válidos para justificar afirmações matemáticas, próprias ou não, como por exemplo, a particularização e a generalização.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar modos particulares de raciocínio matemático, nomeadamente a redução ao absurdo.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer as definições como critérios embora convencionais e de natureza precária: necessários a uma clara comunicação matemática; de organização das ideias e de classificação de objectos matemáticos.</li> </ul>	

Cidadania e Empregabilidade

<b>NÍVEL 1 (equivalência ao 1º Ciclo do Ensino Básico)</b>		
<b>Unidade de Competência</b>	<b>CrITÉrios de Evidência</b>	<b>(*)</b>
<b>Organização Política dos Estados Democráticos.</b> Competências para trabalhar em grupo.	• Participar activamente num grupo.	
	• Conhecer os valores e as regras de um grupo.	
	• Ouvir os outros participantes num grupo.	
	• Interagir com os outros (direitos, liberdades e garantias fundamentais).	
	• Acordar/ negociar objectivos.	
	• Lidar com os órgãos da Administração.	
<b>Organização Económica dos Estados Democráticos.</b> Competências de adaptabilidade e flexibilidade.	• Monitorar o desempenho profissional próprio.	
	• Procurar ajuda.	
	• Trabalhar em diversos contextos.	
	• Prestar atenção aos pormenores.	
	• Conhecer direitos e deveres económicos.	
	• Tomar decisões de consumo, em termos pessoais e familiares.	
<b>Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego.</b> Competências de educação/Formação ao longo da vida.	• Participar em actividades de formação contínua.	
	• Conhecer legislação do trabalho, sindicatos e relações laborais.	
	• Conhecer a estrutura de oportunidades do mercado de emprego.	
	• Reconhecer a importância dos meios de comunicação social.	
	• Identificar inovações tecnológicas que afectam o exercício profissional.	
	• Situar-se em relação à inserção ou reinserção no mundo do trabalho.	
<b>Ambiente e Saúde.</b> Competências de relacionamento interpessoal.	• Conhecer os principais problemas ambientais.	
	• Conhecer-se a si próprio.	
	• Trabalhar com pessoas de diferentes estatutos sociais.	
	• Partilhar trabalho.	
	• Conhecer regras básicas de higiene e segurança pessoal e no trabalho.	
	• Reconhecer a serviços de protecção e prevenção de acidentes.	

NÍVEL 2 (equivalência ao 2º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	Critérios de Evidência	(*)
<b>Organização Política dos Estados Democráticos.</b> Competências para trabalhar em grupo.	• Expressar ideias e opiniões para os outros participarem num grupo.	
	• Ser sensível às ideias e pontos de vista dos outros.	
	• Definir métodos de trabalho em comum.	
	• Conhecer o papel do Estado na protecção de direitos e liberdades.	
<b>Organização Económica dos Estados Democráticos.</b> Competências de adaptabilidade e flexibilidade.	• Gerir o tempo.	
	• Modificar tarefas.	
	• Aceitar informação de retorno ( <i>feedback</i> ).	
	• Trabalhar autonomamente.	
	• Assumir responsabilidades.	
	• Evidenciar capacidades de iniciativa.	
<b>Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego.</b> Competências de educação/Formação ao longo da vida.	• Identificar-se com novas formas de aprendizagem.	
	• Conhecer incentivos á formação.	
	• Desenvolver planos de carreira profissional.	
	• Identificar possíveis conflitos de papéis sociais e de contextos de vida.	
	• Reconhecer a importância das organizações sindicais e patronais.	
<b>Ambiente e Saúde.</b> Competências de relacionamento interpessoal.	• Assumir responsabilidade pessoal na preservação do ambiente.	
	• Conhecer os pontos fortes e os pontos fracos pessoais.	
	• Procurar situações mutuamente concordantes.	
	• Demonstrar autocontrolo.	
	• Identificar causas e consequências de acidentes.	
	• Posicionar-se em relação a um “ estilo de vida saudável”.	

NÍVEL 3 (equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico)		
Unidade de Competência	Critérios de Evidência	(*)
<b>Organização Política dos Estados Democráticos.</b> Competências para trabalhar em grupo.	• Transmitir conclusões.	
	• Liderar um grupo.	
	• Estabelecer compromissos.	
	• Reconhecer e respeitar a diversidade dos outros.	
	• Resolver interesses divergentes.	
<b>Organização Económica dos Estados Democráticos.</b> Competências de adaptabilidade e flexibilidade.	• Ajustar o desempenho profissional a variações imprevistas.	
	• Assumir riscos controladamente e gerir recursos.	
	• Fornecer informação de retorno ( <i>feedback</i> )	
	• Conhecer os sistemas organizacionais e sociais.	
	• Identificar e sugerir novas formas de realizar as tarefas.	
	• ter iniciativas e evidenciar capacidades de empreendimento.	
<b>Educação/Formação, Profissão e Trabalho/Emprego..</b> Competências de educação/Formação ao longo da vida.	• Aprender a aprender.	
	• Construir uma carteira de competências individual.	
	• Utilizar tecnologias de formação à distância.	
	• Posicionar-se face às relações entre deontologia e inovação tecnológica.	
	• Conhecer dispositivos e mecanismos de concertação social.	
<b>Ambiente e Saúde.</b> Competências de relacionamento interpessoal.	• Ensinar os outros.	
	• Concluir negociações.	
	• Gerir e negociar disputas.	
	• Tomar posição sobre a reintegração social das vítimas de acidentes.	
	• Relacionar meio ambiente e desenvolvimento socio-económico.	
	• Conhecer o papel do estado na promoção da saúde dos cidadãos.	

Anexo 4 – Número de cursos EFA no Norte em 2006

Página Web 1 de 2

Google Gmail Agenda Textos e Planilhas Fotos mais » ivaneidemendes@gmail.com | Novos recursos! | Configuraç

**Gmail**  
by Google BETA

Procurar e-mail Pesquisar na Internet

Escrever e-mail

Caixa de entrada  
Com estrela ☆  
Bate-papos  
E-mails enviados  
Rascunhos  
Todos os e-mails  
Spam  
Lixeira

Contatos

▼ Contatos rápidos  
Procure, inclua, convide

● Ivaneide Mendes  
Definir status aqui ▼  
ceu.teixeira  
turismo

▼ Marcadores  
Editar marcadores

▼ Convide um amigo  
Convide todos  
Dar o Gmail para:  
Enviar convite 50 restante(s)  
visualizar convite

INFO Online - Plantão INFO - Microsoft abre inscrições para curso gratuito - 1 h

« Voltar para Caixa de entrada Arquivar Denunciar spam  
Excluir

Mais ações... 1 de 3 Antigas >

**Cursos EFA** Caixa de entrada

☆ ● Ivaneide Mendes Dr.ª Céu Teixeira, Bom dia! Chamo-me Ivaneide Mendes 11:46 (4 h)

☆ Céu Teixeira (DREN) mostrar detalhes 12:25 (3½ horas atrás) Responder

Olá boa tarde, Dra. Ivaneide!

Na rede privada em 2006 decorreram 116 cursos com uma média de 1500 formandos envolvidos.  
Na rede pública estão ainda a decorrer cerca de 160 cursos na zona Norte Para mais esclarecimentos agradeço que me contacte novamente.

Céu Teixeira

**De:** Ivaneide Mendes [mailto:ivaneidemendes@gmail.com]  
**Enviada:** ter 17-04-2007 11:46  
**Para:** Céu Teixeira (DREN)  
**Assunto:** Cursos EFA

- Mostrar texto das mensagens anteriores -

Responder Encaminhar Convidar Céu para o Gmail

« Voltar para Caixa de entrada Arquivar Denunciar spam  
Excluir

Mais ações... 1 de 3 Antigas >

Enquanto você digita nos campos de endereço, o Gmail sugere nomes da sua lista de contatos.

Você está usando 3 MB (0%) de 2841 MB no momento.

Visualização do Gmail: padrão com bate-papo | padrão sem bate-papo | HTML básico Saiba mais

©2007 Google - Termos de Uso - Política de Privacidade -

http://mail.google.com/mail/?ik=0329be2b10&view=cv&search=inbox&th=111ff572... 17-04-2007

Anexo 5 – Tabelas dos Cursos do Vale do Ave 2006

Cursos de Educação e Formação de Adultos OLEFA de Guimarães					
N.º	Entidade Promotora	Concelho	Área Profissional	Início	Fim
1	Adrave	Famalicão	Ciências Informáticas. Operação de sistemas informáticos.	4/9/06	18/10/07
2	Agrup. Escola Egas Moniz	Guimarães	Práticas Administrativas	9/9/06	30/7/07
3	Associação Desenvolvimento Comunidades Locais	Guimarães	Ciências Informáticas. Operação de sistemas informáticos.	9/2/05	30/12/06
4	Associação Desenvolvimento Comunidades Locais	Guimarães	Serviços ao Domicílio / Assist. Familiar Apoio Comunidade	15/2/05	30/12/06
5	Associação Desenvolvimento Comunidades Locais	Guimarães	Serviços ao Domicílio / Assist. Familiar Apoio Comunidade	9/3/05	30/12/06
6	Associação Desenvolvimento Comunidades Locais	Guimarães	Comércio / Empregado / Assistente Comercial	7/4/06	30/6/07
7	Associação Desenvolvimento Comunidades Locais	Guimarães	Ciências Informáticas. Operação de sistemas informáticos.	29/3/06	30/6/07
8	Associação Empresarial de Fafe, Cabeceiras e Celorico Basto	Fafe	Comércio	12/7/05	31/5/07
9	Associação Empresarial de Fafe, Cabeceiras e Celorico Basto	Fafe	Empregado Comercial	26/9/05	20/12/06
10	Associação Empresarial de Fafe, Cabeceiras e Celorico Basto	Fafe	Empregado Comercial	12/10/05	12/1/07
11	Associação Empresarial de Fafe, Cabeceiras e Celorico Basto	Fafe	Operador Armazém	2/1/06	12/4/07
12	CSP de Cantelães	Vieira do minho	Serviço ao Domicílio. Agente Geriatría	12/9/05	29/12/06
13	Centro Social Paroquial de Barrosas (Stª Eulália)	Vizela	Comércio-Práticas Técnico- Comerciais	3/4/06	24/4/07
14	Centro Social Paroquial de Barrosas (Stª Eulália)	Vizela	Serviços Domésticos-Geriatría	3/4/06	18/5/07

<b>Cursos de Educação e Formação de Adultos OLEFA de Guimarães</b>					
<b>N.º</b>	<b>Entidade Promotora</b>	<b>Concelho</b>	<b>Área Profissional</b>	<b>Início</b>	<b>Fim</b>
15	Cenatex II	Guimarães	Metalurgia e Metalomecânica	21/3/05	30/12/06
16	Cenatex II	Guimarães	Metalurgia e Metalomecânica	2/5/06	31/7/07
17	Duodifusão	Vizela	Operador de Informática		
18	Duodifusão	Vizela	Práticas Administrativas		
19	Escola Sec. Caldas de Vizela	Vizela	Empregado / Assistente Comercial	11/9/06	6/7/07
20	Filomarketing, Lda.	Famalicão	Cozinha	24/7/06	28/6/07
21	R.F.-Ensino e Formação Profissional, Lda	Guimarães	Têxtil, Vestuário, Calçado e Couros / Costureira Modista	29/3/05	29/12/06
22	R.F.-Ensino e Formação Profissional, Lda	Guimarães	Ciências Informáticas.	4/9/06	28/12/07
23	StudiaForum	Guimarães	Administração e Gestão	2/5/05	29/12/06
24	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Guimarães	Ação Educativa	21/3/05	29/12/06
25	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Guimarães	Práticas Administrativas	22/3/05	30/12/06
26	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Fafe	Costura	26/4/05	29/12/06
27	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Fafe	Serviço Domicílio Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade	30/5/05	30/12/06
28	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Guimarães	Costura	6/6/05	00-12-06
29	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Guimarães	Instalação Reparação Audio, Rádio, TV Vídeo	7/6/05	16/12/06
30	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Guimarães	Hotelaria e Restauração / Empregado Andares	19/4/06	7/12/06
31	Sol do Ave - Assoc. Desenv. Integrado Vale do Ave	Famalicão	Serviço de Apoio a Jovens e acompanhante de Crianças	7/6/05	29/10/06
32	Agrup. Escola João de Meira	Guimarães	Operação em Sistemas informáticos	1/9/06	18/10/08
33	AEBA - Associação Empresarial do Baixo Ave	Trofa	Gestão e Administração / Práticas Administrativas	2/5/05	30/12/2006
34	AEBA - Associação Empresarial do Baixo Ave	Trofa	Gestão e Administração / Práticas Administrativas	3/5/05	30/12/2006

Cursos de Educação e Formação de Adultos OLEFA de Guimarães					
N.º	Entidade Promotora	Concelho	Área Profissional	Início	Fim
35	AEBA - Associação Empresarial do Baixo Ave	Trofa	Gestão e Administração / Práticas Administrativas	2/5/05	30/12/2006
36	AEBA - Associação Empresarial do Baixo Ave	Trofa	Gestão e Administração / Práticas Administrativas	3/5/05	30/12/2006
37	Sol do Ave	Santo Tirso	Instalação e Operação de Sistemas Informáticos	21/3/05	30/12/2006
38	Adapta - Associação para a Defesa do Ambiente e Património da Trofa	Trofa	Operador de Sistema Ambientais	4/5/05	30/12/2006
39	Cooperativa Agrícola dos Concelhos de Santo Tirso e Trofa	Trofa	Hortofloricultura	12/9/05	30/12/2006
40	Sol do Ave	Trofa	Ciências Informáticas / Instalação e Operação de Sistemas Informáticos	22-06-05	30/12/2006

Fonte OLEFA- Guimarães, INFOEFA Outubro 2006.



