



Rute Joana Lopes Antunes

**FORMADORES DE CURSOS EFA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E
CONCEÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

**Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a
orientação da Professora Doutora Maria Teresa Guimarães de Medina**

Dezembro de 2013

Resumo

A presente dissertação insere-se no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O objetivo deste trabalho visa compreender as conceções dos formadores de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) sobre a educação de adultos. Procurou-se perceber como é que os formadores percecionam os formandos e as relações que estabelecem com estes, bem como as práticas de cada formador no exercício do seu trabalho, as suas representações e os constrangimentos que condicionam a sua ação.

Considerando que os formadores são atores fundamentais no campo da educação de adultos, torna-se premente criar espaços de partilha de pensamentos, sentimentos e experiências associados à educação de adultos para se perceber de que forma diferentes perspetivas influenciam o trabalho com os formandos, a promoção de aprendizagens e, em última instância, o próprio sucesso da educação de adultos.

Valorizando-se uma metodologia qualitativa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a sete formadores que atuam no campo da educação de adultos, designadamente em cursos EFA.

Os resultados obtidos mostram-nos que a educação de adultos é percecionada, em grande medida, como uma extensão do modelo escolar tradicional, sendo as experiências de cada um subvalorizadas e a participação ativa evitada, numa relação assimétrica entre quem ensina e quem aprende. Adicionalmente, a ideia do adulto com défices nos conhecimentos e com dificuldade em aprender é, também, uma constante nos discursos produzidos. Por fim, percebe-se que a educação de adultos é subjugada a questões de natureza economicista e às exigências do mercado de trabalho e, por isso, foca-se na promoção de aprendizagens consideradas como basilares para responder a essas exigências.

Apesar de se reconhecer que estes discursos resultam, em parte, de contingências a que os formadores estão sujeitos, não deixa de ser urgente refletir sobre eles, permitindo a valorização de práticas promotoras de uma cidadania consciente e interveniente na sociedade.

Abstract

This dissertation is part of the Masters in Psychology, in University of Porto/Faculty of Psychology and Education.

This study aims to understand the conceptions of the trainers who work with the Adult Education and Training Courses (EFA). We want to understand how the trainers perceived the trainees, the relation between them, and the practices of each trainer in the exercise of their work, their representations and constraints that influence their action.

Considering that teachers are key actors in the field of adult education, it is urgent to create spaces for sharing thoughts, feelings and experiences related to adult education to realize how different perspectives influence the work with the trainees, promoting of learning and, ultimately, the success of adult education.

Valuing a qualitative methodology, semi-structured interviews with seven trainers, working in the field of adult education, including EFA, were applied.

The results point out that adult education is perceived, largely, as an extension of the traditional school model, where the experiences of each adult are undervalued and active participation is avoided inside of an asymmetrical relationship between the person who teach and the person who learn. Additionally, the notion of adults with deficits in knowledge and difficulty in learning is also a constant in the speeches produced. Finally, it is noticed that adult education has a subdued economic nature and that the demands of the labor market, therefore, focus learning promotion as a way to answer these demands.

Although, it is recognized that these discourses derive, in part, from the contingencies that trainers are subject, it is still urgent to reflect them, allowing the appreciation of the practices promoting conscious and active citizenship in society, something advocated at adult education of citizenship and the adult as a conscious actor in society.

Résumé

La présente dissertation fait partie de la maîtrise en psychologie à la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Porto.

Le but de ce travail vise à comprendre les conceptions des formateurs des cours d'éducation et de formation des adultes (EFA) sur l'éducation des adultes. Nous avons essayé de comprendre comment les formateurs perçoivent les adultes et établissent des relations avec ceux-ci, ainsi que les pratiques de chaque formateur dans l'exercice de leur travail, leurs représentations et les contraintes qui affectent son action..

Considérant que les formateurs sont des acteurs fondamentaux dans le domaine de l'éducation des adultes, il devient urgent de créer des espaces pour le partage de pensées, sentiments et expériences associées à l'éducation des adultes, afin de mieux comprendre comment les différentes perspectives peuvent influencer le travail avec des adultes, la promotion de l'apprentissage et, en fin de compte, le succès de l'éducation des adultes.

On valorisant une méthodologie qualitative, des entrevues semi-dirigées ont eu lieu avec sept formateurs qui travaillent dans le domaine de l'éducation des adultes, y compris les cours EFA.

Les résultats obtenus montrent que l'éducation des adultes est perçue principalement comme une extension du modèle scolaire traditionnel, à savoir les expériences de chacun sont sous-évalué et la participation active est évitée, dans une relation asymétrique entre qui enseigne et qui apprend. En outre, l'idée de l'adulte ayant des déficits de connaissances et avec difficulté dans l'apprentissage est aussi une constante dans les discours produit. Enfin, on se rend compte que l'éducation des adultes est soumise à les questions économiques et les exigences du marché du travail et, par conséquent, met l'accent sur la promotion des apprentissages considérés comme un élément clé pour répondre à ces exigences.

Bien qu'il soit reconnu que ces discours sont le résultat, en partie, des contraintes que les formateurs sont soumis, il est urgent de réfléchir sur eux, ce qui permet le développement des pratiques de promotion d'une citoyenneté consciente et intervenant dans la société.

Agradecimentos

A conclusão deste percurso só foi possível devido a um conjunto de pessoas que participaram diretamente neste projeto ou, indiretamente ao fazerem parte da minha vida. Por isso, gostaria de agradecer a todos os que me ajudaram a investir e a concretizar este estudo. Começo por agradecer às minhas filhas, simplesmente por existirem e por iluminarem a minha vida. Ao meu marido, amigo e confidente, pela segurança, partilha e apoio na realização do trabalho.

Não poderia deixar de agradecer à Professora Doutora Teresa Medina, pelo apoio, disponibilidade e compreensão demonstrados ao longo da concretização da Dissertação e por ter acreditado em mim e não me ter permitido desistir quando um conjunto de contingências da vida assim parecia determinar. Não esquecendo, ainda, de reconhecer o contributo científico, os conselhos práticos e a partilha de perspetivas sobre o tema, assim, como as críticas construtivas, que enriqueceram o trabalho apresentado.

À Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto agradeço a flexibilidade que demonstrou e a todos os profissionais que trabalham nessa instituição, exprimo a minha gratidão pela simpatia e prontidão com que me ajudaram.

Agradeço, ainda, à minha mãe por ter estado presente e me ter ajudado nas tarefas familiares, mesmo quando as condições de saúde não facilitavam, permitindo-me ter tempo para investir neste projeto académico.

Por fim, à minha família e amigos, pelo apoio que me deram, por estarem presentes “na alegria e na tristeza, na saúde e na doença”, por terem aceitado as minhas ausências e incentivado a concluir este percurso.

Siglas

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação

EFA - Educação e Formação de Adultos

FPIF – Formação Pedagógica Inicial de Formadores

CAP – Certificado de Aptidão Pedagógica

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

UC – Unidade de Competência

PRA - Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

NS – Nível Secundário

NB – Nível Básico

CLC – Cultura, Língua e Comunicação

STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

CP – Cidadania e Profissionalidade

LC – Linguagem e Comunicação

MV – Matemática para a Vida

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

CE – Cidadania e Empregabilidade

Índice

Introdução	7
Capítulo I - Breve análise da História da Educação de Adultos em Portugal.....	13
Capítulo II – Cursos EFA: das características à sua operacionalização	21
Capítulo III: Enquadramento metodológico	26
Capítulo IV: Práticas educativas e conceções de educação de adultos de formadores .	34
4.1 - Perceção das características distintas entre os públicos da formação de adultos e da formação de jovens	35
4.2 - Perceção das características dos formandos, do papel do formador e da relação formador/formando nos cursos EFA.....	39
4.3 - Estratégias para a promoção de aprendizagens e da avaliação dos conhecimentos dos adultos	47
4.4 - Análise Crítica aos Cursos EFA e importância dos cursos EFA.....	55
Considerações Finais	61
Bibliografia	68
Anexos (em CD).....	

Introdução

Esta dissertação, intitulada “Formadores de Cursos EFA: Práticas Educativas e Concepções sobre Educação de Adultos”, realizado no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretende focar-se no estudo de algo que está impreterivelmente presente no contexto dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA): nos formadores e mais especificamente a forma como estes profissionais percecionam a educação de adultos e os próprios adultos e como as suas práticas profissionais refletem essas concepções. Adicionalmente, pretende-se perceber como é que os formadores percecionam o seu papel na promoção de aprendizagens e competências dos formandos. De facto, nos cursos EFA, como em qualquer contexto de educação formal, os formadores/professores têm uma função proeminente, pois a eles é atribuída a responsabilidade de ensinar, de monitorizar o grupo de formandos, de promover a motivação, as aprendizagens e os conhecimentos. Neste sentido, o formador poderá ser visto quase como um maestro a quem cabe dirigir um grupo de formandos, com características próprias, com motivações variáveis, com experiências divergentes, de modo a que ao longo do processo formativo, tal como num concerto clássico, a harmonia, o bem-estar e o crescimento (de formandos e formadores) esteja presente. Cabe ao formador conciliar e gerir todas as variáveis presentes em qualquer curso EFA para que no final seja produzida uma melodia agradável, uma forma de arte que, na formação, se traduz pela concretização das aprendizagens dos formandos, pela consolidação de um ambiente de bem-estar na sala de formação e pelo respeito de todos e de cada um nas sessões de formação.

Ao analisar especificamente os cursos EFA deparamo-nos com a Portaria 230/2008, de 7 de Março, que regulamenta o funcionamento desses cursos. No seu artigo 24 é descrita a equipa técnico-pedagógica, referindo-se que os formadores são os “ (...) responsáveis por cada uma das áreas de competências-chave que integram a formação de base e pela formação tecnológica, quando aplicável”. Nessa mesma Portaria são descritas as funções dos formadores: “a) *Participar no diagnóstico e identificação dos formandos, em articulação com o mediador pessoal e social, ao abrigo do n.º 3 do artigo 6.º;* b) *Elaborar, em conjugação com os demais elementos da equipa técnico -pedagógica, o plano de formação que se revelar mais adequado às necessidades de formação identificadas no diagnóstico prévio ou, sempre que aplicável, no processo de RVCC;* c) *Desenvolver a formação na área para a qual está habilitado;*

d) *Conceber e produzir os materiais técnico-pedagógicos e os instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo, relativamente à área para que se encontra habilitado; e) Manter uma estreita cooperação com os demais elementos da equipa pedagógica, em particular, no âmbito dos Cursos EFA de nível secundário, no desenvolvimento dos processos de avaliação da área de PRA, através da realização de sessões conjuntas com o mediador pessoal e social*". Desta descrição depreende-se que, apesar da complexidade teórica do papel do formador, o enfoque do trabalho destes profissionais centra-se nos défices dos formandos, nas necessidades de formação, na transmissão de conhecimentos e posterior avaliação dos mesmos. Tal como refere Canário (2000, p.25), o "formador é então solicitado para construir processos e sistemas por medida. A engenharia educativa corresponde a esta nova dimensão do trabalho do formador que consiste em apreender os problemas e construir as respostas educativas adequadas", parecendo excluir-se o foco no formando adulto, nas suas experiências, nas suas características... na sua história como ser social e profissional.

Mas, e na prática? Será que os formadores, consciente ou inconscientemente fazem da formação apenas um campo de transmissão de conhecimentos e de aquisição de competências, que os adultos supostamente não têm, e em que a avaliação funciona como arma de arremesso? Ou será que os formadores, como adultos que são, compreendem a noção subjacente à ideia de adulto e, conseqüentemente, a importância de se atender a cada formando, dando prioridade à capacidade de pensar, ao desenvolvimento de uma consciência crítica, à participação e à gestão social (Fernandez, 2005)? Adicionalmente a esta questão, surge a diferenciação entre a criança que aprende na escola e o adulto que regressa a um contexto de educação formal. Será que os formadores compreendem essas diferenças ou esperam dos adultos o que é exigido das crianças, em termos de competências, de comportamentos e de atitudes? Estas questões, que estão na base deste trabalho emergem, da pertinência do tema para a área da educação e formação de adulto, área essa que constitui o núcleo central da minha experiência profissional. De facto, na realização do meu trabalho do dia-a-dia, enquanto mediadora, não era raro ouvir, tanto de uma forma mais informal, como nas reuniões pedagógicas que mediava, comentários do tipo: *"não sei como vou ensinar questões de programação a pessoas que não sabem nada de matemática"*, *"os formandos não podem sair daqui assim porque no mercado de trabalho não vão*

conseguir fazer nada”, *“estas pessoas não têm bases*”, *“é impossível ensinar-lhes isto*”, *“tenho que fazer um teste fácil, senão reprovam todos*”, *“não posso permitir que estejam sempre a ir à casa-de-banho*”. Este tipo de afirmações parece revelar que, apesar de se esperar que os formadores dominem, para além dos conhecimentos técnicos da sua própria formação, um conjunto de competências pedagógicas direcionadas, para o trabalho com adultos, na prática, estes profissionais tendem a manifestar nos seus discursos bastante dificuldade em compreender o que é a educação de adultos e como se deveria trabalhar com este público. Neste quadro os formadores terão muita dificuldade em serem animadores que se põem à disposição das potencialidades de aprendizagem de pessoas adultas (Fernandez, 2005), ao mesmo tempo que a possibilidade do trabalho com adultos ser sustentada numa lógica de recomposição dos saberes experienciais para que os formandos se tornem não objetos mas co-autores das suas experiências no contexto da formação (Correia, 2005) fica seriamente comprometido.