Anexo 6 – Referencial do RVC

**RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**  
**INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO**

## **FICHA TÉCNICA**

### **Título**

Reconhecimento e Validação de Competências

Instrumentos de Mediação

© Direcção-Geral de Formação Vocacional

(1ª edição, Março 2004)

### **Colaboração**

Equipas QCA, RVCC e Regionais EFA

### **Agradecimentos**

Isabel Duarte e Olívia Santos Silva

### **Concepção Gráfica**

Carla Teixeira

### **Impressão**

Krispress

### **ISBN**

972-8743-14-9

Esta publicação integra um CD-ROM

**Direcção-Geral de Formação Vocacional**

**Ministério da Educação**

**Rua do Vale de Pereiro, nº 16, r/c e 1º**

**1250-271 Lisboa**

**Tel.: 213 837 600 Fax: 213 837 699**

3

## ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA .....	5
INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO – PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE UTILIZAÇÃO .....	7
FASES DO PROCESSO DE RVC .....	9
PONDO EM COMUM ... ..	11
COMPROMISSO .....	13
DOSSIER PESSOAL E PROFISSIONAL .....	15
FICHA DO PARTICIPANTE .....	17
DAR A CONHECER O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE .....	23
A MINHA FOTOGRAFIA E O FILME DA MINHA VIDA .....	29
O MAPA DAS MINHAS APRENDIZAGENS DE VIDA .....	33
REDE DE RELAÇÕES E APRENDIZAGENS .....	37
UM DIA NA VIDA DE ... ..	41
UM DIA NA VIDA PROFISSIONAL DE ... ..	41
AS ÁREAS DE COMPETÊNCIA-CHAVE NA MINHA VIDA .....	47
ANÁLISE DE POTENCIALIDADES .....	81
O ANÚNCIO .....	83
PREPARAÇÃO PARA O JÚRI DA VALIDAÇÃO .....	85
PERFIL DE COMPETÊNCIAS .....	87
PEDIDO DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DE COMPETÊNCIAS .....	89
O MEU PROJECTO DE FORMAÇÃO ... ..	91

## NOTA INTRODUTÓRIA

Às equipas de profissionais,  
mediadores e formadores  
dos Cursos EFA e Centros RVCC

Os instrumentos de mediação que se apresentam foram (re)construídos com a contribuição de uma equipa diversificada de peritos e de técnicos externos e internos da DGFV, bem como de diferentes actores dos Cursos EFA e dos Centros RVCC, para dar resposta às questões que se têm evidenciado na utilização do “Kit de mediação RVC”, quer no âmbito do trabalho desenvolvido pelas equipas de mediadores e formadores dos Cursos EFA, quer pelas equipas de profissionais e formadores dos Centros RVCC.

Pelo acompanhamento aos Cursos EFA e aos Centros, desenvolvido pelas equipas da DGFV, pela partilha do conhecimento, a nível local e nacional, dos processos de RVC e RVCC e num processo contínuo de reflexão e avaliação dos diferentes procedimentos, participado pelas equipas de profissionais, mediadores e formadores no terreno, foi-se afirmando a necessidade de adequar o Kit existente, tornando-o mais eficaz e facilitador da “desocultação” dos adquiridos por cada adulto ao longo da vida e das competências evidenciadas em diferentes situações de vida pessoal, social e profissional.

Convidamos, pois, todos os que “darão vida” a este Kit de mediação renovado, a uma reflexão prévia sobre o que se entende por “instrumentos de mediação” e sobre o sentido da sua aplicação, no contexto de processos de reconhecimento e validação ou certificação de competências de adultos.

## INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO – PRINCÍPIOS ORIENTADORES DE UTILIZAÇÃO

Os instrumentos de mediação são, nestes processos, entendidos com um sentido estratégico no progressivo “levantamento” dos indícios e evidências das competências de vida do adulto, uma vez que estas são reconhecidas e validadas ou certificadas, tendo em conta um determinado Referencial de Competências-Chave (RCC).

Estes instrumentos são, assim, um suporte que se utiliza para “mediar”, ou seja “intervir”, “facilitar o diálogo”, “resolver ou arbitrar um conflito”, se quisermos, procurando no(s) sentido(s) da palavra “mediar”, uma construção de sentido para estes instrumentos e, mais importante que tudo, para o sentido e finalidade com que se aplicam.

Efectivamente, estes instrumentos têm uma função de “intervenção” no processo de RVC, definindo uma determinada abordagem biográfica do percurso de vida do adulto, centrando-o na recuperação da memória dos seus processos de aprendizagem, levando-o a “revisitar” o seu quotidiano, para nele encontrar as manifestações das suas competências. De igual forma, estes instrumentos “facilitam o diálogo”, entre o adulto, a sua memória e a sua imagem de si, entre o adulto e os seus pares e interlocutores neste processo. E, finalmente, estes instrumentos “resolvem ou arbitram um conflito”, o latente entre as manifestações de adquiridos em contextos de vida e um Referencial de Competências-Chave que delimita o seu reconhecimento e validação ou certificação de grau de escolaridade.

O objectivo principal destes instrumentos de mediação é contribuir, no contexto do trabalho de RVC dos Cursos EFA ou dos Centros de RVCC, para uma “tradução” mais eficaz entre as competências dos adultos e o Referencial de Competências-Chave. É, efectivamente, nesse processo de “tradução”, entre as competências dos adultos e o Referencial, que reside a grande dificuldade dos próprios adultos e dos profissionais que com estes trabalham. Dificuldade que advém da “novidade” que para todos representa este processo e que urge ultrapassar, na medida em que sem um “diálogo” claro entre o que o adulto “possui”, evidenciado progressivamente no processo de RVC, e as competências identificadas no Referencial, não se torna possível a validação e a certificação. Neste sentido, todas propostas de actividades são, neste Kit, precedidas de um nota explicativa do sentido da utilização de cada instrumento. Este exercício, o da apropriação de sentido de cada instrumento, com vista à clara compreensão dos seus objectivos, torna-se, aliás, indispensável, para a sua correcta utilização por todos os intervenientes neste processo.

De igual modo, recomenda-se vivamente que se procure evitar a utilização de provas de demonstração das competências, inspiradas num modelo de avaliação tradicional, não adequado neste contexto, ou na construção de “exercícios” ou “actividades” descontextualizadas das experiências de vida das pessoas em processo, em se espera que o adulto “mostre” se possui ou não as competências que o Referencial identifica.

Recorda-se que o processo de reconhecimento e validação de competências, assumido no modelo formativo EFA e nos Centros de RVCC assenta em princípios, de natureza científica, que nortearam não só a construção de todo o processo de RVC/RVCC, como dos instrumentos de mediação e que, em coerência, devem guiar os procedimentos e as metodologias a adoptar com os adultos em processo:

- As competências são entendidas, numa perspectiva sistémica, como a mobilização em acto de saberes, capacidades e recursos, externos e pessoais, de natureza cognitiva, emocional e afectiva, construídos e integrados em situações de aprendizagem explícitas ou implícitas, em contextos diversificados de experiência pessoal, profissional, social ou seja, de vida.
- Assim entendidas, as competências requerem, para o seu reconhecimento e validação, a

montagem de dispositivos diferentes dos utilizados em situações de avaliação de saberes explícitos e o recurso a Instrumentos adequados ao fim a que se destinam, centrados nos adultos e contextualizados nas suas experiências de vida.

- As competências são indissociáveis do sujeito que as possui e do acto em que se produzem; no entanto, se apenas são susceptíveis de serem evidenciadas em acto, as competências não se reduzem ao acto em si mesmo. Mais do que um "saber agir", as competências revelam um "poder agir" e um "querer agir" numa determinada situação, integrando uma tela complexa de aspectos determinantes para a sua produção, como a imagem que cada um tem de si, a autoconfiança, o grau de autonomia, o sentido que a situação representa para o sujeito e as condições de comunicabilidade e inter-co-relação com os outros.
- Reconhecer e validar competências pressupõe, por isso mesmo, alguns cuidados, na medida em que se trata de compreender processos de integração e construção internos ao sujeito, que, contudo, se "desocultam", se tornam "externos", "públicos", sociais, no momento da produção da competência. Implica, antes de mais, a consciência do sujeito relativamente a si próprio, numa "auto-avaliação" dos seus recursos, da capacidade de mobilização dos mesmos, do nível de autonomia demonstrado e do potencial da sua evolução, dependendo do reconhecimento social dos desempenhos - considerados como a parte visível da competência - do "olhar do outro" sobre a "face externa" da competência, na medida em que a competência só é reconhecida em interacção com outros numa determinada situação.
- Finalmente, o reconhecimento social das competências de um sujeito não se pode dissociar do processo de "empowerment" que lhe é inerente, na medida em que assenta num "trabalho reflexivo" do adulto sobre si mesmo e na (re)valorização do seu património experiencial pelos outros no contexto da comunidade em que se insere.

Incontestavelmente, os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências prévias, actuam ao nível dos indivíduos e do colectivo e contribuem decisivamente para a (re)qualificação do capital humano, riqueza de que dependemos para o desenvolvimento da sociedade portuguesa. A utilização dos instrumentos de mediação que apresentamos ou de outros que sejam construídos pelas equipas no terreno, num processo de desejável adequação aos adultos e grupos em presença não deve, por isso, esquecer os princípios enunciados. Estes princípios constituem, entre outros, os fundamentos da grande aposta nacional constituída pelo reconhecimento, validação e certificação de competências prévias da população adulta e conferem um sentido humanista e emancipatório que queremos se mantenha vivo e comum a todas as acções e serviços que, neste momento são, sob a tutela da DGFV, oferecidos à população adulta do nosso país.

A aplicação destes instrumentos de mediação não dispensa o estudo cuidadoso quer do Referencial de Competências-Chave, enquanto elemento orientador do processo de RVC, da construção curricular, no caso dos Cursos EFA, e da própria formação dos profissionais de educação e formação de adultos, quer dos documentos: Cursos EFA – Orientações para a acção e Centros RVCC – Roteiro estruturante, da Direcção-Geral de Formação Vocacional.

O Balanço de Competências constitui assim o dispositivo que dará corpo ao processo de reconhecimento e validação de competências, conduzindo à construção de um dossier pessoal a apresentar a um júri, designado por Júri de Validação.

Este Júri de Validação, sendo um elemento central em todo o processo, pode ser configurado de uma forma ampla: ele será constituído, no caso dos Cursos EFA pelo conjunto do mediador e dos formadores, podendo também prever-se a participação de outros actores significativos para o processo de reconhecimento, valorizando assim formalmente esta etapa; no caso dos Centros RVCC ele será constituído pelo profissional de RVCC, pelos formadores e pelo avaliador externo, devidamente acreditado pela DGFV.