Adicionalmente, sendo os formadores uns dos atores chave no campo dos cursos EFA, torna-se importante “dar voz” a estes profissionais, de forma a se poder co-construir um espaço de reflexão e partilha sobre as práticas de cada formador no exercício do seu trabalho, sobre as suas conceções e representações e sobre os constrangimentos que condicionam a sua ação. Apesar destes profissionais não serem os únicos agentes a influenciar o campo da educação de adultos, sem o seu trabalho como animadores que promovem e estimulam a cooperação, que aceitem e desenvolvam as características individuais e os valores culturais, muito dificilmente se poderá atingir o sucesso dos cursos EFA, por mais interessante que seja a sua conceção teórica (Cortesão, Malpique, Torres e Lima, 1982). Apesar da sua importância não são muitos os estudos que se debruçam sobre os formadores de adultos em Portugal (Alencar, 2013), nomeadamente sobre a forma como, na realidade e na prática, estes profissionais trabalham e como percebem o valor que têm no campo dos cursos EFA. Adicionalmente, o campo da educação de adultos, em geral, e dos cursos EFA em particular, tende a deixar para segundo plano as questões relacionadas com a atividade dos formadores, focando-se apenas nos requisitos prévios para o seu desempenho profissional e nas responsabilidades que lhes são atribuídas, ignorando-se que o formador é “um artesão da complexidade (...) um gestor de incompatibilidades, um artífice da mudança” (Correia, 2005, p. 71), sendo eles que, com os formandos, têm um

papel primordial na operacionalização dos objetivos e dos princípios orientadores dos cursos EFA.

Quando se fala da educação de adultos em Portugal, as incoerências, as dificuldades e a falta de um investimento sério e contínuo nessa área é notório, o que pode ajudar a compreender a subvalorização do papel e das experiências dos formadores. Mesmo quando, a preocupação crescente com a educação de adultos parece crescer, o investimento não é suficientemente abrangente para incluir o papel e a importância dos formadores nesse domínio. Se considerarmos que se investe na criação de itinerários educativos específicos para os adultos, numa tentativa de se “descolarizar” essa formação (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes & Ribeiro, 1998, p. 38), o não reconhecimento da importância dos formadores, da sua experiência e das suas práticas ainda se torna uma situação mais grave. De facto, como se poderá esperar que os cursos EFA sejam eficazes na consecução dos objetivos a que se propõem, se se continua a excluir toda e qualquer reflexão sobre a prática que os próprios formadores têm do seu trabalho e da sua posição no contexto da educação de adultos e, conseqüentemente, a ignorar as experiências, as contribuições e as perceções dos formadores no que respeita às especificidades desse campo? Como se pode querer que os formadores valorizem as experiências e especificidades dos formandos se as suas próprias experiências e particularidades, são sucessivamente ignoradas, quer a nível micro, na sua formação, na concretização de projetos formativos ou em outros trabalhos desenvolvidos pelas instituições de formação, quer num nível mais macro nas políticas educativas ou nos regulamentos dos programas de financiamento? (Antunes, 2007).

Analisando as questões relacionadas com a perceção que os formadores têm, quer dos adultos no contexto formativo quer dos próprios cursos EFA, poderá compreender-se alguns problemas que acontecem no contexto desses cursos, nomeadamente na relação entre formandos e formadores e nas práticas utilizadas por estes últimos para potenciar a aquisição de competências dos formandos, objetivo máximo que justifica a criação desta tipologia de cursos.

Para o desenvolvimento deste estudo foram realizadas entrevistas a 7 formadores que trabalham com cursos EFA, para se perceber as conceções que estes têm da educação de adultos. De ressaltar que este trabalho não pretende generalizar qualquer informação emergente das entrevistas, nem avaliar os formadores que gentilmente aceitaram participar neste projeto e partilhar a forma como pensam e trabalham com os

adultos nos cursos EFA. Pelo contrário, pretende-se dar voz aos formadores e compreender a visão que cada um deles tem do seu próprio trabalho, no campo de atuação dessa modalidade de cursos. Só reconhecendo a complexidade do trabalho de formador, enquanto elemento central dos sistemas de formação, se poderá apostar na construção da mudança e na promoção de práticas adequadas a adultos, para que os cursos EFA sejam, efetivamente, um espaço de liberdade e de potencialização do que melhor cada adulto tem, seja esse adulto o formando, seja esse adulto o formador.

Esta dissertação encontra-se estruturada em 4 capítulos. No capítulo 1 é feita uma breve análise da história da educação de adultos em Portugal. O capítulo 2 debruça-se sobre as características e operacionalização dos cursos EFA. Por sua vez, no capítulo 3 é descrito o enquadramento metodológico seguido no estudo. No capítulo 4 são analisadas as práticas educativas e as conceções de educação de adultos dos formadores. O trabalho termina com a apresentação das considerações finais.

Capítulo I - Breve análise da História da Educação de Adultos em Portugal.

Atendendo a que este trabalho se foca numa tipologia de cursos dirigidos a adultos, torna-se importante compreender o contexto e as motivações relacionadas com a aposta nos cursos EFA e, conseqüentemente, perceber, em traços gerais, como é que a educação de adultos se desenvolveu em Portugal.

Antes de mais importa referir que, ao longo desta dissertação, a noção de Educação de Adultos utilizada é a que foi aprovada na Conferência Geral da Unesco de 1976: “conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja seu conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como 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 desenvolvimento pessoal integral e de participação no desenvolvimento socio-económico e cultural equilibrado e independente” (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes & Ribeiro, 1998, p. 43). Importante, ainda, ressaltar que, apesar dos conceitos de “educação de adultos”, e “formação de adultos” serem considerados, por diversos autores, com diferentes significados, o facto da distinção entre estes conceitos não ser clara nem consensual e deste trabalho não ter como objetivo a discussão/reflexão sobre esses conceitos, se optou por utilizar estas terminologias como sinónimas, embora seja dada preferência ao termo “educação de adultos”.

Nos anos 60 e 70, em Portugal, a educação de adultos centrou-se predominantemente no aumento da escolaridade obrigatória e na criação de medidas de segunda oportunidade que se traduziam em cursos escolares noturnos (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes & Ribeiro, 1998). Apesar de ter sido criada a Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP), em 1971, tendo como objetivo a condução de ações de alfabetização e cursos para adultos, o campo da educação de adultos continuou estagnado.

Foi após o 25 de Abril que ocorreu um verdadeiro investimento no campo da educação de adultos, numa perspectiva de “educação popular” (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes & Ribeiro, 1998), com o aparecimento e o reaparecimento de vários tipos de associações e cooperativas responsáveis por diferentes movimentos populares

relacionados com ações de alfabetização, projetos de animação cultural e socioeducativa, atividades de educação de base de adultos, entre outras, que embora tivessem uma importância enorme no campo da educação de adultos, funcionavam à margem das políticas estatais ou da ação organizativa da administração pública (Lima, 2005). Assim, a alfabetização e a educação de adultos passaram a ter como atores principais os próprios adultos, funcionando a DGEP como organismo de coordenação e de suporte das iniciativas populares. Apesar deste “tímido olhar” para o campo da educação de adultos, este investimento continuava ligado a políticas educativas descontínuas, resultado da falta de interesse governativo por uma política de adultos global e integrada (Lima, 2005). Contudo, a baixa escolaridade da população portuguesa, a que se aliou o crescimento económico e a necessidade do país possuir cidadãos capazes de pensar e agir informadamente, levou ao surgimento da Lei n.º 3/79, de 10 de Janeiro. Esta Lei constituiu uma das primeiras tentativas de se apostar na educação da população adulta e uma forma do Estado reassumir o seu papel nesse campo (Lima, 2005), através da construção de um sistema e de uma organização de educação de adultos, concretizada através da criação de uma rede pública, da produção de legislação e de outros instrumentos de regulação, da concessão de apoios e da criação de programas e respetivas metas a atingir no campo da educação de adultos (Lima, 2005). O principal objetivo dessa Lei era a eliminação do analfabetismo, através do reconhecimento e apoio às iniciativas existentes no domínio da alfabetização e educação de adultos em vários contextos, como associações de educação popular, de coletividades de cultura e recreio, de cooperativas de cultura, de organizações populares de base territorial, de organizações sindicais, de comissões de trabalhadores e de organizações profissionais (Lei n. 3/79, de 19 de Janeiro, art. 1). Esta tentativa de conciliar os organismos oficiais de educação com os organismos populares originava uma política de articulação entre “a educação, a construção de uma consciência cívica e os processos de desenvolvimento local” (Canário, 1999, p. 59). Mas, não apenas em relação ao objetivo, esta Lei se revelava inovadora. De facto, percebe-se que a alfabetização e educação de base, cujo foco conceptual é a aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhada de outros programas de educação não formal de interesse para os adultos, eram entendidas como uma estratégia de valorização pessoal, cultural, social e política do adulto, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e independente. Esta forma de perceber a educação de adultos foi algo que, ao longo da História, tem

sido sucessivamente esquecida, apesar de ser uma visão obrigatória para o sucesso de qualquer política ligada à educação de adultos. Tal como nos lembra Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes & Ribeiro (1998), a educação de adultos deverá abranger três grandes tipos de conhecimento: o técnico (relacionado com a utilização/manipulação do meio físico), o prático (que permite compreender e dominar as comunicações entre pessoas e evitar erros de análise e de comportamento) e a reflexão crítica (ligada às expressões da cultura dominante e do ser capaz de ultrapassar preconceitos e sentimentos de inferioridade auto-impostos e de libertar a criatividade). De facto, esta Lei, que culminou com a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos (PNAEBA), procurou respeitar estes três eixos e, conseqüentemente, trouxe contribuições metodológicas positivas (Silva, 1990, in Canário, 1999) para que uma nova forma de investir no campo da educação de adultos fosse possível. O PNAEBA tinha como objetivos a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo da população portuguesa e a possibilidade de todos os adultos concluírem a escolaridade obrigatória, determinando os meios, respetivos agentes e programas de ação necessários para que fossem cumpridos. Para além do PNAEBA, a Lei referida cria o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base do Adulto (CNAEBA), cujas atribuições principais estavam relacionadas com a sensibilização da consciência nacional e de acompanhamento e avaliação do Plano.

Apesar de inovador e teoricamente interessante, o PNAEBA acabou por ser um insucesso devido a vários fatores, como: a falta de vontade política, a falta de recursos necessários à sua aplicação e as mudanças internas da Direcção-Geral do Ministério da Educação (Lima, 2005). Assim, em 1986, é oficialmente assumido o abandono do PNAEBA ao mesmo tempo que se verifica que os apoios concedidos pelo Ministério da Educação à educação popular, ao associativismo e à intervenção comunitária eram inexistentes (Lima, 2005).

Após esta tentativa de construir um campo de educação de adultos efetivo e pleno, a verdade é que o país volta a “esquecer” este domínio. Nos anos 80, com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), com as políticas educativas dos partidos dos Governos Social-Democrata e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, criam-se novas formas de investir (ou desinvestir) na educação de adultos, atribuindo-lhe um estatuto de minoridade (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes & Ribeiro, 1998) ao se apostar na formalização e escolarização dessa

área, ao mesmo tempo que eram afastadas as vertentes da educação de base, do associativismo e da educação popular, que o PNAEBA corretamente tentou aproximar e que eram imprescindíveis para a valorização do campo da educação de adultos. Entendida e praticada sob uma lógica escolarizante e formalizada em torno de uma educação escolar de segunda oportunidade, a educação de adultos focou-se no “ensino recorrente” e nos cursos de formação profissional (Lima, 2005), que mais não eram do que um complemento da formação escolar (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes & Ribeiro, 1998) e que eram vistos como os antídotos para os problemas que assolavam a sociedade de um ponto de vista económico e empresarial. Ou seja, se nos anos 70, a ideia de se promover a “humanização do desenvolvimento” (Finger e Asún, 2001, in Canário 2006) foi o lema para a promoção da educação permanente, a história da educação de adultos traduziu-se, posteriormente, pelo abandono dos pilares humanistas e pela aposta numa orientação educativa funcionalmente subordinada à empregabilidade, produtividade e competitividade dos cidadãos (Canário, 2006). Ao não se dar lugar às tradições e às culturas locais, à experiência de vida e às perceções individuais de cada adulto e ao ignorar-se a própria história da educação de adultos, as suas teorias educativas e os métodos pedagógicos da educação popular, minou-se completamente o campo de educação de adultos e a própria motivação daqueles a quem este tipo de educação fazia mais sentido (Lima, 2005). De facto, não são possíveis políticas se pode esperar nada de políticas de promoção e crescimento de saberes e conhecimentos de pessoas quando não se tem em conta que a “estrutura que se transforma é sujeito do seu próprio processo de transformação” (Paulo Freire, cit Lima, 2005, p. 36). Concomitantemente com a visão escolarizante da educação de adultos verificou-se, em Portugal, que as lógicas da empregabilidade, da competitividade e da emulação eram as que efetivamente comandavam as políticas da educação de adultos (Lima, 2005), muito mais vocacionadas para o controlo social do que para a maturação efetiva e consciente dos cidadãos.