**FASES DO PROCESSO DE RVC**

**FASES DO PROCESSO DE RVC**

Objectivos, instrumentos propostos e duração prevista, por formando<sup>1</sup>

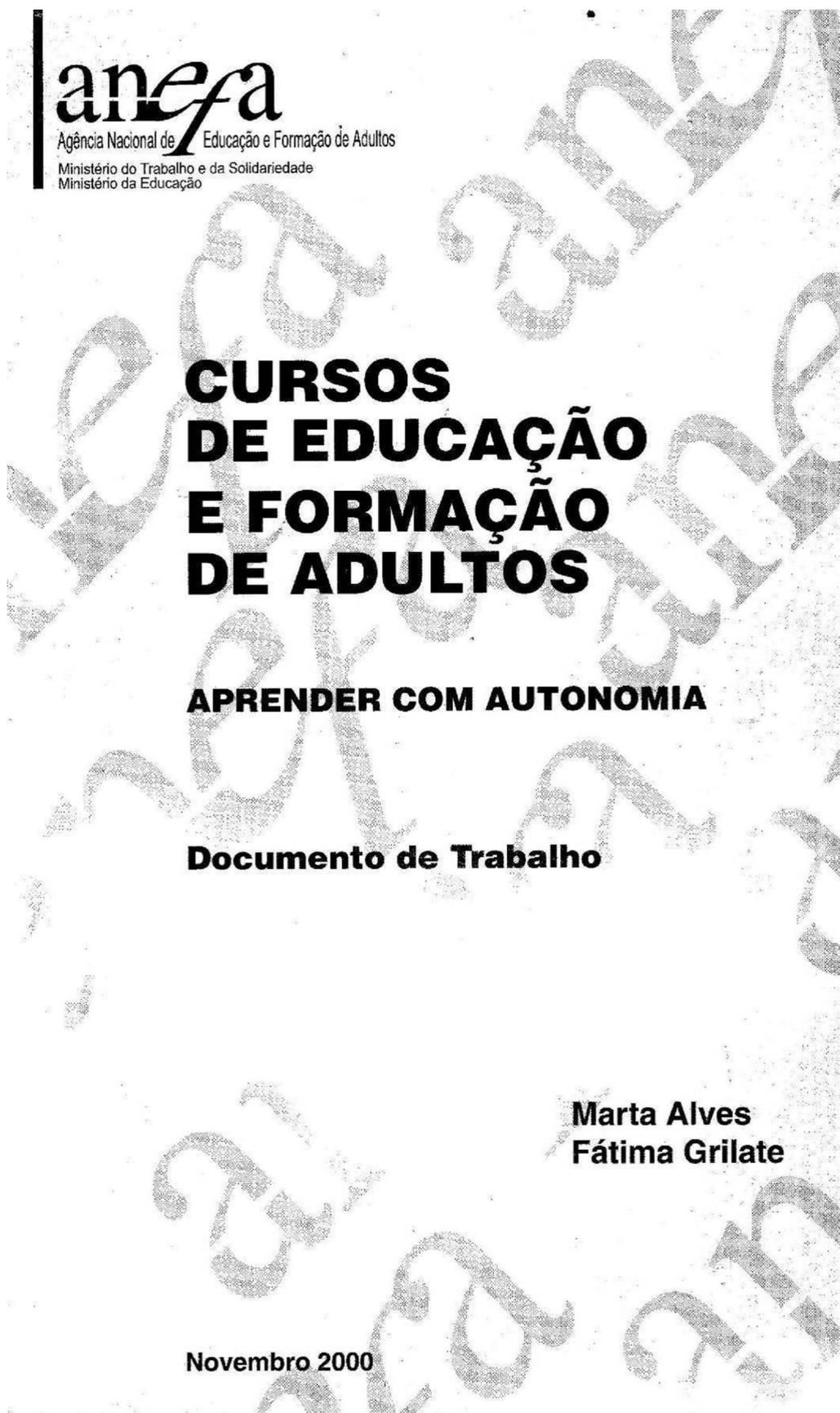
Fase	Objectivos	Instrumentos	Duração
Envolvimento inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento e informação.</li> <li>- Identificação de expectativas e objectivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pondo em Comum</li> <li>- O Compromisso</li> <li>- Dossier Pessoal e Profissional</li> </ul>	3/4 horas
Investigação/exploração	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão sobre experiências significativas partindo de uma abordagem biográfica do percurso de vida.</li> <li>- Identificação de processos e modos de aprendizagem.</li> <li>- Levantamento de indícios e evidências de competências de vida e saberes adquiridos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha do Participante (I)</li> <li>- O RCC e as minhas competências de vida</li> <li>- A minha fotografia e o filme da minha vida</li> <li>- Ficha do Participante (II e III)</li> <li>- O mapa das minhas aprendizagens</li> <li>- Rede de relações e aprendizagens</li> </ul>	10/16 horas
Investigação/validação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise das evidências e potencialidades de mobilização de saberes, capacidades e recursos, internos e externos.</li> <li>- Avaliação das competências pessoais face ao RCC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um dia na vida de... e um dia na vida profissional de...</li> <li>- As Áreas de Competências-Chave na minha vida</li> <li>- Análise de potencialidades</li> <li>- O anúncio</li> <li>- Dossier pessoal e profissional (actualização)</li> </ul>	12/17 horas
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Síntese pessoal e identificação do perfil de competências.</li> <li>- Negociação dos projectos pessoais e profissionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de competências (apoiada na grelha de análise do dossier pessoal e profissional)</li> <li>- Pedido de reconhecimento de competências</li> <li>- O meu projecto de formação</li> </ul>	2/3 horas

**Júri de Validação**

<sup>1</sup> De referir que, tendo em consideração os grupos de adultos em presença, alguns instrumentos não devem ser trabalhados em grupo, sobretudo na fase inicial do processo de RVC. Para alguns indivíduos a memória de certas etapas do seu percurso de vida, pode constituir uma experiência que não se deseja partilhar abertamente no grupo. Cabe aos profissionais criar os tempos individuais e de grupo e a participação de cada adulto.



Anexo 7 – Referencial do AA



**Cursos de Educação e Formação de Adultos - Aprender com Autonomia**

**Ficha Técnica**

**Editor:** ANEFA - Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

Ministério da Educação  
Ministério do Trabalho e da Solidariedade

Rua do Vale de Pereiro, 16 - 1.º  
1250-271 Lisboa  
Tel.: 21 383 7600 Fax: 21 383 7699

**Direcção** - Maria Márcia Trigo - Presidente da Comissão Instaladora da ANEFA

**Autores:**

Marta Alves  
Fátima Grilate

2.ª Edição - 2500 exemplares - Novembro 2000  
Depósito Legal: 152360/00  
ISBN: 972/98558/1/10

**Execução Gráfica:**

Gráfisdecor - Publicidade e Decoração, Lda.  
Rua Guerra Junqueiro, N.º 2 - 3º - 2870 Montijo  
Tel.: 21 230 8460 Fax: 21 230 8469

**Cursos de Educação e Formação de Adultos - Aprender com Autonomia**

**ÍNDICE**

Nota de Apresentação	4
<b>A. FUNDAMENTAÇÃO</b>	5
1.Público -alvo	6
2.Objectivos	6
3.Metodologia	7
4.Avaliação	8
<b>B.ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO</b>	9
Quadro Síntese	10
1.Planificação da unidade: <b>Integração</b>	11
1.1Materiais pedagógicos sugeridos	12
2. Planificação da unidade: <b>Relacionamento interpessoal</b>	16
2.1Materiais pedagógicos sugeridos	17
3. Planificação da unidade: <b>Aprender a aprender</b>	28
3.1Materiais pedagógicos sugeridos	30
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	

## Cursos de Educação e Formação de Adultos - Aprender com Autonomia

### NOTA DE APRESENTAÇÃO

O presente documento constitui um instrumento de trabalho orientador do desenvolvimento do módulo "Aprender com Autonomia". Como tal, virá certamente a ser alvo de uma reformulação, fruto de uma reflexão mais aprofundada e maturada e dos resultados obtidos através do processo de discussão alargada e de experimentação no terreno.

A **estrutura** da apresentação do módulo é a seguinte:

a) fundamentação; b) organização do módulo (unidades de competências, critérios de evidência, sugestões de actividades, materiais pedagógicos).

Embora as **unidades de competências** apareçam, no plano, apresentadas de forma independente e sequencial, a sua abordagem é feita de forma **integrada e transversal**.

As competências, os critérios de evidência e as metodologias de formação preconizadas são idênticas para os **três níveis**. A articulação vertical entre os níveis verifica-se nas diferenças que possam existir em relação às opções que o formador tenha de tomar, quanto às actividades e aos materiais a utilizar. Por exemplo, no caso de cursos B1, em que possam existir formandos analfabetos, os exercícios sugeridos deverão ser desenvolvidos de forma oral, sendo a sistematização e o registo dos resultados feito pelo formador.

## Cursos de Educação e Formação de Adultos - Aprender com Autonomia

### 1. PÚBLICO-ALVO

Os cursos EFA destinam-se a adultos, preferencialmente desempregados, que não possuam a escolaridade obrigatória de quatro, seis ou nove anos e sem qualificação profissional.

As baixas escolarização e qualificação profissional, associadas a situações de desemprego, em especial desemprego de longa duração, conduzem, muitas vezes, a que os indivíduos adoptem lógicas de vida impeditivas de uma real inserção no mundo do trabalho. São exemplo disso a perda de hábitos de organização, tais como o cumprimento de horários, o cumprimento de regras, a reformulação de prioridades na gestão do tempo, etc. Paralelamente, a **auto-estima** e a **auto-imagem** face ao trabalho e às competências pessoais e profissionais vão diminuindo.

A qualificação destes públicos passa, não só por uma formação escolar e profissional qualificante que responda às necessidades de trabalho, mas também pela aquisição de **competências pessoais e sociais** que permita perspectivar o seu percurso pessoal e profissional de modo mais autónomo e activo.

### 2. OBJECTIVOS

O módulo "Aprender com autonomia" pretende atingir os seguintes **objectivos**:

- ◆ Orientar os formandos num processo de auto-análise no sentido de conseguir uma elevação da **auto-estima e auto-confiança**;
- ◆ Ultrapassar representações eventualmente pouco favoráveis que o formando possa ter em relação à formação e, deste modo, **cativá-lo** para o processo que agora inicia;
- ◆ Desenvolver no formando técnicas facilitadoras da **aprendizagem**

## Cursos de Educação e Formação de Adultos - Aprender com Autonomia

No final do módulo, é esperado que tenham sido criadas as condições para o desenvolvimento, nos formandos, de capacidades de: 1) definição das estratégias que permitam alcançar os seus objectivos pessoais; 2) planificação de um percurso pessoal e profissional. Espera-se, assim, que os formandos assumam uma atitude de acção sobre o seu próprio projecto de vida.

### 3.METODOLOGIA

Atendendo aos objectivos do módulo, deverá ser utilizada uma **metodologia activa e participativa**, visando o desenvolvimento dos formandos e a valorização permanente das suas experiências profissionais e de vida, em que os indivíduos reflectem e tiram as suas próprias conclusões.

O **formador** tem um papel importante que passa, por exemplo, por:

- ◆ ser o **animador** da reflexão e um **orientador** do processo de consciencialização dos formandos;
- ◆ ser receptivo às necessidades e aspirações dos participantes e adaptar o ritmo das actividades às **condições do grupo**;
- ◆ ser capaz de proporcionar aos participantes um ambiente de **confiança e segurança**;
- ◆ ser o **facilitador** do processo de formação, proporcionando o espaço necessário para que os formandos participem activamente.

A **dinâmica de grupo** parece ser adequada a este módulo, pois contribui para :

- ◆ a aquisição de hábitos de trabalho em **equipa** e um conhecimento, pelos formandos, das suas qualidades e características na interacção com os outros;
- ◆ o reforço da **auto-confiança** através do trabalho em grupo, uma vez que este gera confiança e permite um conhecimento mútuo, incentivando, desta forma, o **aprender a aprender** com os outros e a interajuda.

## Cursos de Educação e Formação de Adultos - Aprender com Autonomia

Os **formandos**, participando de forma activa e democrática, são construtores da formação. Espera-se que ao longo do processo de formação, o conjunto dos formandos se vá transformando num verdadeiro grupo que funcione em **equipa**

O desenvolvimento metodológico referido pressupõe a realização de actividades e a utilização de materiais pedagógicos adequados aos objectivos e às estratégias delineadas em função das necessidades, interesses e contextos do grupo em formação.

As actividades e materiais pedagógicos sugeridos têm por objectivo constituir-se como propostas de trabalho adaptáveis às necessidades do processo de formação.

### 4. AVALIAÇÃO

O processo de avaliação, sendo **contínuo**, deve ser orientado pelos princípios referidos, isto é, deve ser um processo **reflexivo e participado**

Os **parâmetros** de avaliação são, entre outros:

- ◆ capacidade de reflexão sobre si próprios;
- ◆ interesse em aprofundar ideias surgidas durante a formação;
- ◆ predisposição para a aprendizagem.