Esta situação tendeu a ser alterada com o Programa de Governo e Pacto Educativo para o Futuro, em 1996, bandeira do Programa Eleitoral do Partido Socialista, que pretendeu fazer renascer o Sistema de Educação de Adultos em Portugal, através de uma política de desenvolvimento, da promoção da educação extra-escolar, da educação para o desenvolvimento e do apoio ao movimento associativo (Lima, 2005). Dois anos depois, é lançado um Programa para o desenvolvimento da Educação e

Formação de Adultos que culmina com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), em 1999. Esta agência, de uma forma genérica, tinha como objetivos principais, segundo o Decreto-Lei que a criou¹: o desenvolvimento e divulgação de modelos, metodologias e materiais de intervenção pedagógica e sócio-educativa específica para a população adulta; a promoção de programas e projetos nos domínios da educação e formação de adultos; a promoção da articulação entre entidades públicas e privadas, a nível central, regional e local no âmbito do desenvolvimento da política da educação e formação de adultos; a construção de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos com vista à obtenção da certificação escolar e profissional; a realização de estudos e investigação na área da educação e formação de adultos; o apoio da formação especializada de formadores e de outros agentes no campo da educação de adultos; a promoção da informação, motivação e aconselhamento dos adultos em relação às oportunidades de aprendizagem ao longo da vida e, por fim, a colaboração em projetos de cooperação nos domínios da educação e formação de adultos dirigidos às comunidades portuguesas de emigrantes, às comunidades imigrantes a residir em Portugal e a países de língua oficial portuguesa.

Apesar da ANEFA pretender mudar a forma como se estava a apostar na educação de adultos em Portugal, na realidade, a sua atividade ficou muito aquém do teoricamente anunciado. Assim, à exceção do trabalho realizado no domínio do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e dos cursos de Educação e Formação de Adultos (Lima, 2005), o facto da Agência não ter estrutura, recursos, nem peso político-administrativo que lhe permitisse influenciar todos os agentes e instituições envolvidas no campo da educação de adultos (Rothes, 2005), minaram a vertente educativa e a política de desenvolvimento subjacente ao trabalho da Agência, assim como a sua tentativa de articulação entre educação e formação. A subjugação da ANEFA a uma lógica de “qualificação de recursos humanos”, “formação vocacional” e “qualificação ao longo da vida”, acaba por ser confirmada pelo XV Governo Constitucional que extingue a ANEFA e a “substitui” pela Direcção-Geral de Formação

¹ Decreto-Lei 387/1999, de 28 de Setembro. *Diário da República n.º 227/1999 – I Série*. Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.

Vocacional, criada através do Decreto-Lei 208/2002, de 17 de Outubro, e visando a qualificação dos recursos humanos e a resposta às necessidades da competitividade da economia global, ou seja, tendo como objetivo a promoção da articulação entre a educação/formação e o mercado de trabalho (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes & Ribeiro, 1998). Mais uma vez, o campo da educação de adultos fica “esquecido” enquanto política educativa pública, cingindo-se a ser a resposta à falta/necessidade de atualização de conhecimentos técnicos e profissionais exigidos pela sociedade capitalista numa tentativa de aposta na adaptação funcional dos cidadãos. Neste processo, ignora-se que, mais do que isso, deveria ter sido dada ênfase à educação básica para adultos, visto que a população portuguesa, no início do século XXI, ainda era constituída maioritariamente por pessoas pouco escolarizadas e que nível de analfabetismo ainda era extremamente elevado para um país considerado “desenvolvido” (Lima, 2005). Assim, apesar do campo da educação de adultos, que deveria ser entendida como um direito humano básico, necessitar de uma lógica assente na solidariedade e do bem comum, da justiça social e da educação para a cidadania democrática, na realidade verificou-se que Portugal apostou “na formação de uma mão-de-obra assalariada, mas não na educação básica e cidadã de todo um povo” (Lima, 2005, p. 45), impedindo que uma verdadeira “sociedade do conhecimento” se desenvolvesse, ou seja, que se garantisse, ao longo da vida, uma verdadeira oferta educativa generalizada a todos os cidadãos para que, partindo das experiências de vida individuais, se construísse um conhecimento mais elaborado e, sempre que possível, certificando esses conhecimentos com qualificações equivalentes às do sistema formal de ensino (Melo, Queirós, Silva, Salgado, Rothes & Ribeiro, 1998).

Apesar da extinção da ANEFA, a sua excelente capacidade de intervenção, que originou iniciativas e programas inovadores, foi decisiva e marcou a história da educação de adultos, falámos de projetos como a conceção de um Referencial de Competências-Chave, a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e a aposta nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), que vieram a ser os três pilares do Programa Novas Oportunidades, lançado em Dezembro de 2005, que mais tarde incluiu as formações modulares². Este

² Tendo em conta que a presente dissertação tem como objetivo debruçar-se sobre os cursos EFA, em particular e não no Programa Novas Oportunidades, em geral, não nos iremos alongar sobre todas as modalidades formativas inerentes ao Programa, focando-nos apenas nos Cursos EFA.

Programa apresentou-se como “um novo impulso no caminho da qualificação dos portugueses” (Lima, 2012, p. 12) e surgiu como um esforço de resposta aos baixos índices de qualificação escolar e profissional da população adulta. A missão dos Centros Novas Oportunidade, entretanto criados, segundo a Carta de Qualidade que regia a sua atuação, era assegurar a todos os adultos com mais de 18 anos, uma oportunidade de qualificação e certificação escolar, de nível básico ou secundário, promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação por parte dos adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional e assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efetuados numa política efetiva de aprendizagem ao longo da vida, valorizando-se socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos.

Na sequência da tomada de posse do último Governo, a Iniciativa e os Centros Novas Oportunidades foram extintos, diminuindo, em muito, o número de cursos de EFA e sendo “suspenso” todo o processo de RVCC.

Esta breve análise da história da educação de adultos em Portugal realça que esse campo nunca constituiu de forma consistente uma prioridade da política educativa, tendo vivido entre diferentes lógicas político-educativas, prioridades, dimensões organizacionais e administrativas e elementos de ordem conceptual que inviabilizam a criação de políticas educativas estáveis, contínuas e enriquecedoras, necessárias para se poder falar de uma verdadeira política de educação de adultos (Lima, 2005). Concomitantemente, torna-se claro que o campo da educação de adultos é subvalorizado como resposta aos desafios do mundo atual, reduzindo-o à formação do “capital humano” necessário às exigências das empresas e aos interesses dos grandes grupos económicos (Medina, 2008). A educação de adultos deverá ser redefinida, na sua identidade, à luz dos desafios colocados à sociedade, sem, contudo, abandonar o pressuposto de contribuir para a construção de “uma democracia participativa, da reassunção da responsabilidade pelos cidadãos, da construção e da capacitação das comunidade” (Finger, 2005, p. 30).

Capítulo II – Cursos EFA: das características à sua operacionalização

Os cursos EFA foram criados por Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, do Ministério do Trabalho e da Solidariedade e da Educação, o qual refere que esta modalidade surge como uma estratégia para assegurar uma oferta de educação e formação que permita, a todos os que abandonaram precocemente a escola, a obtenção da escolaridade ou a progressão escolar associada a uma qualificação profissional que possibilite o acesso a desempenhos profissionais mais qualificados e abra mais e melhores perspectivas de aprendizagem ao longo da vida. Estes cursos pretendem, ainda, por um lado, alargar e diversificar as ofertas formativas para adultos, estimulando a construção de redes locais de educação e formação de adultos e, por outro, promover uma resposta educativa para adultos que tenha em atenção a cidadania e a empregabilidade (Rothés, 2005). Desde a sua criação que os cursos EFA foram sofrendo várias alterações, para colmatar lacunas detetadas relacionada quer com o modelo curricular que seguia, quer com as próprias características funcionais (Lima, 2005). Em 2008, já na vigência da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) e inserido na Iniciativa Novas Oportunidades, os cursos EFA evoluíram para um novo estágio, visando dar resposta a públicos cada vez mais distintos e tornando-se mais flexíveis e adaptados às necessidades específicas de cada adulto. (Lima, 2005). Segundo Cavaco (2009), os cursos EFA podem ser considerados uma oferta formativa bastante inovadora, com uma natureza complexa devido aos seguintes fatores: envolvem a articulação entre formação de base e formação profissionalizante; baseiam os percursos formativos no Referencial de Competências-Chave; são um processo de reconhecimento e validação de competências o que permite a valorização das experiências dos formandos e, ao mesmo tempo, a definição de percursos diferenciados para cada adulto; existe a figura do mediador cujo trabalho se traduz no acompanhamento dos formandos e das equipas pedagógicas ao longo da formação; contempla um módulo de “Aprender com Autonomia” (no nível básico), que promove estratégias de auto-formação; e, por fim, esta tipologia de cursos inclui a definição de “Temas para a Vida” (no nível básico) e “Atividade Integradora” (no nível secundário), cuja execução/operacionalização exige a transversalidade dos saberes e uma articulação entre os formandos e os vários formadores.

Os cursos EFA são dirigidos a cidadãos com idade igual ou superior a 18 anos, que possuam baixa qualificação escolar e/ou profissional e, prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou secundário de escolaridade, sem a qualificação adequada

para efeitos de inserção ou progressão profissional. Os cursos EFA subdividem-se em EFA escolar, que aposta na qualificação escolar dos formandos no nível básico ou secundário (certificação ao nível do 6.^a, 9.^a ou 12.^o anos); EFA Profissionalizante, dirigido para aqueles que pretendem aumentar ou atualizar as suas qualificações profissionais e EFA de dupla certificação, que concilia a promoção da certificação escolar com a qualificação profissional³.

Os cursos EFA são uma solução formativa que rompe com as lógicas prevaletentes de educação de adultos, uma vez que parte, ou devia partir, das competências que os adultos foram adquirindo ao longo da vida. Esses percursos são delimitados por um Referencial de Competências-Chave (RCC), organizado por Unidades de Competência em quatro áreas no nível básico e em cinco no nível secundário. São elas, no primeiro caso: “Linguagem e Comunicação”, “Matemática para a Vida”, “Tecnologias de Informação e Comunicação” e “Cidadania e Empregabilidade”. No nível secundário, falámos de “Cultura, Língua e Comunicação”, “Sociedade Tecnologia e Ciência”, “Cidadania e Profissionalidade”, “Língua, Cultura e Comunicação – Língua Estrangeira Iniciação” e “Língua, Cultura e Comunicação – Língua Estrangeira Continuação”. A componente de formação de base integra, ainda, um módulo de “Aprender com Autonomia” (nível básico) que visa promover a motivação, o relacionamento interpessoal e o aprender a aprender. O nível secundário inclui a área de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), que reflete e evidencia o processo de formação do adulto, tendo uma abordagem experiencial na medida em que espelha o seu autor, mais no sentido das experiências/aprendizagens desenvolvidas no presente, refletindo sobre o papel dessas vivências no seu futuro pessoal e profissional (Rodrigues, 2009). Os cursos EFA incluem, ainda, Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) e Formação prática em Contexto de Trabalho (FPCT) (EFA de dupla certificação e nos EFA Profissionalizante). As UFCD são propostas pelo IIEFP, e estão relacionadas com a componente de formação tecnológica, visando dotar os formandos de competências científicas e tecnológicas que lhes permitam o desenvolvimento de atividades práticas e de resolução de problemas relacionadas com uma determinada área

³ Todos os formadores que participaram neste estudo exercem a sua atividade profissional, sobretudo, a nível dos cursos EFA de Dupla Certificação. Por isso, ao longo deste trabalho, sempre que aparecem referências aos cursos EFA, sem qualquer especificação, está-se a considerar os de Dupla Certificação, adjetivando-os de escolar ou profissional quando são referidos numa perspetiva mais restritiva.

profissional, variável consoante o percurso formativo. A FPCT é uma componente que visa consolidar as competências científicas e tecnológicas adquiridas em contexto de formação de sala e facilitar a integração do formando no mercado de trabalho (Rodrigues, 2009).

A organização curricular dos cursos EFA, baseada em competências, origina a valorização e a mobilização de saberes na resolução dos problemas complexos que os formandos enfrentam na vida pessoal e social (Rothés, 2005). Adicionalmente, o facto de se partir de um processo de RVC, exige que se tenha em atenção as competências adquiridas pelos adultos através das suas experiências de vida e, conseqüentemente, implicar o formando no processo de ensino-aprendizagem, dando-lhe a possibilidade de refletir sobre os seus percursos de vida e uma postura ativa na construção dos seus projetos formativos e pessoais (Rothés, 2005). Esta situação faz com que as equipas pedagógicas responsáveis pelos cursos EFA tenham uma enorme responsabilidade. Estas equipas são constituídas pelo mediador e pelo grupo de formadores responsáveis pelas unidades de formação de cada uma das áreas de competências-chave da componente de formação de base e da componente de formação tecnológica, podendo ainda ser incluída a figura do Tutor, responsável pela formação prática em contexto de trabalho, nos momentos de preparação e realização dessa fase do percurso formativo (Rodrigues, 2009).

Teoricamente, os cursos EFA consideram que a experiência do adulto é indissociável da construção do seu percurso formativo, percebendo-se que para uma efetiva aprendizagem “o referente já não é a escola, mas sim a vida; não é a academia, mas sim as necessidades sociais; não é a formação, mas sim a aprendizagem; não são os ensinamentos que oferecem os professores, mas sim a procura dos aprendizes” (Fernandéz, 2005, p. 73).

Apesar do presente trabalho ter como palco principal os Cursos EFA, tendo em conta que praticamente todos os participantes no estudo já trabalharam, ou trabalham, com cursos destinados a jovens, nomeadamente Cursos de Aprendizagem e que utilizam essa experiência com jovens como uma fonte de comparação e de inspiração para o trabalho com adultos, torna-se impreterível fazer uma breve análise desta tipologia de oferta formativa para se compreender o discurso dos formadores.

Assim, segundo a Portaria 1497/2008, de 19 de Dezembro de 2008, os Cursos de Aprendizagem são desenvolvidos pelos Centros de Formação Profissional da rede do

IEFP, por outras entidades tuteladas pelo Ministério responsável pela área da formação profissional e por Entidades, públicas ou privadas, certificadas no âmbito de sistema de certificação de entidades formadoras. São uma modalidade de formação de dupla certificação e permitem que jovens com menos de 25 anos, com o 9.º ano concluído e sem conclusão do ensino secundário, possam concluir o 12.º ano e, ao mesmo tempo, adquirir uma qualificação profissional. São uma tipologia de cursos de formação profissional inicial de jovens, que privilegiam a inserção deste público no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, lhes dá a possibilidade de progressão escolar e profissional.

Os Cursos de Aprendizagem funcionam em regime de alternância entre os contextos de formação e de trabalho e têm como base referenciais de competências e formação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações. A estrutura curricular desta modalidade de cursos integra as seguintes componentes de formação: Sócio-cultural (com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da identidade pessoal e de competências sociais, culturais e de utilização de novas tecnologias), Científica (visando a aquisição de saberes científicos e de competência estruturantes para o respetivo curso), Tecnológica (promove saberes e competências específicos e necessários ao desenvolvimento das atividades inerentes à profissão) e, por fim, a componente prática, realizada em contexto de trabalho, que visa o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos e competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o exercício da atividade profissional.

O desenvolvimento destes cursos conta com uma equipa pedagógica, constituída pelo responsável pedagógico, pelos formadores e pelos tutores, podendo existir, ainda, um técnico de orientação profissional e um técnico de serviço social. Os formadores da componente tecnológica e prática terão de cumprir as exigências gerais exigidas para o exercício da atividade de formador. Por sua vez, os formadores das componentes sócio-cultural e científica devem possuir habilitação para a docência no âmbito do domínio de formação do respetivo curso de aprendizagem.

Capítulo III: Enquadramento metodológico

Em termos de metodologia, optou-se por seguir uma abordagem qualitativa que, segundo Gauthier (1987, citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p. 47) “consiste essencialmente em estudar e interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio”. De facto, atendendo aos objetivos do trabalho, torna-se pertinente a utilização de um tipo de abordagem que aposta na primazia da experiência subjetiva, neste caso dos formadores, como fonte do conhecimento; que valoriza o estudo da visão que os formadores têm da educação de adultos, respeitando os seus marcos de referência, e que procura compreender a forma como estes atores do contexto formativo experienciam e interpretam o mundo social (e da formação), que também é co-construído por eles interactivamente (Almeida e Freire, 2000). Ao utilizar-se este método de estudo está-se a reconhecer também que a melhor maneira de um formador trazer um contributo de qualidade ao seu trabalho, e ao de outros, é através de um processo pessoal de exploração da sua própria relação com as coisas, da relação com outros seres humanos e da relação entre estes últimos (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990).

Importa, ainda, voltar a salientar que os resultados obtidos nesta dissertação não pretendem ser generalizações das perceções e do trabalho dos formadores de cursos EFA nem buscam a emergência de teorias gerais sobre a temática, até porque se reconhece que a especificidade das características destes formadores, as contingências pessoais da realização do trabalho de formador e as especificidades dos contextos de formação, inviabilizam a transformação destas “micro-leituras”, em algo macro, universal e irrefutável. Assim, o trabalho procura compreender os formadores participantes, de forma a criar momentos de partilha e de valorização pessoal e profissional, que podem ajudar à identificação de pistas sobre o modo como estes profissionais veem os cursos de educação e formação de adultos e as práticas resultantes dessas perceções.

Se a abordagem qualitativa foi a valorizada para a realização deste trabalho, optou-se pelo método de entrevista para a obtenção da informação. Sendo, o enfoque deste trabalho as práticas educativas dos formadores e as conceções que têm sobre os cursos EFA, logo a entrevista, método que, através do discurso verbal, permite perceber como o outro sente e pensa sobre o seu mundo (Rubin e Rubin, 1995) foi considerado o mais adequado. Só “dando voz” aos formadores, permitindo a partilha de reflexões e

análises, valorizando os seus relatos, discursos e argumentos, respeitando os pontos de vista e subjetividades (Medina, 2008) é que se poderá compreender quais as perceções dos formadores em relação à educação de adultos e aos próprios adultos no contexto dos cursos EFA, quais as práticas valorizadas nesses contextos e como elas refletem essas conceções e como é que os formadores percecionam o seu papel na promoção de aprendizagens e competências dos formandos.

As entrevistas assumiram um carácter semi-estruturado, seguindo um guião, previamente construído, que incluía um conjunto de tópicos, flexíveis, interativos e contínuos que abordavam os diferentes aspetos que deviam ser abordados e, ao mesmo tempo, respeitavam as especificidades dos entrevistados. Procurou-se, assim, um compromisso entre a directividade, presente nas entrevistas estruturadas, e a não directividade, característica central das entrevistas não estruturadas (Pardal e Correia, 1995). Com esta opção, orientou-se a entrevista para o tipo de informação que seria interessante obter sem, contudo, “cair” na utilização de um conjunto de perguntas fechadas e preestabelecidas que iriam limitar a informação obtida e os resultados do estudo. De facto, uma das preocupações centrais ao se ter optado pela entrevista semi-estruturada foi “dar voz” aos formadores para que estes pudessem livremente partilhar pensamentos, sentimentos, experiências e histórias sobre o tema que se estava a estudar e, ao mesmo tempo, facilitar e orientar a aproximação aos objetivos do trabalho. Por outro lado, a opção pela entrevista semi-estruturada procurou também dar alguma orientação aos formadores entrevistados para que estes se sentissem mais confiantes ao saberem os tópicos que se pretendia partilhar, e evitar, assim, atitudes defensivas dos participantes.

O guião de entrevista criado organizava-se em quatro partes distintas: informação genérica, relação dos formadores com os formandos, relação dos formadores com as instituições formativas, estratégias de promoção de aprendizagens defendidas e praticadas.

Durante as entrevistas, e apesar de haver questões orientadoras do tipo de informação a obter dos entrevistados, procurou-se dar toda a liberdade aos formadores para partilharem a informação que consideravam relevante, num ambiente de conforto e segurança. Para isso, no decurso das entrevistas teve-se o cuidado de construir uma relação entre o entrevistador e os entrevistados pautada pela auto-consciência e autenticidade, em que o primeiro esteve consciente dos seus sentimentos e visões sobre

os assuntos partilhados, ao mesmo tempo que reconheceu a legitimidade do valor, das crenças e das convicções do entrevistado, num ambiente, em que se acredita ter sido de abertura e de comunicação genuína e positiva (Chirban, 1996). Por outro lado, o entrevistador procurou ir além das respostas dos formadores, utilizando a informação recebida para explorar o contexto, as situações e as experiências dos entrevistados e reconhecendo essa informação como fundamental (Chirban, 1996). Durante as entrevistas também se reconheceu a influência das características do entrevistador no entrevistado e, por isso, assumiu-se a expressão genuína dessas características, de forma a facilitar a criação de uma relação de verdadeira partilha (Chirban, 1996). Por fim, teve-se o cuidado de criar um contexto da entrevista como um espaço de partilha, sem julgamentos, críticas ou avaliações da informação dos formadores para que estes sentissem, efetivamente, que poderiam falar sem constrangimentos e sem filtros.

As entrevistas foram realizadas individualmente a cada formador, na sala de reuniões da instituição formativa onde todos os entrevistados trabalham, tendo o horário sido escolhido pelos formadores, consoante a sua disponibilidade. De notar, que foi dada total liberdade aos formadores participantes para escolherem outro local caso se sentissem mais à vontade, sendo que nenhum deles optou por essa solução. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, depois dessa gravação ter sido autorizada pelos formadores e, posteriormente foram passadas na íntegra para papel. Optou-se por gravar as entrevistas para, por um lado, não se perder qualquer informação pertinente e, por outro, para que o entrevistador pudesse escutar ativamente os formadores e consolidar a relação entrevistador / entrevistado, sem ter a preocupação de escrever o que estava a ser transmitido.

De referir, ainda, que todos os entrevistados trabalhavam, à data da realização das entrevistas, no mesmo Centro de Formação⁴ e que a autora deste trabalho também foi colaboradora interna desse Centro (em Regime de Contrato de Trabalho em Termo Certo), ainda que num departamento que nada tem a ver com o recrutamento, seleção ou avaliação de formadores, pelo que, as questões éticas e de confidencialidade tiveram

⁴ Este Centro de Formação possui algumas regras/exigências próprias que são constantemente referidas pelos formadores ao longo das entrevistas e que condicionam largamente a forma como estes profissionais trabalham no contexto dos cursos EFA. A título de exemplo, e entre muitos outros, podemos referir a proibição total dos formandos saírem da sala durante o tempo da formação, seja para que propósito for, designadamente para ir à casa-de-banho. O não respeito pelas regras impostas pela Direção pode mesmo levar ao despedimento sumário do formador.

que ser fortemente analisadas e vários cuidados práticos foram respeitados para se conseguir um contexto de confiança e liberdade em que os formadores não se sentissem oprimidos e não os restringindo na partilha de informações, ideias e experiências. Assim, foi-lhes garantida a confidencialidade da informação transmitida; os vários colaboradores e a Direção do Centro não tiveram acesso a qualquer tipo de informação sobre os participantes no estudo e, conseqüentemente, foi-lhes garantido o anonimato na análise das entrevistas e ao longo de todo o trabalho. Antes do consentimento da realização da entrevista, os formadores foram informados dos objetivos do projecto e do contexto em que ele está a ser realizado, tendo sido esclarecidas todas as dúvidas relacionadas com este trabalho.

Tendo em conta que o estudo se foca essencialmente nas perceções dos formadores sobre os cursos EFA em que trabalham e sobre as suas práticas profissionais, a autora acredita que a metodologia adoptada permitiu que a informação obtida ao longo das entrevistas fosse rigorosa e verdadeira, apesar das restrições referidas.

Todos os participantes são formadores reconhecidos pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) como habilitados para o exercício dessa atividade profissional, ou seja, todos os participantes entrevistados ao longo do trabalho possuem o Certificado de Aptidão Pedagógica⁵ (CAP) obtido quer pela conclusão, com sucesso, de um Curso de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (FPIF), de 90 horas, reconhecido pelo IEFP, quer por possuírem um Certificado de Habilitações de nível superior que confere competências pedagógicas reconhecidas pelo IEFP como equivalentes às desenvolvidas no âmbito da Formação Pedagógica Inicial⁶.

Para além do cuidado de se terem escolhido formadores formalmente habilitados para o exercício dessa atividade e que estão atualmente ativos no papel de formador, teve-se em conta a disponibilidade e o interesse destes em participarem no estudo. Adicionalmente, procurou-se enriquecer a informação obtida entrevistando formadores com diferentes experiências, com distintas áreas de formação de base e cuja atuação, a nível de formação, se situa em diferentes vertentes: tecnológica e/ou formação de base e/ou mediação.