Para tal, devem ser promovidos sucessivos e variados momentos de **auto e hetero avaliação**, em que cada formando faça uma avaliação de si, dos outros e do funcionamento do módulo. Assim, por exemplo, os exercícios propostos e realizados deverão ser sempre acompanhados de momentos em que os formandos falam sobre o seu desempenho e o dos outros formandos.

Espera-se que a avaliação constitua um **processo formativo e regulador das aprendizagens do indivíduo**.

**Cursos de Educação e Formação de Adultos - Aprender com Autonomia**

**ORGANIZAÇÃO DO MÓDULO “APRENDER COM AUTONOMIA”  
QUADRO SÍNTESE**

<b>Unidades de Competência</b>	<b>CrITÉrios de Evidência</b>
<b>Integração</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ O formando conhece:<ul style="list-style-type: none"><li>◆ O grupo em que está integrado relativamente às suas experiências, desejos e aspirações no campo da educação e formação</li><li>◆ As regras, princípios e funcionamento da instituição</li><li>◆ Os objectivos do módulo de formação</li></ul></li><li>◆ O formando socializa as suas expectativas face ao módulo</li><li>◆ O formando contribui para o ajustamento entre as expectativas socializadas e os objectivos do módulo</li></ul>
<b>Relacionamento Interpessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ O formando:<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Implica-se no processo de definição das regras de funcionamento do grupo</li><li>◆ Descobre cumplicidades e entre-ajudas no grupo</li><li>◆ Escuta, compreende e respeita as lógicas dos outros</li><li>◆ Desenvolve capacidades de trabalho em equipa, tais como: cooperação, comunicação, liderança, mediação, entre outras</li></ul></li></ul>
<b>Aprender a Aprender</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ O formando explora as suas características e qualidades pessoais relacionadas com a aprendizagem</li><li>◆ O formando analisa os mecanismos potenciadores e bloqueadores da aprendizagem</li><li>◆ O formando reflecte sobre formas de reforçar e ultrapassar, respectivamente, os mecanismos potenciadores e os bloqueadores da sua aprendizagem</li><li>◆ O formando reflecte sobre a organização do seu quotidiano no sentido de planificar a sua aprendizagem</li><li>◆ O formando desenvolve capacidades facilitadoras da aprendizagem, a nível de expressão, memorização, sumarização, síntese, informação, reflexão, concentração, entre outras.</li></ul>

Anexo 8 – Grelha de Construção Curricular

# Tema de Vida:



Questões geradoras	Actividades integradoras	Avaliação	Tempo



**Tema de Vida: O Futuro da Política no País**

**Questão/ões Geradora/s:**

Descrição	Papéis		Áreas de Formação			Temp <sup>o</sup>		
	Formador	Formando	Áreas de Competência	Unidades de Comp.	Critérios de evidência			

Anexo 9 – Grelhas do Desenho Global

# Desenho Global

Temas de Vida	Áreas de Competência	Unidades de Competência Critérios de evidência	Formação Profissionalizante	Tempo	Avaliação



Anexo 10 – Gestão do Referencial

# Gestão do Referencial de Competências-Chave

Temas de Vida	Áreas de Competência	Unidades de Competência	Critérios de evidência	Tempo	Avaliação processual



Anexo 11 - Tabela Actual dos cursos do Vale do Ave 2007

CONCELHO	ENTIDADE	ENTIDADES PROMOTORAS DE CURSOS EFA				CURSOS			FORMANDOS		
		Eixo	Área de Formação	Formação Profissional	Início (Mês-Ano)	Conclusão (Mês-Ano)	Inscritos				
							H	M			
35 Fafe	AEFafé/Cabeceiras e Celorico	2	Comércio	Comercio	Jul-05	Mai-07	8	7	2134	3773	
36 Fafe	AEFafé/Cabeceiras e Celorico	1	Gestão e Administração	Empregador/Assistente Comercial	Set-05	Dez-06	6	9			
37 Fafe	AEFafé/Cabeceiras e Celorico	1	Comércio	Operador de Armazém	Jan-06	Abr-07	1	14			
38 Fafe	Cruz Vermelha Portuguesa	2	Serviços Domésticos	Agente em geriatria	Jul-04	Fev-06	3	12			
39 Fafe	Cruz Vermelha Portuguesa	2	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Acompanhante de Crianças	Jul-04	Fev-06	3	12			
40 Fafe	Sol do Ave	5	Têxtil, Calçado e Couro	Costura	Jul-01	Out-02	0	15			
41 Fafe	Sol do Ave	5	Serviços Domésticos	Apoio a Família e a Comunidade	Jun-01	Out-02	2	13			
42 Fafe	Sol do Ave	3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Assistente Familiar e de Apoio a Família	Mai-05	Dez-06	3	12			
43 Fafe	Sol do Ave	3	Têxtil, Calçado e Couro	Costura	Mai-05	Dez-06	2	13			
44 Fafe	Sol do Ave	3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Acompanhante de Crianças	Abr-04	Nov-05	4	9			
45 Farnalicao	Sol do Ave	3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Acompanhante de Crianças	Jun-05	Out-06	0	15			
46 Farnalicao	Ass. Ludotecas	5	Serviços Apoio Crianças e Jovens	Serviço de Apoio a crianças e jovens	Abr-05	Jul-06		14			
47 Farnalicao	ACIF	2	Cuidados de Beleza	Cuidados de Beleza	Fev-04	Dez-05	0	15			
48 Farnalicao	ACIF	1	Serviços Domésticos	Agente em Geriatria	Out-06	Dez-07	4	11			
49 Farnalicao	ADRAVE	1	Ciências Informáticas	Instalação e Operação de sistemas informaticos	Set-06	Out-07	3	12			
50 Farnalicao	CIOR	5	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Acom. Crianças	Set-01	Ago-02	0	16			
51 Farnalicao	CIOR	5	Serviços Domésticos	Apoio Familiar e a Comunidade	Fev-03	Dez-03	0	16			
52 Farnalicao	CIOR	3	Electricidade e Energia	Electromecanica/Electrodomesticos	Abr-04	Dez-05	7	8			
53 Farnalicao	CIOR	2	Ciências Informáticas	Inst. e Op. Sistemas Informaticos	Fev-04	Dez-05	8	7			
54 Farnalicao	CIOR	3	Const. Reparação Veiculos a Motor	Electricidade Automovel	Abr-04	Dez-05	7	8			
55 Farnalicao	CIOR	5	Electricidade e Energia	Electricidade Instalações	Abr-04	Nov-05	6	8			
56 Farnalicao	CIOR	3	Gestão e Administração	Práticas Administrativas	Mai-05	Dez-06	2	13			
57 Farnalicao	CIOR	3	Comércio	Comércio	Mai-05	Dez-06	4	11			
58 Farnalicao	CIOR	3	Electricidade e Energia	Electricidade e Energia	Mai-05	Dez-06	15	0			
59 Farnalicao	CIOR	2	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Ação Educativa	Jun-05	Dez-06	3	12			
60 Farnalicao	CIOR	5	Const. Reparação Veiculos a Motor	Mecanica Automovel	Set-05	Nov-06	9	5			
61 Farnalicao	CIOR	3	Comércio	Operador de Armazém	Set-06	Dez-07	5	10			
62 Farnalicao	CIOR	3	Electricidade e Energia	Electricidade de Instalações	Set-06	Dez-07	9	6			
63 Farnalicao	Engenho	5	Hotelaria e Restauração	Cozinha	Ago-05	Nov-06	14				
64 Farnalicao	Engenho	5	Serviços Domésticos	Agente em Geriatria	Ago-04	Nov-05	14				
65 Farnalicao	Engenho	5	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Acompanhante de crianças	Mar-03	Jun-04	15				
66 Farnalicao	Engenho	5	Serviços Domésticos	Agente em geriatria	Jul-01	Fev-02	15				
67 Farnalicao	Engenho	5	Hotelaria e Restauração	Ajudante de Cozinha	Set-01	Abr-02	13				
68 Farnalicao	Engenho	5	Têxtil, Calçado e Couro	Costura	Nov-01	Jun-02	15				

		ENTIDADES PROMOTORAS DE CURSOS EFA						FORMANDOS		
CONCELHO	ENTIDADE	Eixo	N.º	Área de Formação	Formação Profissional	Início (Mês-Ano)	Conclusão (Mês-Ano)	Inscritos		
								H	M	
69	Famalicão	Asso. Ens. Bento J. Caraga	2	B3	Gestão e Administração	Empregado Administrativo	Jun-02	Mai-04	2	13
70	Famalicão	Asso. Ens. Bento J. Caraga	2	B3	Ciências Informáticas	Operador Informatica	Jun-02	Mai-04	13	2
71	Famalicão	Asso. Ens. Bento J. Caraga	2	B3	Ciências Informáticas	Operador Informatica	Jul-03	Jul-05	7	8
72	Famalicão	Asso. Ens. Bento J. Caraga	2	B3	Gestão e Administração	Empregado Administrativo	Jul-03	Jul-05	4	10
73	Felgueiras	PROJCFI	5	B2+B3	Gestão e Administração	Práticas Administrativas	Abr-04	Dez-05	4	8
76	Guimarães	ADCL	2	B3	Metalurgia e Metalomecânica	Metalurgia/Metalomecânica	Set-00	Dez-01	14	1
77	Guimarães	ADCL	2	B2	Metalurgia e Metalomecânica	Metalurgia/Metalomecânica	Jul-01	Nov-02	15	0
78	Guimarães	ADCL	5	B3	Electricidade e Energia	Electromecanico de electrodomesticos	Fev-02	Mai-03	9	6
79	Guimarães	ADCL	2	B3	Ciências Informáticas	Op. Informatica	Abr-02	Dez-03	9	6
80	Guimarães	ADCL	2	B3	Ciências Informáticas	Op. Informatica	Abr-02	Dez-03	6	9
81	Guimarães	ADCL	2	B3	Serviços Domésticos	Agente em Geriatria	Mar-03	Dez-04	0	15
82	Guimarães	ADCL	2	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Acompanhante de Crianças/Agente de Acção Educativa	Mar-03	Dez-04	0	15
83	Guimarães	ADCL	2	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Acompanhante de Crianças/Agente de Acção Educativa	Mar-03	12-204	6	9
84	Guimarães	ADCL	2	B3	Electricidade e Energia	Electricista de Instalações	Mar-03	Dez-04	15	0
85	Guimarães	ADCL	5	B2+B3	Têxtil, Calçado e Couro	Costureira/modista	Abr-03	Set-04	0	13
86	Guimarães	ADCL	5	B2+B3	Hotelaria e Restauração	Cozinheiro	Mai-03	Out-04	4	9
87	Guimarães	ADCL	2	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Acompanhante de Crianças	Fev-04	Dez-05	1	14
88	Guimarães	ADCL	2	B3	Ciências Informáticas	Op. Informatica	Fev-04	Dez-05	13	2
89	Guimarães	ADCL	2	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Acompanhante de Crianças	Mar-04	Dez-05	1	12
90	Guimarães	ADCL	2	B3	Ciências Informáticas	Op. Informatica	Abr-04	Dez-05	14	1
91	Guimarães	ADCL	2	B3	Serviços Domésticos	Agente em Geriatria	Abr-04	Dez-05	0	12
92	Guimarães	ADCL	5	B3	Hotelaria e Restauração	Pasteleiro/Padeiro	Jul-04	Nov-05	7	7
93	Guimarães	ADCL	5	B3	Floricultura e Jardinagem	Florista	Out-04	Dez-05	0	14
94	Guimarães	ADCL	2	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Ass. Familiar e de Apoio a Comunidade	Fev-05	Dez-06	4	9
95	Guimarães	ADCL	2	B3	Ciências Informáticas	Op. Informatica	Fev-05	Dez-06	13	2
96	Guimarães	ADCL	2	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Ass. Familiar e de Apoio a Comunidade	Mar-05	Dez-06	4	9
97	Guimarães	ADCL	5	B2	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Ass. Familiar e de Apoio a Comunidade	Out-05	Abr-06	0	14
98	Guimarães	ADCL	2	B3	Ciências Informáticas	Op. Informatica	Mar-06	Jun-07	8	7
									<b>967</b>	<b>1735</b>