⁵ Atualmente designado por Certificado de Competências Pedagógicas (CCP)

⁶ in <http://www.iefp.pt>

Resumidamente, foram 7 os formadores entrevistados/as, com idades compreendidas entre os 26 e os 62 anos e uma vasta experiência no mundo da formação:

Entrevistados	Obtenção do CAP	Formação de Base	Áreas Ministradas
Entrevistado A	Frequência do Curso de FPIF	Engenharia	✓ Formação tecnológica:
Entrevistado B	Frequência do Curso de FPIF	Economia	✓ Formação tecnológica ✓ Formação de Base:
Entrevistado C	Frequência do Curso de FPIF	Gestão de Empresas	✓ Formação tecnológica ✓ Formação de Base:
Entrevistado D	Equivalência pela profissionalização como professor	Línguas – Ramo Educacional	✓ Formação de Base:
Entrevistado F	Equivalência pela profissionalização como professor	História	✓ Formação de Base:
Entrevistado G	Frequência do Curso de FPIF	Psicologia	✓ Mediação ✓ Formação tecnológica ✓ Formação de Base:
Entrevistado H	Equivalência pela profissionalização como professor	Línguas – Ramo Educacional	✓ Formação tecnológica ✓ Formação de Base:

Após as entrevistas, realizou-se a Análise de Conteúdo, que consiste numa técnica de investigação que tem por finalidade a interpretação do conteúdo manifesto das comunicações (Bardin, 2006). Para isso, a informação recolhida foi categorizada, ou seja, foram classificados os elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo critérios previamente definidos (Bardin, 2006). Esta categorização teve como objetivo dar, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos, considerando-se, contudo, que essa categorização não introduziu desvios (por excesso ou por recusa) no material mas que, permitiu conhecer informação invisível existente ao nível dos dados brutos (Bardin, 2006). De salientar, ainda, que o critério de categorização seguido no estudo foi o expressivo, ou seja, agrupou-se a informação relacionada com o mesmo assunto. Por outro lado, o sistema de categorias não foi na íntegra estabelecido previamente, ou seja, resultou também da classificação analógica e progressiva dos elementos (Bardin, 2006). É de ressaltar que as categorias criadas neste trabalho não respeitam o princípio da exclusão mútua, ou

seja, há informação que existe em mais do que uma categoria. Esta opção visou evitar perder-se informação fundamental e imprescindível para otimizar os dados recolhidos.

De forma a que as categorias criadas fossem positivas, teve-se o cuidado de respeitar um conjunto de qualidades. Uma dessas qualidades é a “pertinência” (Bardin, 2006, p. 114), ou seja, as categorias criadas estão adaptadas ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido (Bardin, 1977). Por fim, teve-se o cuidado de criar categorias produtivas, ou seja, que fornecessem informação relevante atendendo aos objetivos do trabalho (Bardin, 1977).

Assim as categorias criadas na fase inicial da análise do conteúdo foram as seguintes:

Categoria 1: Frequência de formação específica antes de trabalhar com EFA´s	Frequência de formação específica
	Importância desse tipo de formação
Categoria 2: Diferença percecionada entre cursos EFA e cursos de Aprendizagem	Características dos cursos
	Características comparativas dos formandos
Categoria 3: Sessões de formação nos cursos EFA´s	Preparação
	Cuidados ao longo das sessões de formação
	Métodos de promoção das aprendizagens
Categoria 4: Relação com formandos	Relação percecionada com formandos
	Gestão de conflitos
	Perceção das características dos formandos
Categoria 5: O papel do formador nos cursos EFA´s	Características fundamentais do formador no trabalho com cursos EFA
	Importância do papel dos formadores na promoção das aprendizagens nos cursos EFA´s
	Auto-percepção do papel do formador
Categoria 6: Análise crítica aos cursos EFA´s	O Referencial de Competências-Chave
	Criticas gerais
	Sugestões de Melhoria
	Importância dos EFA no atual panorama português
Categoria 7: Questões pessoais associadas à atividade de formador	Auto-realização pela atividade de formação em cursos EFA´s
	Receios como formador

Categoria 8: Relação com o contexto formativo	Exigências colocadas pelas instituições
	Relação/comunicação com as instituições formativas
	Feedback obtido pelo trabalho como formadores
	Relação com outros formadores
	Conhecimento do processo de recrutamento e seleção de formadores
	Participação no processo de seleção de formandos

A criação de todas estas categorias e sub-categorias teve como objetivo esmiuçar a informação obtida nas entrevistas, para que se aproveitasse ao máximo cada partilha, visão e informação dos entrevistados e, conseqüentemente, se evitasse a perda de informação importante. Contudo, quando se chegou ao ponto da análise dessa informação, optou-se por trabalhar conjuntamente a informação de diferentes categorias que estavam relacionadas, de alguma forma, umas com as outras, pretendendo-se, deste modo, ter uma visão mais completa, rica e abrangente da forma como os formadores percecionam os cursos de educação e formação de adultos e os atores dessas ofertas formativas. Com uma análise da informação, categoria a categoria, corria-se o risco de perder o sentido e renegar a ligação e a relação causa-efeito de alguma da informação obtida. Por outro lado, a criação, desde o início, de categorias mais abrangentes, levaria a uma confusão de informação que poderia originar a perda de partilhas importantes dos formadores. Assim, em termos de análise de conteúdo surgem os seguintes tópicos:

- ✓ Perceção das características distintas entre os públicos da formação de adultos e da formação de jovens;
- ✓ Perceção das características dos formandos, do papel do formador e da relação formador/formando nos cursos EFA;
- ✓ Estratégias para a promoção de aprendizagens e de avaliação dos conhecimentos dos adultos;
- ✓ Análise Crítica aos Cursos EFA e importância destes.

Capítulo IV: Práticas educativas e concepções de educação de adultos de formadores

4.1 - Percepção das características distintas entre os públicos da formação de adultos e da formação de jovens

“O adulto já vem com muitos vícios e não aceita muito bem as regras que lhe são impostas...”

Atendendo a que muitos formadores que trabalham com público adulto também desenvolvem ou desenvolveram essa sua atividade profissional junto dos jovens, nomeadamente nos cursos de Aprendizagem, é interessante analisar de que forma é que os formadores participantes percebem o trabalho com adultos em comparação com o dos jovens. Apesar de não existirem diferenças substanciais nas questões entre formação de adultos e ensino de crianças e jovens (Josso, 2005), a verdade é que os formadores, nos seus discursos, tendem a colocar o trabalho com adultos numa linha diferente, por vezes mesmo oposta, ao do dos jovens. Parece que o conceito de “andragogia” (ciência de ensinar adultos) surge bastante enraizado como algo oposto ao conceito de “pedagogia” (ciência de ensinar crianças e jovens). Na literatura, as práticas andragógicas distinguem-se das pedagógicas, sobretudo, pelos seus pressupostos quanto ao conceito de aprendente, ao papel da sua experiência na aprendizagem, à disponibilidade e à motivação para aprender, os quais tendem a atribuir ao adulto a capacidade para se auto-dirigir (Imaginário, 2004). É interessante notar que são genericamente esses fatores que os formadores entrevistados referem para diferenciar a formação de adultos, da formação de crianças/jovens, embora nem sempre com o sentido esperado..

Assim, um dos primeiros elementos que sobressai tem a ver com o aprendente e o seu papel, traduzindo-se, sobretudo, no (não) cumprimento de regras. Vários participantes referem que os adultos têm mais dificuldade em cumprir as regras impostas, quer pelo formador, quer pela instituição, dentro da sala de formação: “o adulto já vem com muitos vícios e não aceita muito bem as regras que lhe são impostas...” (entrevistado B), “temos que as fazer cumprir (regras) e, às vezes, isso cria um bocadinho mais de dificuldades, mas tudo se supera (...); os jovens interpretam as regras de uma forma diferente, sentem que há ali qualquer consequência que pode advir do facto de não as cumprirem (...) os adultos já não encaram as coisas bem assim, às vezes um “não” é uma afronta para ele” (entrevistado H). Imaginário (2005)

refere que o adulto, autor e responsável pela sua própria vida nos vários contextos - trabalho, família, lazer - ao regressar ao condicionamento escolar, assume um certo tipo de dependência do formador que, embora devesse ter em atenção o adulto com o qual pretende trabalhar, na prática, ensina e decide o que ensinar, levando facilmente a uma situação de conflito interno entre duas situações, em formação e fora dela.

“(...) os adultos são mais maduros, têm ideias mais concretas em relação à vida porque também já tiveram várias experiências (...)”

Concomitantemente à ideia do adulto como ser ativo, a experiência deste é um dos fatores referido como um ponto de diferenciação entre os adultos e as crianças. Por exemplo, o entrevistado B refere que *“(...) os adultos são mais maduros, têm ideias mais concretas em relação à vida porque também já tiveram várias experiências (...)* alguns adultos têm uma experiência de vida que lhes permite compreender determinadas coisas (...) quando estou a falar de determinada matéria eles conseguem perceber perfeitamente e contam logo histórias da vida deles”. Esta referência à experiência dos adultos é contraposta com a falta de experiências dos jovens: *“os alunos da Aprendizagem não fazem nada disso, não têm grandes experiências”* (entrevistado C). Parece que os formadores entrevistados, tal como os pressupostos andragógicos, consideram que o adulto aprendiz tem um conjunto de experiências de vida que não podem ser ignoradas, desvalorizadas, minimizadas ou rejeitadas, ao contrário dos jovens, cuja experiência tende a ser desvalorizada, substituindo-a pelos conhecimentos dos professores e dos manuais (Imaginário, 2004).

“(...) o aluno jovem consegue fazer o teste, o adulto vai ter dificuldade (...)”

Apesar desta teórica valorização das experiências dos adultos, as dificuldades de aprendizagem deste público, em comparação com a dos jovens, está bastante enraizada nos discursos dos formadores. Se, por um lado, estes profissionais tendem a reconhecer as experiências e as características individuais de cada formando, na prática o seu trabalho foca-se e resume-se, tal como na aprendizagem dos jovens, na aquisição de competências pré-determinadas e cegas às especificidades dos formandos, o que explica a visão dos formadores que a aprendizagem dos adultos, ao contrário da dos jovens, é

algo muito difícil de se alcançar. De facto, o provérbio popular “burro velho não aprende línguas” aparece muito claramente no discurso dos entrevistados. Por exemplo, o entrevistado B refere: “ (...) eles (jovens) estão frescos para aprender, eles conseguem muito mais facilmente (...) do que os adultos”. Também o entrevistado C corrobora esta visão: “com os EFA’s eu sou chamada a cada grupo constantemente porque eles não conseguem, lá está, têm experiência mas não sabem (...) têm muita dificuldade em se exprimir. Os alunos da Aprendizagem facilmente desenvolvem o trabalho (...)”, “(...) um jovem facilmente decora e faz, o adulto não”, “(...) os EFA praticamente não têm autonomia, nem iniciativa.”, “se eu no final da matéria, pedir a um aluno da Aprendizagem (...) lhe puser um teste à frente, o aluno jovem consegue fazer o teste, o adulto vai ter dificuldade, porque eu já presenciei isso”.

“Eu acho mais difícil dar à aprendizagem do que aos EFA, porque nos EFA ainda têm um bocado de responsabilidade, apesar de a gente sabe perfeitamente que são chefes de família e têm as suas obrigações a cumprir para além do curso, aí ainda compreendo. Agora, Aprendizagem não, eles não estudam, pura e simplesmente”

Estas diferenças na facilidade em atingir os objetivos da aprendizagem estão também relacionadas com o facto dos formadores considerarem que um jovem vive para a escola e não tem mais qualquer preocupação ou responsabilidade extra-escolar, enquanto os adultos são entendidos como formandos com problemas no dia-a-dia, responsabilidades e atribuições a que têm de dar resposta o que dificulta o investimento/sucesso na formação, dando origem a discursos contraditórios: “Eu acho mais difícil dar à aprendizagem do que aos EFA, porque nos EFA ainda têm um bocado de responsabilidade, apesar de a gente saber perfeitamente que são chefes de família e têm as suas obrigações a cumprir para além do curso, aí ainda compreendo. Agora, Aprendizagem não, eles não estudam, pura e simplesmente” (entrevistado A), “no caso de um jovem, facilmente se resolve porque eles não têm assim problemas tão concretos, tão difíceis de resolver e graves” (entrevistado C), “(...) a escassez de tempo, que eu noto que eles (adultos) não têm tempo, principalmente as senhoras, para elaborarem as tarefas em casa e depois darem tudo de si ali nas formações, enquanto os jovens só têm de estar ali” (entrevistado F).

“(...) nos cursos EFA não é bem assim, eles estão a tentar sempre, tudo o que nós estamos a falar, assemelhar àquilo que eles já tiveram como experiência de vida. Logo, é totalmente diferente”

A finalidade da formação também é um dos pontos percecionado como divergente entre o trabalho com adultos e o de crianças/jovens. Por exemplo, o entrevistado H considera que: *“(...) o formador é mais a transmissão de conhecimentos, é mais a preocupação que o formando saia com competências para. O professor é mais no sentido de ensinar, de transmitir só o conhecimento e não há tanto a preocupação de ver se realmente aquele conhecimento ficou claramente consolidado ou se em termos práticos depois há retorno daquela informação”*. Esta visão é partilhada pelo entrevistado G que afirma: *“(...) nos cursos EFA não é bem assim, eles estão a tentar sempre, tudo o que nós estamos a falar, assemelhar àquilo que eles já tiveram como experiência de vida. Logo, é totalmente diferente”*. Assim, pode dizer-se que para estes formadores a formação de adultos deve preocupar-se com o uso que os adultos dão aos conhecimentos que estão a ser trabalhados (Jobert, 2005), enquanto que a educação de jovens, de uma forma simplista, deve apostar na transmissão de novos conhecimentos, sendo que os alunos são colocados numa situação de aprendizagem, encarada como processo de aquisição de conteúdos programáticos prescritos e organizados em programas curriculares que excluem totalmente o jovem como ser individual, rico em experiências, atribuindo-lhe um papel passivo: *“na Aprendizagem, eu posso utilizar mais ou menos as mesmas técnicas, tipo de expor a matéria, porque eles no fundo têm de assimilar conhecimentos para depois, mais tarde, se recordarem”* (entrevistado H).

(...) com os jovens não (...) não há aquele empenho (...) maioria dos adultos, pelo menos, que eu tenho tido, nota-se esse apego(...)

Por fim, surge, no discurso dos formadores, a percepção de maior facilidade com que os adultos desmotivam em comparação com os jovens: *“desmotivam (adultos) muito mais rápido do que um miúdo, do que um jovem porque, para além disso, também não compreendem e têm uma postura diferente na vida (...)”* (entrevistado D); *“(...) para adultos tem que se ter sempre muito mais cuidado, muito mais rigor nas tarefas porque eles sentem-se frustrados se não chegarem lá e com os jovens não (...)”*

não há aquele empenho (...); na maioria dos adultos (...) nota-se esse apego porque, se calhar, a escola já ficou para trás há muitos anos e agora, lá está, veem a escola com outros olhos, os jovens não” (entrevistado H). Ou seja, para estes formadores, o adulto desmotiva porque tenta, esforça-se para aprender e não consegue, enquanto que o jovem que não aprende, não desmotiva pois não tem qualquer interesse em aprender o que está a ser ensinado. Segundo Imaginário (2005), os jovens aprendem o que os professores lhe dizem que deve ser aprendido com o objetivo de alcançarem um nível superior no sistema de ensino, enquanto que o adulto utiliza a formação para servir um projeto próprio, mais ou menos clarificado e formalizado (Jobert, 2005) e aprende quando percebe a necessidade de saber e com o objetivo de aprender com mais eficácia e eficiência em alguns aspetos das suas vidas (Imaginario, 2005). Como afirma o entrevistado F: *“os adultos querem aprender inglês e dão valor (...) os jovens não (...) os adultos já têm essa atitude mais enraizada”*, por isso, o insucesso na aquisição desses conhecimentos é gerador de frustração e desmotivação.

Assim, para os formadores, o contexto formativo de adultos tem características específicas relacionadas com o facto do adulto possuir conhecimentos, experiências ou atitudes diferentes das crianças ou jovens e destes procurarem mais diretamente a utilidade ou interesse da formação.

Na prática, contudo, como abordaremos mais adiante, o trabalho com adultos parece reger-se pelas mesmas regras impostas, pelas mesmas relações hierarquizadas, pela mesma não consideração pelas características individuais de cada aprendente e pela mesma pressão face aos objetivos de aprendizagem que contaminam o contexto educativo dos jovens.

4.2 - Perceção das características dos formandos, do papel do formador e da relação formador/formando nos cursos EFA

O ser humano cria significados sobre o mundo real, sobre o mundo desejável e sobre si próprio, criando conceitos que lhe servem de referência para observar, compreender e avaliar (Sacristán, 2003). Por isso, compreender o significado que os entrevistados dão ao seu papel enquanto formadores, aos seus formandos adultos e à

relação com estes é importante para se conseguir refletir sobre a forma como estes profissionais exercem o seu ofício, tratam e avaliam os formandos.

“(...) um senhor, mas o senhor coitadinho, ele de facto não tinha grandes competências, ele era aplicadito (...)”

Uma ideia presente em todos os testemunhos dos formadores é a do formando como alguém que tem poucas capacidades e muitas dificuldades em aprender, quase como se fossem “coitadinhos” incapazes de compreenderem o que o formador, detentor de todos os conhecimentos, pretende transmitir: *“tudo o que seja relacionado com teoria e pensarem e idealizarem, isso é muito mais complicado”* (entrevistado A), *“eles conseguem dizer o que é que se passa com eles, não conseguem é exprimir a nível do papel, têm muita dificuldade”* (entrevistado C), *“(...) um senhor, mas o senhor coitadinho, ele de facto não tinha grandes competências, ele era aplicadito, mas também não era assim, ele escrevia muito mal e mesmo a falar não se conseguia expressar (...) se o senhor não tem competência”* (entrevistado D), *“não têm tantas capacidades, têm mais dificuldade de aprendizagem”* (entrevistado B) Inclusive, para um dos entrevistados (G), estas dificuldades fazem com que *“eu parto um bocadinho para os EFA’s mais segura (..) são sempre grupos mais fáceis de trabalhar (...) à partida, nós dominamos o assunto, temos de saber (...) dali nunca vêm grandes questões difíceis”*. Este rótulos de incapacidade, de falta de preparação e de incompetência acaba por ter um efeito perverso na ideia de educação de adultos, pois tende, num nível micro, a culpabilizar o formando pelas dificuldades vivenciadas no contexto formativo e, a um nível macro, pelas dificuldades socioeconómicas do país (Medina, 2011). Ora, se atendermos que a perceção que os formadores têm dos formandos influencia o tipo de investimento que é feito com o grupo e, considerando que os profissionais podem favorecer a participação dos adultos nos cursos EFA, através da promoção de processos educativos capazes de influenciarem positivamente o auto-conceito dos formandos, de os estimularem cognitivamente e de incentivar a reflexividade e a auto-regulação da aprendizagem (Cavaco, 2009), não se estará, com este tipo de representações, a condicionar o sucesso dos cursos EFA? Aliás, os próprios formadores entrevistados admitem que, com os públicos dos cursos EFA, são realizadas “fichinhas” ou atividades consideradas extremamente fáceis para que os formandos as

consigam executar: *“perguntas mais diretas, perguntas que estão ali no texto, estão praticamente ali no texto as respostas (...)”* (entrevistado F); *“(...) seria impensável trabalhar com formandos com textos como os Lusíadas, ou com textos de Almeida Garret ou Eça de Queirós (...); de vez em quando, levo aqueles mais simples como a “Aia” de Eça de Queirós ou o “Suave Milagre”, que são textos que são perfeitamente exequíveis para se trabalhar nessas aulas”* (entrevistado C); *“portanto, tem de se procurar, pelo menos, um bocadinho uma estratégia de conseguir que eles consigam assimilar... desde que eles cheguem lá já é um avanço”* (entrevistado A).

“(...) vêm para aqui não com o intuito de aprender, mas com o intuito de receber o dinheiro ao final do mês ou então para se manterem com o subsídio de desemprego porque senão não têm”

Adicionalmente, no discurso dos formadores entrevistados surge a visão do formando como o desempregado que apenas frequenta a formação motivado pelas questões financeiras, ligadas à bolsa de formação ou pela obrigação que a situação de desemprego lhe coloca⁷ e que, conseqüentemente, tende a abandonar o curso, logo que uma oportunidade de emprego lhe surja: *“se pudessem desistir, desistiam. Só que eles depois têm de ter em atenção tudo o que acarreta a desistência num curso EFA”* (entrevistado B). O mesmo entrevistado refere: *“porque estão desempregados, são pessoas com carências”*. Também o entrevistado C partilha essa visão: *“(...) nós temos de ser sinceras, vêm para aqui não com o intuito de aprender, mas com o intuito de receber o dinheiro ao final do mês ou então para se manterem com o subsídio de desemprego, porque senão não têm”*; ou o entrevistado D que partilha: *“quem está nestes cursos, está nos cursos porque é uma forma de se irem, peço desculpa pela palavra, entreter, alguns é mesmo para isso ou então porque são obrigados até arranjam emprego (...)”*. Esta visão deturpa a natureza dos cursos EFA que pretendia incentivar o acesso à formação dos cidadãos e não ser uma forma de castigo ou uma obrigação para os cidadãos. Ora, sendo o formador um “passador” (Josso, 2005, p.119),

⁷ Muitos formandos desempregados a receber Subsídio de Desemprego ou Rendimento Social de Inserção (RSI) vêm-se pressionados (obrigados) a frequentar ações de formação, pois a renúncia a essa participação pode conduzir à suspensão dessas prestações sociais, sob justificação que a pessoa incorreu no incumprimento de uma das medidas de procura activa de emprego. Esta situação tende a acontecer, sobretudo, com os indivíduos com níveis de escolaridade mais baixos.

cuja preocupação deveria ser acompanhar o formando para um lugar que quer que vá mas, ao mesmo tempo, estar preocupado em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como a pode ajudar a chegar ao seu objetivo (Josso, 2005), este tipo de percepção dos objetivos e da desmotivação dos formandos revelada pelos formadores, em nada contribui para o sucesso da formação.

“(...) como eles são muito inseguros (...)”

Para além destas características dos formandos, a insegurança relacionada com o medo de errar também é uma das características apontadas pelos entrevistados: *“eu noto logo que eles estão realmente stressados, que eles estão stressados porque eu estou a corrigir”* (entrevistado D), *“como eles são muito inseguros, como tiveram aquele hiato temporal em que não estiveram na escola, sentem-se bastante inseguros em relação a alguns temas e então procuram-se esconder nos melhores”* (entrevistado F).

“(...) penso que os formadores têm um lugar, ocupam um lugar de mais autoridade” (...) *acham que podiam estar no meu lugar”*

Ao longo do discurso dos formadores também é interessante notar uma atitude de soberania destes sobre os formandos que se traduz na construção de uma relação hierarquizada, em que o primeiro é o “ditador” das regras e das competências/aprendizagens a serem trabalhadas e o segundo é a quem cabe aceitar e cumprir o estipulado pelo formador, numa posição subalterna e inferior. O entrevistado B, em todo o seu discurso, deixa bem patente essa situação, por exemplo, *“penso que aos formadores (...) não lhes é dado o devido respeito. Acho que são tratados, muitas vezes, como os formandos, é tudo igual. Não estou a dizer que há falta de respeito porque também não pode haver falta de respeito com os formandos, mas eu penso que os formadores têm um lugar, ocupam um lugar de mais autoridade”, “eu não estou a dizer que eu sou melhor do que eles (formandos) nem que eles são inferiores a mim, não (...) eu penso que (...) acham que podiam estar no meu lugar”*. Este discurso relacionado com a dicotomia entre formador e formando também está presente em outros formadores: *“um formador tem de, logo no início, impor ali a sua posição e saber, para que os formandos possam saber o lugar que ocupam”* (entrevistado D).

Ora, esta visão da relação formador/formando contraria a ideia que considera que a formação se insere numa realidade mais ampla, profunda e incontornável que é a própria identidade e desenvolvimento do ser humano e que, por isso, atenuar a dicotomia formador vs formando, para ser reencontrada uma relação de cooperação entre duas ou mais pessoas em que nenhuma domina e todas dão contributos complementares e não hierarquizáveis (Ferreira, 20013), seria importante para potenciar um clima positivo no contexto de formação. Mas, de facto, os formadores parecem não compreender a importância de se trabalhar em equipa, numa relação paralela, em vez de ser numa relação hierarquizada, cujo objetivo é o “amestramento” do formando com os conhecimentos, saberes e experiências que têm e que consideram ser os corretos (Josso, 2005), como nos mostra o entrevistado D nesta intervenção: “nós temos de ser profissionais e nós estamos a dar o 12.º ano de escolaridade às pessoas, então elas têm de ter o mínimo de competências, mas têm de as ter mesmo, se não as têm, têm que as adquirir”.

“O formador é essencialmente um indivíduo que lhes vai ministrar, aos formandos, os conhecimentos que ele tem”

Muito relacionado com este ponto torna-se interessante analisar a percepção que os formadores têm do seu papel como um dos atores principais no contexto formativo. Todos os formadores entrevistados dão ênfase ao formador como aquele que possui e transmite os conhecimentos: “o formador é essencialmente um indivíduo que lhes vai ministrar, aos formandos, os conhecimentos que ele tem” (entrevistado A), “é um monitor (...) é alguém que vai ensinar aquilo que ele sabe” (entrevistado B), “Formador vem de formar, forma e educa, quer queiramos quer não, e os adultos também têm de ser educados” (entrevistado D), “tenho de ser um distribuidor, distribuidor de informação, um distribuidor, um recetor e um distribuidor do feedback deles, um recetor das dúvidas, distribuição de trabalhos, distribuição de tarefas, (...) funciona como um facilitador e um filtrador da informação que tem de ser gerida e dos conhecimentos que têm de ser geridos” (entrevistado F).