ENTIDADES PROMOTORAS DE CURSOS EFA									
CONCELHO	ENTIDADE	Eixo	CURSOS				Inscritos	FORMANDOS	
			Área de Formação	Formação Profissional	Início (Mês-Ano)	Conclusão (Mês-Ano)			H
99 Guimarães	ADCL	1	B3	Gestão e Administração	Empregado/Ass. Comercial	Abr-06	Jun-07	8	7
100 Guimarães	ADCL	5	B2	Electricidade e Energia	Electromecânico de electrodomesticos	Out-06	Abr-06	13	1
104 Guimarães	Cenatex	1	B3	Metalurgia e Metalomecânica	Electromecânica de Manutenção Industrial	Mar-06	Jul-07	15	0
105 Guimarães	Cenatex	2	B3	Metalurgia e Metalomecânica	Electromecânica de Manutenção Industrial	Mar-05	Dez-06	15	0
106 Guimarães	CGTP	5	B3	Gestão e Administração	Empregado Administrativo	Nov-01	Mar-03	3	9
107 Guimarães	Compenditur	3	B3	Hotelaria e Restauração	Cozinheiro	Nov-04	Dez-05	8	7
108 Guimarães	R.F.	2	B3	Têxtil, Calçado e Couro	Costureira/Modista	Mar-05	Dez-06	0	14
109 Guimarães	R.F.	1	B3	Ciências Informáticas	Op. Informatica	Set-06	Dez-07	11	4
110 Guimarães	Sol do Ave	2	B3	Gestão e Administração	Empregado Administrativo	Mar-03	Dez-04	6	6
111 Guimarães	Sol do Ave	5	B3	Materiais (Madeiras)	Carpintaria	Jun-01	Out-02	12	0
112 Guimarães	Sol do Ave	5	B3	Têxtil, Calçado e Couro	Costura	Jun-01	Out-02	0	15
113 Guimarães	Sol do Ave	2	B3	Gestão e Administração	Empregado Administrativo	Set-03	Dez-04	3	8
114 Guimarães	Sol do Ave	2	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Ação Educativa	Abr-02	Dez-03	1	14
115 Guimarães	Sol do Ave	5	B2+B3	Serviços Domésticos	Agente de Geriatria	Fev-03	Jul-04	2	10
116 Guimarães	Sol do Ave	5	B3	Ciências Informáticas	Op. Informatica	Mar-03	Set-04	10	2
117 Guimarães	Sol do Ave	5	B2	Hotelaria e Restauração	Empregado de Andares em Hotelaria	Abr-05	Dez-06	2	12
118 Guimarães	Sol do Ave	5	B3	Electronica e Automação	Instalador/Reparador de audio, rádio, tv e vídeo	Jun-05	Dez-06	14	0
119 Guimarães	Sol do Ave	3	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Acompanhante de Crianças	Mar-04	Set-05	5	10
120 Guimarães	Sol do Ave	5	B2+B3	Electricidade e Energia	Electricista de Instalações	Abr-04	Nov-05	12	2
121 Guimarães	Sol do Ave	3	B2+B3	Têxtil, Calçado e Couro	Costureira/modista	Jun-05	Dez-06	0	15
122 Guimarães	Sol do Ave	2	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Acompanhante de Crianças	Mar-05	Dez-06	1	11
123 Guimarães	Sol do Ave	2	B3	Gestão e Administração	Empregado/Assistente Administrativo	Mar-05	Dez-06	8	4
124 Guimarães	Sol do Ave	2	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Assistente Familiar e de Apoio a Comunidade	Abr-04	Dez-05	6	4
125 Guimarães	Sol do Ave	2	B3	Ciências Informáticas	Op. Informatica	Abr-04	Dez-05	2	10
126 Guimarães	CSP Polvoreira	2	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Assistente Familiar de de Apoio a Comunidade	Jun-04	Dez-05	6	8
127 Guimarães	CSP Candoso S.Martinho	2	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Assistente Familiar e de Apoio á Comunidade	Set-04	Dez-05	6	9
128 Guimarães	TRIFORMIS	3	B3	Ciências Informáticas	Op. Informatica	Out-06	Dez-07	5	10
129 Guimarães	Winnerges SA	3	B3	Protecção do Ambiente	Operação de Sistemas Ambientais	Mar-04	Jun-05	13	2

ENTIDADES PROMOTORAS DE CURSOS EFA										
CONCELHO	ENTIDADE	Eixo	n.º	Área de Formação	Formação Profissional	Início (Mês-Ano)	Conclusão (Mês-Ano)	FORMANDOS		
								H	M	
								103	280	
130	Guimarães/Taipas	Studiáforum	2	B3	Ciências Informáticas	Instalação de Sistemas Informáticos	Mar-04	Dez-05	8	4
131	Guimarães/Taipas	Studiáforum	3	B3	Gestão e Administração	Práticas Administrativa	Jun-04	Nov-05	9	6
132	Guimarães/Taipas	Studiáforum	2	B3	Gestão e Administração	Administração e Gestão	Mai-05	Dez-06	3	9
133	Póvoa de Lanhoso	Wimerges SA	3	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Ação Educativa	Mai-04	Jun-05	0	15
134	Póvoa Lanhoso	Compendtur	5	B2+B3	Hotelaria e Restauração	Cozinheiro	Mar-04	Mai-05	6	8
135	Póvoa Lanhoso	Finiçpova	5	B2	Gestão e Administração	Empregado/Assistente Comercial	Ago-05	Fev-06	0	14
136	Póvoa Lanhoso	Sol do Ave	5	B2+B3	Textil, Calçado e Couro	Modista	Mar-03	Jul-04	0	12
137	Póvoa Lanhoso	Sol do Ave	3	B3	Serviços Domésticos	Agente de Geriatria	Jun-05	Out-06	0	15
138	Póvoa Lanhoso	Sol do Ave	5	B2+B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Assistente Familiar e de Apoio a Comunidade	Mai-04	Out-05	0	14
139	Ribeira de Pena	Qualidade Basto E.M.	5	B3	Floricultura e Jardinagem	Jardineiro	Jun-05	Out-06	1	14
140	St Tirso	Sol do Ave	5	B3	Floricultura e Jardinagem	Jardinagem e espaços verdes	Jun-01	Out-02	4	11
141	St Tirso	Sol do Ave	5	B3	Serviços Domésticos	Apoio a Família e a Comunidade	Jun-01	Out-02	0	13
142	St Tirso	Sol do Ave	2	B3	Gestão e Administração	Empregado Administrativo	Jun-03	Dez-04	6	6
143	St Tirso	Sol do Ave	5	B2+B3	Materiais (Madeiras)	Carpinteiro de Limpos	Mai-02	Jul-04	5	6
144	Guimarães	Sol do Ave	2	2	Ciências Informáticas	Ciências Informáticas	Jun-06	Mai-07	6	9
144	Sto Tirso	Sol do Ave	2	B3	Ciências Informáticas	Op. Informática	Mar-04	Dez-05	8	8
145	Sto Tirso	Sol do Ave	2	B3	Ciências Informáticas	Op. Informática	Mar-05	Dez-06	11	1
146	Trofa	Sol do Ave	5	B3	Gestão e Administração	Empregado Administrativo	Mai-03	Set-04	0	12
147	Trofa	Sol do Ave	5	B3	Gestão e Administração	Empregado/Assistencia Comercial	Apr-04	Jul-05	2	12
152	Vizela	C.S.P.Barrosas(ST-Eulália)	2	B1	Serviços Domésticos	Auxiliar de Geriatria	Apr-03	Mai-04	4	8
153	Vizela	C.S.P.Barrosas(ST-Eulália)	2	B1	Serviços Domésticos	Auxiliar de Geriatria	Mai-04	Mai-05	5	7
154	Vizela	C.S.P.Barrosas(ST-Eulália)	2	B2	Gestão e Administração	Práticas Técnico-Profissionais	Apr-06	Apr-07	7	8
155	Vizela	C.S.P.Barrosas(ST-Eulália)	2	B2	Serviços Domésticos	Geriatría	Apr-06	Mai-07	2	13
156	Vizela	Duodifusão	2	B2	Gestão e Administração	Gestão e Administração	Out-06	Jul-07	6	9
157	Vizela	Sol do Ave	5	B3	Serviços Domésticos	Apoio a Família e a Comunidade	Jun-01	Out-02	1	13
158	Vizela	Sol do Ave	2	B3	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	Assistente Familiar e de Apoio a Comunidade	Jun-04	Dez-05	6	9
159	Vizela	TRIFORMIS	3	B3	Ciências Informáticas	Inst. e Op. Sistemas Informaticos	Ago-05	Out-06	5	10
160	Vieira do Minho	C. Social de Cantelães	3	B3	Serviços Domésticos	Assistente de Geriatria	Set-05	Dez-06	0	14

Fonte: CAE de BRAGA- Apresentação do Programa Novas Oportunidades – Abril 2007.

*Obs:* As entidades e os cursos omissos dizem respeito às acções promovidas no âmbito do CAE de Braga, mas em concelhos não enquadrados no Vale do AVE. Embora existam acções entre os cursos acima listados, que não decorrem no Vale do Ave.



Anexo 12 – Carta Convite



UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE  
“INFANTE DOM HENRIQUE”  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS  
DA EDUCAÇÃO E DO PATRIMÓNIO

**Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a)**  
**Coordenador(a) de Formação**

**Santa Eulália, 24 de Novembro de 2006.**

**Assunto: - Pesquisa de Doutoramento em Educação**

Como colega vossa na coordenação de Cursos EFA e na qualidade de aluna do quarto ano do Doutoramento em Educação, ramo Educação Social, cujo trabalho vem sendo desenvolvido no âmbito dos Cursos EFA, realizados no Vale do Ave, com término previsto para 2006 e 2007, venho, por este meio, pedir a vossa colaboração na realização da minha pesquisa académica.

O nosso trabalho de pesquisa tem como objectivo verificar a **dimensão participativa** da proposta EFA, analisando o envolvimento de todos os agentes da prática educativa.

Neste momento, estou na fase final da investigação e necessito da vossa contribuição para que sejam aplicados os questionários, remetidos em anexo, junto a vossa equipa (mediadores e formadores das áreas de base e um formador da área profissional) e aos vossos formandos que estão a frequentar a acção.

A tese final será defendida no primeiro semestre do próximo ano, desta feita, solicitamos que os questionários sejam respondidos até 20 de Janeiro de 2007.

Esperamos que este nosso trabalho possa vir a entusiasmar muitos dos implicados no Projecto EFA, de forma a ajudar a reflectir e redefinir, caso seja necessário, a nossa prática e, de uma maneira mais ampla, estimule o exercício da participação nos cursos.

Desde já agradecemos,

Com os melhores cumprimentos,

-----  
**Ivaneide Dias Pereira Mendes**



Anexo 13 – Balanço Formativo do Centro Social de Barrosas (Santa Eulália -  
2005/2006.



## **Balanço de Actividades 2005**

Centro Comunitário – Núcleo de Formação

## 1. Introdução:

Concluído o ano de 2005, mais uma vez é chegada hora do Balanço de Actividades, o que não significa apenas um relato das actividades desenvolvidas, mas um debruçar crítico em torno das actividades, das acções, neste caso especificamente, sobre o trabalho do Centro Comunitário no âmbito da formação profissional.

Este relatório apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento da política formativa delineada e implementada pelo Centro Social Paroquial de Barrosas (Santa Eulália) no ano de 2005. Esta análise tem como ponto de partida o Plano de Intervenção elaborado em 2003, cujo programa nele alinhavado corresponde ao período 2003-2006.

Reflectir sobre uma instituição, e fundamentalmente, sobre o seu núcleo de formação profissional identificando as determinantes para o seu sucesso, os constrangimentos que ainda enfrenta, assim como a evolução do seu pensamento estratégico, é fundamental para pensar o presente e projectar o futuro, à medida que este balanço serve de orientação para as novas acções a serem desenvolvidas no ano de 2006 e fundamentar, em boa medida, o Plano de Intervenção de 2007.

Este balanço permite-nos tomar consciência, enquanto instituição viva, num contínuo processo de melhoria, da riqueza e da simplicidade, das virtudes e dos vícios, da monotonia e da diversidade, dos nossos valores e constrangimentos, de toda uma dinâmica que é fruto de muito trabalho, embora nem sempre perfeito, mas que incansavelmente aprimorado.

Este balanço permite-nos pensar a nossa actividade como um todo, desde seus objectivos estratégicos, a implementação de programas, bem como reflectir sobre os diversos actores que dele fazem parte, tendo como base uma série de documentos utilizados nas acções e como referência o Plano de Intervenção que lhes deram origem.