Segundo Lesne (in Canário, 2000) esta relação entre o saber e o poder representa o eixo estruturante que origina um determinado modo de trabalho pedagógico que, segundo o discurso destes profissionais, se localiza no “modo de trabalho pedagógico de

tipo transmissivo, de orientação normativa”, no qual se transmitem “saberes, valores e normas, modos de pensar e de agir” (Canário, 2000, p. 125), numa relação assimétrica em que o formador, detentor dos conhecimentos, se impõe ao formando, objeto de formação (Canário 2000): “(...) *eu falo por mim, como formadora, eu consigo levá-los àquilo que eu quero, que eu pretendo. Eu sei que, mesmo o que menos quer saber, no final vai saber, porque eu obrigo-os a saber, porque depois cada um deles vai ter que fazer uma reflexão individual daquilo que aprenderam, mas tem de ser individual e portanto eu acabo por saber que, efetivamente, aquele aluno aprendeu alguma coisa*” (entrevistado C); “(...) *falo-lhes logo do tipo de avaliação que lhes vou dar, logo no início ponho determinadas regras e depois já sabem que é por ali que têm de ir (...)*” (entrevistado B).

“Tenho de os tratar como crianças, tenho de os chamar à atenção, coloco-os na rua, ponho faltas disciplinares porque acho que passam-se determinadas situações nas salas”

Estas diferenças de poder e formas de trabalhar percecionadas pelos formadores, a que se alia o facto de os adultos possuírem um conjunto de trajetórias de vida singulares e variadas (Jobert, 2005) que faz com que, muitas vezes, os formandos “saibam” tanto como o formador e, por vezes, mais do que ele, torna inaceitável que os adultos sejam tratados como crianças que têm tudo a aprender. De facto, esta infantilização dos adultos é partilhado no discurso dos formadores: “às vezes *tenho de acabar por tratar os adultos como os miúdos (...) reagem muito mal porque dizem que eu os trato como crianças e eu digo que eles têm comportamentos como crianças, às vezes piores (...)* (entrevistado B)”, “*tenho de os tratar como crianças, tenho de os chamar à atenção, coloco-os na rua, ponho faltas disciplinares porque acho que passam-se determinadas situações nas salas*” (entrevistado B) ou “*se ele está com uma má posição na sala, o formador tem de o reeprnder*” (entrevistado A).

Não é de estranhar que estas situações originem conflitos nas relações de poder e no espaço-tempo pedagógico (Jobert, 2005). Do discurso dos entrevistados nota-se que essas consequências incentivam os formadores a “agarrarem-se” a uma suposta superioridade, percecionada como forma de imporem aos formandos a solução para os eventuais conflitos. De facto, em situações de stress no contexto formativo, acentua-se

o “formador especialista”, ou seja, aquele formador que possui o saber teórico e/ou profissional e que tem autoridade pedagógica para promover o ensino daquilo que considera ser o mais adequado, para moldar modelos de pensamento, e que é detentor do poder decisivo no processo avaliativo. No lado oposto, encontramos os formandos que se devem sujeitar a esta autoridade pedagógica e a quem são delegadas parcelas mínimas de poder (Rothes, 2005): *“houve ali um bate boca entre os formandos e, aí, tive que ter uma atitude bastante mais autoritária e mandá-los, se não se calassem, para a rua, se fosse o caso. Mas, por acaso, correu bem e, a partir daí nunca houve mais nenhuma situação”* (entrevistado G); *“(…) quando eu vejo que da outra parte não há bom senso (…) se eu vejo que os formandos vão puxar, ou querer sempre mais liberdade, não a dou, retiro-a completamente (…)”* (entrevistado H).

“Competência a nível do relacionamento interpessoal, (…) um professor tem de ser um bom psicólogo, porque se nós não conseguirmos lidar com diferentes personalidades e comportamentos e atitudes vai ser complicado”

Por fim, torna-se interessante perceber que característica é que os formadores consideram mais importantes para o exercício da sua atividade profissional com adultos. Todos os participantes são unânimes em reconhecer a importância do formador ter conhecimentos daquilo que ensina: *“ele tem de estar dentro dos conteúdos e da matéria”* (entrevistado A), e valorizar o conhecimento prático como uma das características que um formador deverá possuir para potenciar o seu trabalho: *“acho que é uma mais-valia o formador ter trabalhado ou trabalhar numa área e não estar só em contexto de formação (…) muitas vezes o que está escrito na teoria não é o que acontece na prática”* (entrevistado B); *“(…) através de vários exemplos que conheci, no fundo, consigo transmitir melhor os conhecimentos do que não tendo propriamente essa visão”* (entrevistado C). Para além destas questões “técnicas” e “científicas”, os formadores valorizam várias competências do espectro interpessoal como fundamentais para o trabalho de formador. Entre essas características encontramos a empatia: *“(…) é a empatia, acho que é o sentimento principal”* (entrevistado C); a flexibilidade e adaptabilidade: *“acima de tudo tem de ser extremamente flexível”* (entrevistado D), *“(…) temos sempre de nos adaptar a todas as situações e a todos os grupos, nenhum grupo é igual”* (entrevistado G) e boas competências de comunicação e de

relacionamento interpessoal: “(...) *um professor tem de ser um bom psicólogo, porque se nós não conseguirmos lidar com diferentes personalidades e comportamentos e atitudes vai ser complicado*” (entrevistado H). A estas características adiciona-se as que se relacionam com a motivação: “*temos de diversificar ao máximo, isto na minha maneira de ver (...) temos que os motivar, tem de passar pela motivação e a maior motivação que nós lhes podemos dar é tentar alterar as estratégias*” (entrevistado C), “*temos que ter sempre à nossa disposição e temos de estar sempre muito alerta para verificarmos se aquela estratégia que estamos a adotar não está a ser eficaz com este grupo, temos de adotar outra, essencialmente isso, nós temos a capacidade de nos adaptar e ter o cuidado de ter um bom auto-controlo*” (entrevistado G), “*sermos imparciais, responsáveis, estar motivados para dar formação porque acho que isso também se nota muito, se estamos aqui por obrigação, por frete. O demonstrar o gosto por aquilo que estamos a fazer também acho que facilita um bocadinho a compreensão deles, eles notam claramente que estamos motivados*” (entrevistado G). Adicionalmente, os formadores consideram importante que um formador consiga ter competências relacionadas com o controlo dos formandos: “(...) *rígidos, essencialmente, é disciplina, isso tem de ser. Rígido não é militar. Quando falo rígido é a pessoa não se condescender com certas coisas*” (entrevistado A), “*nós temos de ter na mesma um bom autocontrolo, temos que saber gerir, muito bem, os conflitos*” (entrevistado G).

De ressaltar que os formadores, pelo menos teoricamente, reconhecem que o papel dos formandos é de extrema importância para o contexto formativo e que o trabalho formativo deverá partir exatamente das experiências e características de cada formando: “*nós temos, primeiro, de tentar olhar para eles, de tentar perceber os sentimentos deles para que eles entendam também o nosso ponto de vista, para que as coisas deem certo*” (entrevistado C), “*O formador tem de ser acessível, tem de ser humano, tem de saber que... têm de ser humanos, muito humanos*” (entrevistado B), “*claro que a tónica não está em nós, lá está, a tónica principal está neles mas também em parte de nós, portanto, se nós não conseguirmos agarrar a turma, se nós não conseguirmos motivá-los, vai ser muito complicado, perde-se muita coisa*”, “*nós temos de olhar a nível dos formandos e fazer uma observação logo daquilo que temos à nossa frente e, a partir daí, dar asas à nossa imaginação (...)*” (entrevistado F).

Apesar de reconhecerem que estas características são importantes, tendem a sobressair, nas entrevistas, os discursos focalizados num estilo de relacionamento mais autoritário, em objetivos focado em conhecimentos pré-determinados e exteriores ao adulto, referido, muitas vezes, como incapaz e incompetente!

4.3 - Estratégias para a promoção de aprendizagens e da avaliação dos conhecimentos dos adultos

“(...) primeiro faço uma ficha diagnóstico (...) conheço mais um bocadinho a parte deles, a nível de tempos livres, a nível pessoal, a nível profissional, o questionário aborda esse tipo de questões”

No primeiro contacto com os formandos, os formadores tendem a dar bastante importância às experiências, conhecimentos e características dos adultos com os quais vão trabalhar, procurando, antes do desenvolvimento das sessões, conhecer as suas especificidades e dar-lhes um papel ativo no desenvolvimento do trabalho, através de conversas mais informais *“eu faço sempre uma consulta, um diálogo para ver (...)”* (entrevistado A); preenchimento, pelos formandos, de fichas de avaliação diagnóstico, inquéritos ou textos livres: *“(...) primeiro faço uma ficha diagnóstico (...) conheço mais um bocadinho a parte deles, a nível de tempos livres, a nível pessoal, a nível profissional, o questionário aborda esse tipo de questões”* (entrevistado B), *“(...) a primeira aula é sempre reservada para a apresentação e depois eles respondem a umas folhinhas onde dão informações pessoais, mas também informações que me ajudam a preparar as aulas (...)”* (entrevistado D), *“antes de eles fazerem a primeira atividade, eu falo do assunto e debato com eles. Começo logo a ver as ideias”* (entrevistado B). Tendo em conta que os cursos EFA constituem uma das práticas com maior visibilidade social inspiradas no reconhecimento das experiências dos adultos (Cavaco, 2009), torna-se interessante notar a preocupação inicial dos formadores em conhecerem os adquiridos experienciais dos formandos adultos. De facto, como os adultos dispõem de um saber antecedente ao envolvimento na formação, o facto do formador ter isso em consideração e adaptar o seu trabalho a esses antecedentes (Jobert, 2005) deve ser

bastante valorizado. Atualmente, no campo das teorias da formação de adultos tende-se a dar uma grande importância aos saberes adquiridos pela experiência e ao papel decisivo dessas experiências na produção de novos saberes, considerando-se que, sem se valorizarem as experiências anteriores, não há aprendizagem (Canário, 1999).

“(...) a primeira coisa que se faz é ver, é fazer uma panorâmica dos conhecimentos que eles têm relacionados com o assunto, com a matéria do módulo”

Apesar desta preocupação inicial com “o passado” dos formandos ser positiva, também se verifica que os formadores utilizam estas estratégias iniciais para compreenderem quais os conhecimentos que os formandos possuem em relação aos objetivos previstos para o módulo: *“(...) a primeira coisa que se faz é ver, é fazer uma panorâmica dos conhecimentos que eles têm relacionados com o assunto, com a matéria do módulo”* (entrevistado A); *“(...) é lógico que eu vejo logo como é que eles escrevem, se dão muitos erros, o que é que eu vou ter de trabalhar e depois faço uma triagem e vejo logo aqueles alunos que têm mais dificuldade e menos dificuldades e nesse diagnóstico verifico se eles têm aptidão, ou não, para fazerem trabalhos em grupo”* (entrevistado C); *“primeiro temos que conhecê-los, ver quais as competências que eles têm para poder aplicar na prática os conteúdos e ir ao encontro do Referencial”* (entrevistado D). Ou seja, se os formadores, por um lado, têm como perspectiva compreender os formandos com os quais vão trabalhar, por outro, não abdicam da segurança dos conteúdos programáticos e dos referenciais, procurando compreender as vivências/experiências de cada formando à luz do que pode facilitar/dificultar o que está predefinido para os formandos aprenderem. Mas, será que os formadores se informam, de facto, das características dos formandos para poderem otimizar os sentidos da aprendizagem? Ou seja, será que essa informação ajuda os profissionais na seleção, organização e interpretação da informação que recebem dos formandos, de forma a compreenderem as diferentes perspectivas emergentes do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos exigidos pelos referenciais (Canário, 1999)? Da análise das entrevistas percebe-se que os entrevistados, mais do que a adaptar os conteúdos a trabalhar às características dos formandos, tendem a procurar “encaixar” os formandos nos conteúdos definidos pelos referenciais: *“tento cumprir ao máximo o Referencial mas, por vezes, é muito complicado, porque eu noto neles uma certa*

agitação, um certo desequilíbrio, exatamente por causa disso, porque o Referencial não está ajustado às capacidades deles” (entrevistado C); “Tenho o referencial, pego no referencial e preparo a formação nesse sentido; depois, dependendo do grupo que tenho, faço ajustamentos à parte que preparei” (entrevistado B), “Tenho de lhes conseguir fazer uma lavagem ao cérebro para eles conseguirem lá colocar o que é pretendido” (entrevistado B), “vão contando as experiências deles, em relação a essa matéria, não fugindo nunca ao tema (entrevistado C), “(...) os conteúdos acho difícil porque têm de ser aqueles conteúdos que estão ali no referencial” (entrevistado F); “procuro seguir, de alguma forma à risca, a planificação, até porque a planificação é a planificação dos conteúdos dos objetivos da UFCD” (entrevistado G); “Nas minhas formações quem planifica, organiza, seleciona e administra os conteúdos sou eu, porque eu tenho o Referencial e depois eu aplico... faço a minha planificação. (...) eu sei onde quero chegar, sei o ponto de partida e depois vou construindo (entrevistado H).