## 3. Propostas Previstas no Plano de Intervenção

### 3.1. Cursos propostos

No Eixo Social:

- ✓ Auxiliar de Acção Educativa;

- ✓ Ajudante de Apoio Familiar;
- ✓ Acompanhante de Crianças de Apoio à Actividades de Tempos Livres;
- ✓ Ajudante de Lar e Apoio Domiciliário;
- ✓ ABC do Socorrista (Creches Jardins e Lar)
- ✓ EFA B1 – Agente de Geriatria;
- ✓ EFA B3 – Agente de Acção Educativa;

No Eixo Comercial:

- ✓ EFA B2 – Logística e Armazenagem;
- ✓ Atendimento ao Público;
- ✓ Informática – PowerPoint;
- ✓ Informática – Internet;
- ✓ Informática para Todos;
- ✓ Informática – Coreldraw;
- ✓ Informática – Correio Electrónico;
- ✓ Contabilidade e Fiscalidade;
- ✓ Legislação Laboral e Encargos Sociais;
- ✓ Higiene; Saúde e Segurança no Trabalho;

No Eixo Turístico:

- ✓ Empregado de Bar (Barman);
- ✓ Pasteleiro/Padeiro;
- ✓ Cozinha;
- ✓ Serviço de Mesa;

## 5. Candidaturas Aprovadas/Cursos Realizados

Desde o ano 2000, o Centro vem desenvolvendo uma série de acções formativas, financiadas pelo próprio utente ou por outro meio de financiamento, maioritariamente pelo POEFDS.

Cursos Financiados pelos Utentes de 2000-2004:

- ◆ Arranjos Florais I (51 horas/13 pessoas)
- ◆ Arranjos Florais II (25 horas/15 pessoas)
- ◆ Inglês para Crianças I (50 horas/12 pessoas)

- ◆ Inglês para Crianças II (86 horas/12 pessoas)
- ◆ Inglês para Jovens I (90 horas/12 pessoas)
- ◆ Informática para os Escuteiros (60 horas/6 pessoas)
- ◆ Informática Para Todos I (25 horas/12 pessoas)
- ◆ Informática Para Todos II (25 horas/9 pessoas)
- ◆ Informática Para Todos III (50 horas/9 pessoas)
- ◆ Informática Para Todos V (50 horas/10 pessoas)
- ◆ Informática Para Jovens I (50 horas/11 pessoas)
- ◆ Informática Para Jovens II (50 horas/12 pessoas)
- ◆ ABC do Socorrismo (24 horas/20 pessoas)
- ◆ Informática para Todos IX (54 horas/16 pessoas)

Cursos Financiados pelos Utentes em 2005:

- ◆ Iniciação à cozinha I (24 horas/15 pessoas)
- ◆ Cozinha Avançada I (24 horas/15 pessoas)
- ◆ Iniciação à Cozinha II (24 horas/15 pessoas)
- ◆ Cozinha Avançada II (24 horas/15 pessoas)

Embora tivéssemos 2005 como um ano não muito favorável em matéria de financiamento, o POEFDS tem vindo a financiar a nossa formação profissional, contribuindo assim para um maior desenvolvimento intelectual e profissional da região, privilegiando um público-alvo mais desfavorecido e/ou em risco de exclusão social, sem possibilidades de custear o seu percurso formativo.

Dos cursos financiados pelos POEFDS podemos afiançar que já formamos 311 pessoas desde 2001 até ao momento. É ainda de realçar, que todos os cursos financiados pelo POEFDS foram realizados atempadamente, sem alterações, e com avaliação bastante positiva.

Passamos a descrever o historial dos cursos realizados, o que muito nos enobrece e que nos serve de justificação para a confiança depositada em nós, bem como, nas expectativas por nós criadas n aqueles que servimos e que nos obrigam a ser cada vez mais rigorosos e mais selectivos.

**2002**

- Informática Para Todos IV (102 horas/ 12 pessoas)

## 2003

- Ajudante de Lar e Apoio Domiciliário (60 horas/12 pessoas)
- Ajudante de Lar e Apoio Domiciliário (interno) (60 horas/9 pessoas)
- Ajudante de Apoio Familiar (60 horas/12 pessoas)
- Informática para Todos VI (60 horas/12 pessoas)
- Informática para Todos VII (60 horas/12 pessoas)
- Informática para Todos VIII (60 horas/12 pessoas)
- Auxiliar de Geriatria/ EFA B1 (800 horas/12 pessoas)

## 2004

- Auxiliares de Acção Educativa (75 Horas/12 pessoas)
- Acompanhante de Crianças de Apoio a Actividades de Tempos Livres (ATL): Técnicas de Animação (54 horas/12 pessoas)
- Ajudante de Lar e Apoio Domiciliário (78 horas/12 pessoas)
- Ajudante de Apoio Familiar (69 horas/12 pessoas)
- Informática para Todos X (60 horas/12 pessoas)
- Agente de Geriatria/EFA B1 (755 horas/12 pessoas)
- Actualização Pedagógica de Formadores, em parceria com a PROFIFORMA (60 horas/10 pessoas)
- Apoio à Família e à Comunidade/EFA B3 em parceria com a Sol do Ave (1840 horas/15 pessoas) - a decorrer
- Criação e Gestão de Pequenas Empresas de Iniciativa Feminina (238 horas/15 pessoas)

## 2005

- Práticas Técnico Comerciais/EFA B2 em parceria com a QVC (740 horas/14 pessoas).
- Apoio à Família e à Comunidade/EFA B3 em parceria com a Sol do Ave (1725 horas/15 pessoas).
- Geriatria/Curso EFA B1 (675 horas/12 pessoas).
- Componente Consultoria / Rede / Prémios (100 horas/1 pessoa)
- Projecto “Jumping”:
  - Treino de Competências para Jovens (60 horas/15 pessoas)
  - Alcoolismo (60 horas/15 pessoas)
  - Iniciação à Informática (60 horas/15 pessoas) - a decorrer

- Criação e manutenção de um Gabinete de Apoio Educacional e às Famílias Vítimas de Maus -tratos – a decorrer
- Acções de Animações Itinerantes de consciencialização e sensibilização para a violência doméstica.

## 6. Avaliações das Acções Realizadas em 2005

### Curso EFA B1

Doze formandos participaram do curso EFA B1- Geriatria. Esta acção decorreu em doze meses, sendo que dois dos formandos, por motivos de natureza pessoal e familiar (eram irmãos) desistiram faltando dois meses para o término da acção. Ocorrendo as primeiras desistências da instituição, no âmbito dos cursos EFA.

Com esta acção foram realizadas 755 horas de formação, sendo todos os formandos, que se mantiveram na acção, devidamente certificados.

Com a conclusão deste B1, a instituição já realizou formação deste nível para 24 formandos, sendo que 22 concluíram, 21 foram certificados e 54,2% permanecem em formação nos níveis subsequentes.

Anexo 14 – 2ª carta Convite



UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE  
“INFANTE DOM HENRIQUE”  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS  
DA EDUCAÇÃO E DO PATRIMÓNIO

**Exmo.(a) Senhor(a) Dr.(a)**  
**Coordenador(a) de**  
**Formação**

**Assunto: - Pesquisa de Doutoramento em Educação**

Como colega vossa na coordenação de Cursos EFA e na qualidade de aluna do quarto ano do Doutoramento em Educação, ramo Educação Social, cujo trabalho vem sendo desenvolvido no âmbito dos Cursos EFA, realizados no Vale do Ave, com término previsto para 2006 e 2007, venho, por este meio, pedir a vossa colaboração na realização da minha pesquisa académica.

O nosso trabalho de pesquisa tem como objectivo verificar a **dimensão participativa** da proposta EFA, analisando o envolvimento de todos os agentes da prática educativa.

Neste momento, estou na fase final da investigação e necessito da vossa contribuição para que sejam aplicados os questionários, remetidos em anexo, junto a vossa equipa (mediadores e formadores das áreas de base e um formador da área profissional) e aos vossos formandos que estão a frequentar a acção.

A tese final será defendida no primeiro semestre do próximo ano, desta feita, solicitamos que os questionários sejam respondidos até 20 de Fevereiro de 2007.

Esperamos que este nosso trabalho possa vir a entusiasmar muitos dos implicados no Projecto EFA, de forma a ajudar a reflectir e redefinir, caso seja necessário, a nossa prática e, de uma maneira mais ampla, estimule o exercício da participação nos cursos.

Desde já agradecemos,

Com os melhores cumprimentos,

-----  
**Ivaneide Dias Pereira Mendes**

Anexo 15 – Fax as instituições

# Transmissão por fax

**Para:** Cenatex **Fax:** 226198259

---

**De:** Ivaneide Dias Pereira  
Mendes **Data:** 01-10-2007

---

**Ref.:** Pesquisa de Doutoramento **Págs.:** 4

---

**Cc:** Dr. Pedro Morais

---

Urgente     Apreciar p.f.     Comentar p.f.     Responder p.f.     Fazer circular p.f.

---

*Ex.mo. Sr. Dr. Pedro Morais:*

*Venho, através deste, solicitar a vossa autorização para que sejam aplicados aos vossos formadores e formandos uns inquéritos sobre a participação nos cursos EFA.*

*Estes inquéritos são anónimos e não precisam identificar a instituição. Os dados obtidos servirão apenas para efeito de pesquisa académica.*

*Vale ressaltar que todos os cursos do realizados no Vale do Ave são convidados a participar, em anexo segue uma carta de apresentação com mais detalhes sobre esta pesquisa.*

*Sempre ao seu dispor para prestar todos os esclarecimentos necessários,*

*com os melhores cumprimentos,*

IVANEIDE DIAS PEREIRA MENDES  
RUA DA LAVANDEIRA, 414  
4620-550 SANTA EULÁLIA - VIZELA  
TEL.: 253.583.580/1 E 934450110/934408129  
FAX: 253.583.582  
E-MAIL: idpm@clix.pt

**Ivaneide Mendes**

Anexo 16 – Questionário da Pesquisa

## Questionário aos Formandos

Este inquérito é anónimo e tem como objectivo aferir o grau de envolvimento dos formandos dos cursos EFA, desta forma todas as questões nele apresentadas devem ser respondidas apenas em relação ao curso descrito na caixa de texto cinza.

As informações que dele advenham servirão apenas para efeito de pesquisa acadêmica. A confidencialidade dos dados será preservada.

1. Curso EFA de: \_\_\_\_\_ 2. Nível \_\_\_\_\_

### 3. Sexo

1. Masculino  2. Feminino

### 4. Idade

1. Até 24 anos  2. 25-44 anos  3. 45-64 anos  4. Mais de 65 anos

### 5. Situação Profissional

1. Trabalhador por conta de outrem   
2. Trabalhador por conta própria   
3. Desempregado   
4. A procura do primeiro emprego   
5. Outra

Qual? \_\_\_\_\_

### 6. Nível de escolaridade anterior ao curso

1. Menos do 4º ano  2. 4º ano  3. Até o 6º ano  4. Até o 8º ano

### 7. Há quanto tempo está neste curso?

1. Até 3 meses  2. Até 6 meses  3. Até 1 ano  4. Mais de 1 ano

### 8. Qual o Tema de Vida que mais gostou? Porquê?

---

---

---

---

---

---

Questões de Resposta Única

9. Em relação à questão anterior, quem escolheu esse Tema de Vida?

- 1. A equipa pedagógica
- 2. Os formadores
- 3. A mediadora
- 4. Os formandos
- 5. Outros

Quem? \_\_\_\_\_

10. Quem escolhe os Temas de Vida?

- 1. A equipa pedagógica
- 2. Os formadores
- 3. A mediadora
- 4. Os formandos
- 5. Outros

Quem? \_\_\_\_\_

11. Qual o seu grau de satisfação em relação aos Temas de Vida?

- 1. Nada satisfeito
- 2. Pouco satisfeito
- 3. Satisfeito
- 4. Muito satisfeito
- 5. Indiferente

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. As Questões Geradoras ajudam a desenvolver o Tema de Vida?

- 1. Nunca
- 2. Nem sempre
- 3. Quase sempre
- 4. Sempre
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Quem escolhe as Questões Geradoras?

- 1. A equipa pedagógica
- 2. Os formadores
- 3. A mediadora
- 4. Os formandos
- 5. Outros

Quem? \_\_\_\_\_

14. Em que momento foram ou são escolhidas as Questões Geradoras?

- 1. No RVC
- 2. No AA
- 3. Nas sessões de Formação
- 4. Nas reuniões da equipa pedagógica
- 5. Outros

Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. Qual o seu grau de satisfação em relação às Questões Geradoras?

- 1. Nada satisfeito
- 2. Pouco satisfeito
- 3. Satisfeito
- 4. Muito satisfeito
- 5. Indiferente

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Qual a Actividade Integradora que mais gostou? Porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Em relação à questão anterior, quem escolheu essa Actividade Integradora?

- 1. A equipa pedagógica
- 2. Os formadores
- 3. A mediadora
- 4. Os formandos
- 5. Outros

Quem? \_\_\_\_\_

18. Quem escolhe as Actividades Integradoras?

- 1. A equipa pedagógica
- 2. Os formadores
- 3. A mediadora
- 4. Os formandos
- 5. Outros

Quem? \_\_\_\_\_

19. O grupo de formandos participa nas Actividades Integradoras?

- 1. Nunca
- 2. Nem sempre
- 3. Quase sempre
- 4. Sempre
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20. A participação do Grupo de Formandos no curso é?

- 1. Totalmente desinteressada
- 2. Desinteressada
- 3. Interessada
- 4. Muito interessada
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21. Considera que os formadores participam no curso de forma:

- 1. Totalmente desinteressada
- 2. Desinteressada
- 3. Interessada
- 4. Muito interessada
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22. Considera que o mediador participa no curso de forma:

- 1. Totalmente desinteressada
- 2. Desinteressada
- 3. Interessada
- 4. Muito interessada
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

23. Quanto ao relacionamento da equipa pedagógica com o grupo dos formandos, como se sente?

- 1. Nada satisfeito
- 2. Pouco satisfeito
- 3. Satisfeito
- 4. Muito satisfeito
- 5. Indiferente

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

24. Há representação dos formandos nas reuniões pedagógicas?

- 1. Nunca
- 2. Nem sempre
- 3. Quase sempre
- 4. Sempre
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

25. Considera importante a participação dos formandos nestas reuniões?

- 1. Sim
- 2. Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26. Considera que a participação dos formandos no decorrer da formação:

- 1. Dificulta muito a aprendizagem
- 2. Dificulta a aprendizagem
- 3. Facilita a aprendizagem
- 4. Facilita Muito a aprendizagem
- 5. Em nada influencia na formação
- 6. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27. Considera que a participação dos formandos facilita a aprendizagem?

- 1. Sim
- 2. Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28. Neste modelo de formação sente-se livre para participar?

- 1. Sim
- 2. Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 1. Trabalhos em grupo
- 2. Avaliação
- 3. Escolha dos assuntos
- 4. Actividades práticas úteis para a profissão
- 5. Desenvolvi projectos individuais
- 6. Partilha de experiências
- 7. Outros

Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**34. Como costuma ser avaliado?**

- 1. Através de testes ou fichas de trabalho
- 2. Através da análise do seu material
- 3. Numa avaliação Integrada sem a sua participação
- 4. Numa avaliação Integrada com a sua participação
- 5. Outros

Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**35. Completa a frase: "A minha participação neste curso.."**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ "

***Obrigado pela sua Colaboração!***

## Questionário ao Mediador

Este inquérito é anónimo e tem como objectivo aferir o grau de envolvimento dos formandos dos cursos EFA, desta forma todas as questões nele apresentadas devem ser respondidas apenas em relação ao curso discriminado na caixa de texto cinza.

As informações que dele advenham servirão apenas para efeito de pesquisa acadêmica. A confidencialidade dos dados será preservada.

1. Curso EFA de: \_\_\_\_\_ 2. Nível \_\_\_\_\_

### 3. Sexo

1. Masculino  2. Feminino

### 4. Idade

1. Até 24 anos  2. 25-44 anos  3. 45-64 anos  4. Mais de 65 anos

### 5. Habilitação Académica

1. Secundário/Técnico  2. Bacharel  3. Licenciado  4. Pós graduado  5. Outros   
Qual? \_\_\_\_\_

### 6. Tipo de Vínculo com a Entidade Formadora

1. Mediador Interno   
2. Mediador Externo   
3. Formador/Mediador Interno   
4. Formador /Mediador Externo

### 7. Há quanto tempo é mediador neste curso?

1. Até 3 meses  2. Até 6 meses  3. Até 1 ano  4. Mais de 1 ano

### 8. Tem experiências anteriores em Educação de Adultos?

1. Sim  2. Não  Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 9. Há quanto tempo é mediador em cursos EFA?

1. Até 3 meses  2. Até 6 meses  3. Até 1 ano  4. Mais de 1 ano

### 10. Quais os Temas de Vida que já trabalhou neste curso EFA?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Questões de Resposta Única

11. Quem escolhe os Temas de Vida?

- 1. A equipa pedagógica
  - 2. Os formadores
  - 3. A mediadora
  - 4. Os formandos
  - 5. Outros
- Quem? \_\_\_\_\_

12. Como participam os formandos na escolha dos Temas de Vida?

- 1. Decidem
  - 2. Co-decidem
  - 3. Propõem
  - 4. São informados
  - 5. Outros
- Como? \_\_\_\_\_

13. Como participam os formadores na escolha dos Temas de Vida?

- 1. Decidem
  - 2. Co-decidem
  - 3. Propõem
  - 4. São informados
  - 5. Outros
- Como? \_\_\_\_\_

14. Como participa o mediador na escolha dos Temas de Vida?

- 1. Decide
  - 2. Co-decide
  - 3. Propõe
  - 4. É informado
  - 5. Outros
- Como? \_\_\_\_\_

15. Qual o seu grau de satisfação em relação aos Temas de Vida?

- 1. Nada satisfeito
  - 2. Pouco satisfeito
  - 3. Satisfeito
  - 4. Muito satisfeito
  - 5. Indiferente
- Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. As Questões Geradoras ajudam a desenvolver o Tema de Vida?

- 1. Nunca
  - 2. Nem sempre
  - 3. Quase sempre
  - 4. Sempre
  - 5. Não sei
- Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Quem escolhe as Questões Geradoras?

- 1. A equipa pedagógica
- 2. Os formadores
- 3. A mediadora
- 4. Os formandos
- 5. Outros

Quem? \_\_\_\_\_

18. Em que momento foram ou são escolhidas as Questões Geradoras?

- 1. No RVC
- 2. No AA
- 3. Nas sessões de Formação
- 4. Nas reuniões da equipa pedagógica
- 5. Outros

Quais? \_\_\_\_\_

19. Como os formandos participam na escolha das Questões Geradoras?

- 1. Decide
- 2. Co-decide
- 3. Propõe
- 4. É informado
- 5. Outros

Como? \_\_\_\_\_

20. Como a equipa pedagógica participa na escolha das Questões Geradoras?

- 1. Decide
- 2. Co-decide
- 3. Propõe
- 4. É informado
- 5. Outros

Como? \_\_\_\_\_

21. Qual o seu grau de satisfação em relação às Questões Geradoras?

- 1. Nada satisfeito
- 2. Pouco satisfeito
- 3. Satisfeito
- 4. Muito satisfeito
- 5. Indiferente

Porquê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22. Qual a Actividade Integradora em que os formandos e formadores participaram mais activamente? Porquê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

23. Quem escolhe as Actividades Integradoras?

- 1. A equipa pedagógica
- 2. Os formadores
- 3. A mediadora
- 4. Os formandos
- 5. Outros

Quem? \_\_\_\_\_

24. Existem critérios para a escolha dos temas de vida, das questões geradoras e das actividades Integradoras?

- 1. Sim
- 2. Às Vezes
- 3. Não

Se assinalou "Sim" ou "Às Vezes", quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

25. Considera que há adesão dos formandos nas Actividades Integradoras?

- 1. Nunca
- 2. Nem sempre
- 3. Quase sempre
- 4. Sempre
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

26. Considera que há adesão dos formadores nas Actividades Integradoras:

- 1. Nunca
- 2. Nem sempre
- 3. Quase sempre
- 4. Sempre
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27. A participação da equipa de formadores no curso é?

- 1. Totalmente desinteressada
- 2. Desinteressada
- 3. Interessada
- 4. Muito interessada
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28. Considera que os formandos participam no curso de forma:

- 1. Totalmente desinteressada
- 2. Desinteressada
- 3. Interessada
- 4. Muito interessada
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

29. Como classifica o relacionamento da equipa pedagógica com o grupo dos formandos?

- |                 |                          |               |
|-----------------|--------------------------|---------------|
| 1. Muito Bom    | <input type="checkbox"/> | Porquê? _____ |
| 2. Bom          | <input type="checkbox"/> | _____         |
| 3. Razoável     | <input type="checkbox"/> | _____         |
| 4. Insuficiente | <input type="checkbox"/> | _____         |
| 5. Indiferente  | <input type="checkbox"/> | _____         |

30. Há representação dos formandos nas reuniões pedagógicas?

- |                 |                          |               |
|-----------------|--------------------------|---------------|
| 1. Nunca        | <input type="checkbox"/> | Porquê? _____ |
| 2. Nem sempre   | <input type="checkbox"/> | _____         |
| 3. Quase sempre | <input type="checkbox"/> | _____         |
| 4. Sempre       | <input type="checkbox"/> | _____         |
| 5. Não sei      | <input type="checkbox"/> | _____         |

31. Considera importante a participação dos formandos nestas reuniões?

- |                                 |                                 |               |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 1. Sim <input type="checkbox"/> | 2. Não <input type="checkbox"/> | Porquê? _____ |
|                                 |                                 | _____         |
|                                 |                                 | _____         |

32. Considera que a participação dos formandos no decorrer da formação:

- |  |                          |               |
|--|--------------------------|---------------|
| 1. Prejudica o desenvolvimento da formação | <input type="checkbox"/> | Porquê? _____ |
| 2. Dificulta as sessões de formação        | <input type="checkbox"/> | _____         |
| 3. Facilita a aprendizagem                 | <input type="checkbox"/> | _____         |
| 4. É fundamental para a aprendizagem       | <input type="checkbox"/> | _____         |
| 5. Não influencia em nada a formação       | <input type="checkbox"/> | _____         |
| 6. Não sei                                 | <input type="checkbox"/> | _____         |

33. Neste modelo de formação sente-se livre para participar?

- |                                 |                                 |               |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 1. Sim <input type="checkbox"/> | 2. Não <input type="checkbox"/> | Porquê? _____ |
|                                 |                                 | _____         |
|                                 |                                 | _____         |

34. Nas decisões relacionadas com o curso, a equipa pedagógica costuma:

- |                                    |                          |
|------------------------------------|--------------------------|
| 1. Comunicar aos formandos         | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ouvir os formandos              | <input type="checkbox"/> |
| 3. Decidir com os formandos        | <input type="checkbox"/> |
| 4. Delegar a decisão aos formandos | <input type="checkbox"/> |

35. A participação dos formandos neste curso favorece/pode vir a favorecer o exercício da participação em outros contextos sociais.

- |                                 |                                 |               |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------|
| 1. Sim <input type="checkbox"/> | 2. Não <input type="checkbox"/> | Porquê? _____ |
|                                 |                                 | _____         |

36. Quanto aos momentos do curso, considera o RVC:

- 1. Totalmente desnecessário
- 2. Desnecessário
- 3. Necessário
- 4. Extremamente necessário
- 5. Indiferente

Porquê? \_\_\_\_\_

37. Quanto aos momentos do curso, considera o Aprender com Autonomia:

- 1. Totalmente desnecessário
- 2. Desnecessário
- 3. Necessário
- 4. Extremamente necessário
- 5. Indiferente

Porquê? \_\_\_\_\_

38. Os encontros entre a equipa pedagógica e os formandos:

- 1. Não ocorrem
- 2. Ocorrem mensalmente
- 3. Ocorre bimestralmente
- 4. Ocorre trimestralmente
- 5. Ocorre semestralmente
- 6- Outros

Como? \_\_\_\_\_

39. Qual o momento do curso que considera como mola propulsora da participação dos formandos

- 1. RVC
- 2. Aprender com Autonomia
- 3. Formação de Base
- 4. Formação Profissionalizante
- 5. Intervalos de Formação
- 6- Outros

Quais? \_\_\_\_\_

40. Sente que há barreiras à participação dos formandos?

1. Sim       2. Não

Porquê? \_\_\_\_\_

Questões de resposta múltipla

41. A equipa pedagógica organiza em conjunto com os formandos:

- 1. As Actividades
- 2. As Planificações
- 3. As Visitas
- 4. Os Projectos
- 5. Os Materiais Pedagógicos
- 6. Os Debates
- 7. Outros

Quais? \_\_\_\_\_

42. Como é feita a avaliação do formando?

- 1. Através de testes ou fichas de trabalho
- 2. Através da análise do seu material
- 3. Numa avaliação Integrada sem a sua participação
- 4. Numa avaliação Integrada com a sua participação
- 5. Outros

Qual? \_\_\_\_\_

43. Assinale as actividades das quais os formandos participam activamente.

- 1. Trabalhos em grupo
- 2. Avaliação
- 3. Escolha dos assuntos
- 4. Actividades práticas úteis para a profissão
- 5. Desenvolvi projectos individuais
- 6. Partilha de experiências
- 7. Outros

Quais? \_\_\_\_\_

44. Considera que a participação dos formandos na planificação do curso:

- 1. Limita a abordagem dos conteúdos
- 2. Dificulta o trabalho dos formadores
- 3. Toma as decisões mais demoradas
- 4. Torna o trabalho simplório
- 5. Torna difícil o consenso
- 6. Outros

Quais? \_\_\_\_\_

45. Construa uma frase sobre a participação dos formandos:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ "

Obrigado pela sua Colaboração!

## Questionário aos Formadores

Este inquérito é anónimo e tem como objectivo aferir o grau de envolvimento dos formandos dos cursos EFA, desta forma todas as questões nele apresentadas devem ser respondidas apenas em relação ao curso discriminado na caixa de texto cinza.

As informações que dele advenham servirão apenas para efeito de pesquisa académica. A confidencialidade dos dados será preservada.

1. Curso EFA de: \_\_\_\_\_ 2. Nível \_\_\_\_\_

### 3. Sexo

1. Masculino  2. Feminino

### 4. Idade

1. Até 24 anos  2. 25-44 anos  3. 45-64 anos  4. Mais de 65 anos

### 5. Área / Módulo de Formação

1. Linguagem e Comunicação   
2. Cidadania e Empregabilidade   
3. Matemática para a Vida   
4. Tecnologia da Informação e da Comunicação   
5. Formação Profissional  Quais \_\_\_\_\_

### 6. Habilitação Académica

1. Secundário/Técnico  2. Bacharel  3. Licenciado  4. Pós graduado  5. Outros   
Qual? \_\_\_\_\_

### 7. Tipo de Vínculo com a Entidade Formadora

1. Formador Interno   
2. Formador Externo   
3. Formador/Mediador Interno   
4. Formador /Mediador Externo

### 8. Há quanto tempo é formador neste curso?

1. Até 3 meses  2. Até 6 meses  3. Até 1 ano  4. Mais de 1 ano

### 9. Tem experiências anteriores em Educação de Adultos?

1. Sim  2. Não  Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 10. Há quanto tempo é formador em cursos EFA?

1. Até 3 meses  2. Até 6 meses  3. Até 1 ano  4. Mais de 1 ano

### 11. Quais os Temas de Vida já trabalhados neste curso?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Questões de Resposta Única

12. Quem escolhe os Temas de Vida?

- 1. A equipa pedagógica
  - 2. Os formadores
  - 3. A mediadora
  - 4. Os formandos
  - 5. Outros
- Quem? \_\_\_\_\_

13. Como participam os formadores na escolha dos Temas de Vida?

- 1. Decidem
  - 2. Co-decidem
  - 3. Propõem
  - 4. São informados
  - 5. Outros
- Como? \_\_\_\_\_

14. Como participam os formandos na escolha dos Temas de Vida?

- 1. Decidem
  - 2. Co-decidem
  - 3. Propõem
  - 4. São informados
  - 5. Outros
- Como? \_\_\_\_\_

15. Qual o seu grau de satisfação em relação aos Temas de Vida?

- 1. Nada satisfeito
  - 2. Pouco satisfeito
  - 3. Satisfeito
  - 4. Muito satisfeito
  - 5. Indiferente
- Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. As Questões Geradoras ajudam a desenvolver o Tema de Vida?

- 1. Nunca
  - 2. Nem sempre
  - 3. Quase sempre
  - 4. Sempre
  - 5. Não sei
- Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. Quem escolhe as Questões Geradoras?

- 1. A equipa pedagógica
  - 2. Os formadores
  - 3. A mediadora
  - 4. Os formandos
  - 5. Outros
- Quem? \_\_\_\_\_

18. Em que momento foram ou são escolhidas as Questões Geradoras?

- 1. No RVC
  - 2. No AA
  - 3. Nas sessões de Formação
  - 4. Nas reuniões da equipa pedagógica
  - 5. Outros
- Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19. Como os formadores participam na escolha das Questões Geradoras?

- 1. Decidem
- 2. Co-decidem
- 3. Propõem
- 4. São informados

20. Considerando o módulo/área que lecciona, qual o seu grau de satisfação em relação às Questões Geradoras?

- 1. Nada satisfeito  Porquê? \_\_\_\_\_
- 2. Pouco satisfeito  \_\_\_\_\_
- 3. Satisfeito  \_\_\_\_\_
- 4. Muito satisfeito  \_\_\_\_\_
- 5. Indiferente  \_\_\_\_\_

21. Qual a Actividade Integradora em que os formandos participaram mais activamente?

---

---

22. Quem escolhe as Actividades Integradoras?

- 1. A equipa pedagógica
- 2. Os formadores
- 3. A mediadora
- 4. Os formandos
- 5. Outros  Quem? \_\_\_\_\_

23. Existem critérios para a escolha dos temas de vida, das questões geradoras e das

- 1. Sim
- 2. Às Vezes
- 3. Não

Se assinalou "Sim" ou "Às Vezes", quais? \_\_\_\_\_

---

24. Considera que há adesão dos formandos nas Actividades Integradoras?

- 1. Nunca
- 2. Nem sempre
- 3. Quase sempre
- 4. Sempre  Porquê? \_\_\_\_\_
- 5. Não sei  \_\_\_\_\_

25. A participação da equipa de formadores no curso é?

- 1. Totalmente desinteressada  Porquê? \_\_\_\_\_
- 2. Desinteressada  \_\_\_\_\_
- 3. Interessada  \_\_\_\_\_
- 4. Muito interessada  \_\_\_\_\_
- 5. Não sei  \_\_\_\_\_

26. A participação do mediador no curso é?

- 1. Totalmente desinteressada
- 2. Desinteressada
- 3. Interessada
- 4. Muito interessada
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

27. Considera que os formandos participam no curso de forma:

- 1. Totalmente desinteressada
- 2. Desinteressada
- 3. Interessada
- 4. Muito interessada
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

28. Como classifica o relacionamento da equipa pedagógica com o grupo dos formandos?

- 1. Muito Bom
- 2. Bom
- 3. Razoável
- 4. Insuficiente
- 5. Indiferente

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

29. Há representação dos formandos nas reuniões pedagógicas?

- 1. Nunca
- 2. Nem sempre
- 3. Quase sempre
- 4. Sempre
- 5. Não sei

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

30. Considera importante a participação dos formandos nestas reuniões?

1. Sim       2. Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

31. Considera que a participação dos formandos no decorrer da formação

- 1. Prejudica o desenvolvimento da formação
- 2. Dificulta as sessões de formação
- 3. Facilita a aprendizagem
- 4. É fundamental para a aprendizagem
- 5. Não influencia em nada a formação
- 6. Não sei

32. Neste modelo de formação sente-se livre para participar?

1. Sim       2. Não

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

33. Nas decisões relacionadas com o curso, a equipe pedagógica costuma

- |                                    |                          |
|------------------------------------|--------------------------|
| 1. Comunicar aos formandos         | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ouvir os formandos              | <input type="checkbox"/> |
| 3. Decidir com os formandos        | <input type="checkbox"/> |
| 4. Delegar a decisão aos formandos | <input type="checkbox"/> |

34. A participação dos formandos neste curso favorece/pode vir a favorecer o exercício da participação em outros contextos sociais?

1. Sim     2. Não     Porquê? \_\_\_\_\_

35. Quanto aos momentos do curso, considera o RVC:

- |                             |                          |               |
|-----------------------------|--------------------------|---------------|
| 1. Totalmente desnecessário | <input type="checkbox"/> | Porquê? _____ |
| 2. Desnecessário            | <input type="checkbox"/> |               |
| 3. Necessário               | <input type="checkbox"/> |               |
| 4. Extremamente necessário  | <input type="checkbox"/> |               |
| 5. Indiferente              | <input type="checkbox"/> |               |

36. Quanto aos momentos do curso, considera o Aprender com Autonomia:

- |                             |                          |               |
|-----------------------------|--------------------------|---------------|
| 1. Totalmente desnecessário | <input type="checkbox"/> | Porquê? _____ |
| 2. Desnecessário            | <input type="checkbox"/> |               |
| 3. Necessário               | <input type="checkbox"/> |               |
| 4. Extremamente necessário  | <input type="checkbox"/> |               |
| 5. Indiferente              | <input type="checkbox"/> |               |

Questões de resposta múltipla

37. A equipa pedagógica organiza em conjunto com os formandos:

- |                             |                          |              |
|-----------------------------|--------------------------|--------------|
| 1. As Actividades           | <input type="checkbox"/> | Quais? _____ |
| 2. As Planificações         | <input type="checkbox"/> |              |
| 3. As Visitas               | <input type="checkbox"/> |              |
| 4. Os Projectos             | <input type="checkbox"/> |              |
| 5. Os Materiais Pedagógicos | <input type="checkbox"/> |              |
| 6. Os Debates               | <input type="checkbox"/> |              |
| 7. Outros                   | <input type="checkbox"/> |              |

38. Assinale as actividades nas quais os formandos participam activamente.

- |  |                          |              |
|--|--------------------------|--------------|
| 1. Trabalhos em grupo                          | <input type="checkbox"/> | Quais? _____ |
| 2. Avaliação                                   | <input type="checkbox"/> |              |
| 3. Escolha dos assuntos                        | <input type="checkbox"/> |              |
| 4. Actividades Práticas úteis para a profissão | <input type="checkbox"/> |              |
| 5. Desenvolvi projectos individuais            | <input type="checkbox"/> |              |
| 6. Partilha de experiências                    | <input type="checkbox"/> |              |
| 7. Outros                                      | <input type="checkbox"/> |              |

39. Como costuma avaliar o formando

- |  |                          |             |
|--|--------------------------|-------------|
| 1. Através de testes ou fichas de trabalho         | <input type="checkbox"/> |             |
| 2. Através da análise do seu material              | <input type="checkbox"/> |             |
| 3. Numa avaliação Integrada sem a sua participação | <input type="checkbox"/> |             |
| 4. Numa avaliação Integrada com a sua participação | <input type="checkbox"/> |             |
| 5. Outros  | <input type="checkbox"/> | Qual? _____ |

40. Considera que a participação dos formandos na planificação do curso:

- |  |                          |                       |
|--|--------------------------|-----------------------|
| 1. Limita a abordagem dos conteúdos    | <input type="checkbox"/> |                       |
| 2. Dificulta o trabalho dos formadores | <input type="checkbox"/> |                       |
| 3. Torna as decisões mais demoradas    | <input type="checkbox"/> |                       |
| 4. Torna o trabalho simplório          | <input type="checkbox"/> |                       |
| 5. Torna difícil o consenso            | <input type="checkbox"/> |                       |
| 6. Outros                              | <input type="checkbox"/> | Quais? _____<br>_____ |

41. Construa uma frase sobre a participação dos formandos:

" \_\_\_\_\_ "

*Obrigado pela sua Colaboração!*

## Anexo 17 – Validação dos questionários

**Educação e Formação de Adultos em Portugal: a dimensão participativa nos cursos realizados no Vale do Ave, Em 2006.**

Doutoramento em Educação  
Universidade de Granada

Ivaneide Dias Pereira Mendes  
Outubro de 2006

### **Acta de Validação dos Instrumentos de Recolha de Dados**

Aos 16 de Outubro de 2006, reuniram-se na sede do Centro Social Paroquial de Barrosas (Santa Eulália), um representante da Sol do Ave – Associação para o Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave e um representante do Centro Social Paroquial de Barrosas (Santa Eulália), na qualidade de instituições integrantes do projecto de pesquisa para validar os instrumentos de recolha de dados.

Considerando a pertinência da investigação e verificando-se a clareza, precisão, e rigor científico dos instrumentos, a partir da aplicação do pré-teste, em Maio de 2005 e de uma pesquisa em Setembro do mesmo ano, nestas e em outras instituições, cujos resultados foram divulgados num trabalho de investigação para o grau de “**Estudos Avançados**” e não apresentavam desvios significativos, validamos os instrumentos (anexados a esta acta) para serem aplicados no projecto de investigação **Educação e Formação de Adultos em Portugal: a dimensão participativa nos cursos realizados no Vale do Ave, Em 2006.**

Sem mais assuntos a resolver e deliberar.

Vizela, 16 de Outubro de 2006.

Nome: **SOL-DO-AVE**  
Cargo: Associação para o Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave - Associação para o Desenvolvimento Integrado do Vale do Ave

Centro Social Paroquial de Barrosas (Santa Eulália)

Miguel Luís Fernandes Mendes  
Vice-presidente