Do discurso dos formadores também se nota uma certa homogeneidade na forma como as sessões são desenvolvidas. Normalmente, cada sessão começa com a exposição teórica dos assuntos que irão ser trabalhados para, de seguida, apostarem numa componente mais prática: *“eu tenho de lhes dar esta parte técnica, teórica superficial e com exemplos do dia-a-dia para eles perceberem e depois, na parte de comando, eles já podem executar porque já podem fazer a parte prática” (entrevistado A); “eu exponho uma parte e, a seguir, deixo-os completamente à vontade para serem eles a fazer” (entrevistado B); “começam por me ouvir, que é enquanto a atenção deles está mais desperta para mim, não gosto de falar muito (...) ou seja, explicar seja o que for e dar os conteúdos que tenho preparados para a aula mas, depois disso, há sempre estratégias diferentes” (entrevistado H).*

“Depois tento sempre (...) que os conteúdos tenham alguma conexão, alguma ligação, à vida quotidiana (...)”

Ao longo do discurso dos formadores também se nota uma tentativa constante de aproximar a teoria da prática: *“(...) na questão da sala de aula, para todos eu faço sempre uma experiência prática” (entrevistado A); “e depois por aquilo que eles sabem, pela imaginação, pelas vivências deles, eles descrevem-me situações”*

(entrevistado B); “(...) sempre com exemplos práticos porque senão eles não conseguem perceber (...)” (entrevistado C), “depois tento sempre (...) que os conteúdos tenham alguma conexão, alguma ligação, à vida quotidiana (...)” (entrevistado F). Desta forma, os formadores procuram dar algum significado aos conteúdos que estão a trabalhar para, conseqüentemente, a aprendizagem ser possível. A importância desta vertente mais prática é clara quando procuramos distinguir os conceitos de “informação”, “conhecimento” e “saber”. Analisando o trabalho dos formadores à luz das ideias de J.M. Monteil (1985, citado por Charlot, 1997) percebemos que os formadores, inicialmente, transmitem a informação, algo objetivo e extrínseco ao sujeito e que tende a ser armazenada, ainda sem grande envolvimento do aprendente. Depois, ao permitir o contacto com essa informação através de trabalhos práticos, do contacto com o real e com a natureza dos formandos, estes podem apoderar-se dessa informação, transformando-a num conhecimento único, resultado de uma experiência pessoal em que a informação se une às características afetivo-cognitivas do aprendente e ganha uma natureza subjetiva. Esse conhecimento, se se tornar num produto comunicável, algo que pode ser transmitido a outro, já entra no domínio do saber. Neste processo entre a “informação” e o “saber”, o papel das experiências dos adultos é preponderante. Interessante notar que, tal como referido aquando da planificação/preparação do trabalho com os formandos, também ao longo das sessões de formação a importância de se valorizarem as experiências de cada adulto é reconhecida: “(...) utilizo a experiência, aí valho-me um bocadinho disso. Aqueles indivíduos com mais dificuldade ponho-os ao lado desses indivíduos com alguma experiência, também estou a dar-lhes formação e eu vou-me dirigir à outra parte que já consegue assimilar mais. Isso é uma vantagem” (entrevistado A), “(...) há alunos, através de experiências, que começam a falar e eu deixo-os falar (...) porque é muito bom, mesmo para os outros ouvirem, porque eles também acabam por equacionar (...)” (entrevistado C), “(...) porque eles colocam questões do dia-a-dia, eu tenho e procuro buscar exemplos que lhes possa interessar” (entrevistado F).

“(...) o dossiê sim. As regras sim e as UFCD’s têm alguma rigidez”

Apesar de termos um discurso que parece valorizar e reconhecer a importância das aprendizagens passadas e dos conhecimentos dos formandos para a aquisição de

novos conhecimentos e para o sucesso da formação, também se nota nesses mesmos discursos uma certa rigidez no que se refere ao não afastamento do que é exigido pelos referenciais como objetivo da formação, independentemente das especificidades dos formandos. Esta necessidade de respeitarem “à risca” os referenciais pode ser compreendida, segundo Cavaco (2009), por um lado, devido às inseguranças, dificuldades e incertezas, pois muitos formadores não estão preparados para construir percursos mais individualizados de formação e, por outro, porque se torna menos exigente, do ponto de vista pedagógico, optar por seguir o estipulado em vez de se adaptar às reais características dos formandos. De facto, quando as entrevistas se debruçaram sobre as exigências que as entidades formativas faziam aos formadores, sobre o papel dos profissionais no recrutamento e seleção de formandos e sobre a forma como os formadores se sentem vistos pelas entidades com as quais trabalham, percebe-se, em parte, este desnível entre as experiências dos formandos que os formadores realmente reconhecem e valorizam e a sua dificuldade em moldar conteúdos programáticos às especificidades dos formandos. Ao mesmo tempo, nota-se que, pelo menos em algumas instituições, é dada muito pouca liberdade aos formadores no que concerne ao que é suposto ser trabalhado nas sessões de formação e às estratégias a adotar: *“também recebemos diretrizes (...) o formador é autónomo a dar formação mas tem de obedecer às regras”* (entrevistado A), *“(...) o dossiê sim. As regras sim e as UFCD's têm alguma rigidez”* (entrevistado B), *“No final das 50 horas, tem de estar tudo, ou seja, a planificação, o material, todas as atividades de validação de competências que os formandos foram realizando, a grelha de avaliação dos formandos que diz se passaram, se foram validados, ou não, e que tem a nota qualitativa e quantitativa, e depois temos que ter também a avaliação da formação”* (entrevistado D). Ou seja, os formadores têm de ter um dossiê técnico-pedagógico (DTP) atualizado mensalmente, sem o qual não recebem o valor referente a esse mês. Essa atualização implica que os profissionais tenham material físico para colocar no DTP e que esse material esteja, especificamente, de acordo com a planificação e, em geral, com os próprios conteúdos programáticos para o módulo. Por isso, um formador que opte por colocar, em primeiro lugar, as necessidades/especificidades/características dos formandos, em detrimento do estipulado para o módulo, corre o risco de não ter material palpável para “mostrar” no DTP, mesmo que tenha trabalhado de uma forma excelente com os formandos e que estes tenham, efetivamente, ganho algo com a formação, e,

como consequência, não receber os honorários pelo trabalho feito assim como, no futuro, não voltar a ser chamado para trabalhar. Aliás, é de referir que todos os formadores partilham que o único feedback que têm da qualidade do seu trabalho reside no facto de voltarem a ser contactados pela Instituição para realizarem o trabalho de formador: *“o feedback que eu tenho é o facto de continuar aqui e de me continuarem a dar formação; é um feedback, por si só, já muito positivo”* (entrevistado H). Assim, parece existir a ideia pré-concebida que um bom formador é aquele que respeita rigorosamente o referencial, realiza atividades concretas e “visíveis” para colocar no dossiê e que trabalha focado nos objetivos pré-definidos para o módulo, independentemente da natureza do grupo com o qual trabalha. Esta ideia é ainda mais sustentada se se tiver em conta que, ao formador, não lhe é dado qualquer papel nos processos de recrutamento e seleção de formandos, nem existe a preocupação de informar os profissionais sobre os grupos com os quais vão trabalhar: o formador *“é, essencialmente, um indivíduo que vai ministrar, aos formandos, os conhecimentos que tem”* (entrevistado A). Aliás, um dos entrevistados revela mesmo que: *“Nós podíamos colocar uma questão ou outra mas éramos sempre relegados para segundo plano (...) não podemos ter ideias. Ou melhor, podemos tê-las, não podemos é colocar em prática as nossas ideias (...) faz-nos travar um bocadinho na nossa vontade de evoluir a nível de formação”* (entrevistado B). Assim, como é que os formadores podem exercer o seu trabalho, tendo como atores principais os formandos, se isso é desvalorizado e dificultado pelas entidades que os contratam, podendo mesmo levar à cessação do trabalho desse formador?

“(...) muito por me chegar a eles, por me adaptar ao grupo, por conhecer o grupo para adequar a melhor estratégias, porque nem sempre uma estratégia que funciona com um grupo não funciona com o outro (...)”

O que parece acontecer é que os formadores, possivelmente numa tentativa de resolverem a dissonância cognitiva entre o reconhecimento das especificidades dos adultos e quererem respeitar essas especificidade e a falta de liberdade para “se afastarem” do estipulado para um determinado módulo, procuram utilizar estratégias de aprendizagem e de relacionamento que, efetivamente, respeitem o grupo com o qual estão a trabalhar e, ao mesmo tempo, cumpram o que lhes é exigido no seu papel de

formadores: transmitir os conhecimentos: *“Eu não posso limitar (...) tento-me aproximar deles, como eu também sou adulta e eles também são adultos, eu não tento (...) aquele distanciamento (...) eu tento a aproximação (...) eu gosto de os colocar muito a trabalhar em grupo”* (entrevistado C); *“Quando estou a expor a matéria (...) como estou a falar para um público bastante heterogéneo, tento não utilizar muita a linguagem técnica, um pouco mais básica (...)”* (entrevistado B); *“(...) melhor ideia para nós os espevitarmos, no fundo, é muitas vezes, criar estratégias diversificadas em sala de aula: a utilização de multimédia”* (entrevistado C); *“(...) faço muito por me chegar a eles, por me adaptar ao grupo, por conhecer o grupo para adequar a melhor estratégias, porque nem sempre uma estratégia que funciona com um grupo, funciona com o outro (...)”* (entrevistado G).

“Faço fichas de consolidação de conhecimentos”

Da necessidade de compreenderem se os formandos sabem o que trabalhado nos cursos, nas exigências colocadas aos formadores, entram as estratégias de avaliação das aprendizagens. Alguns dos formadores entrevistados recorrem a testes avaliação, em alguns casos, “mascarados” sobre o nome de “fichinhas” ou “fichas de trabalho”, para compreenderem o que os formandos aprenderam: *“faço sempre um teste e tal”* (entrevistado A); *“faço fichas de consolidação de conhecimentos”* (entrevistado G); *“faço sempre uma ficha (...) uma fichinha”* (entrevistado H). Contudo, alguns formadores recusam-se a utilizar este tipo de suporte para avaliar, utilizando trabalhos, construídos ao longo das sessões, para conferir se os formandos compreenderam o que estava a ser trabalhado: *“normalmente as avaliações que eu faço é em função dos trabalhos (...) eles sabem que todos os trabalhos são feitos nas aulas e quando falo em trabalho é tudo: quer sejam trabalhos escritos, quer sejam trabalhos práticos, a própria oralidade, a participação, tudo isso vai contar para a minha avaliação”* (entrevistado D); *“eu não faço testes, nunca fiz nenhum teste em nenhuma turma minha de EFA’s, até porque creio que a aprendizagem não passa por aí (...) eu prefiro que eles aprendam e que façam o trabalho sem ter aquela pressão de juntar tudo e colocar tudo num teste e ir pela parte das competências que é isso que estamos aqui a avaliar”* (entrevistado F). Os formadores referem, ainda, que valorizam vários tipos de parâmetros para avaliarem os formandos: *“tanto pode ser individual, a nível de*

participação nas aulas e a nível de trabalho de equipa”, eles têm de estar preparados para esse tipo de situações” (entrevistado B); “além de ter outros aspetos que tenho em consideração, nomeadamente comportamento, assiduidade, pontualidade, autonomia na própria UFCD” (entrevistado G).

Analisando, ainda, as questões de avaliação também é interessante notar como os momentos avaliativos, para alguns formadores, são utilizadas como estratégias intimidatórias para os formandos, um pouco na lógica, já discutida neste trabalho, de sobrevalorização do papel ativo do formador em comparação com papel passivo do formando: *“eu não aviso quando há testes (...) se eu avisar, eu avisando ou não avisando é a mesma coisa, agora eu digo: não há teste, eu não sei quando é que é (...) dou uma hora de formação e, a seguir, vamos fazer o teste. Para os obrigar também a estarem sempre com a matéria fresca” (entrevistado A), “Felizmente, para já, tenho uma memória visual muito boa (...) eu imediatamente consigo visualizá-los e no lugar onde cada um está sentado e, a partir daí, consigo ver o desempenho a nível da formação, e sei que comportamentos é que tiveram (...) consigo ver os comportamentos positivos e os negativos, a aprendizagem, e faço atividades, constantemente, e estou sempre a avaliar os formandos nesse aspeto. Depois, no fim, para a avaliação final, não tenho muitas dificuldades” (entrevistado B).* Em sentido contrário, há formadores que, pelo discurso, parecem preocupar-se em dar “voz” aos formandos no momento de avaliação: *“depois há outra coisa que eu faço sempre, que acho que é importante (...) que é a autoavaliação, porque parece que não mas os formandos têm sempre uma palavra a dizer, e eles sabem aquilo que estão ali a fazer (...)” (entrevistado D).* Apesar desse envolvimento torna-se claro que, em nenhum discurso, os formandos são considerados no que respeita à escolha e seleção do método de avaliação e que essa avaliação faz parte da própria cultura formativa, não havendo qualquer formador que tenha colocado a hipótese de não realizar a avaliação formal. De facto, cada vez mais, as aprendizagens são medidas, quantificadas, certificadas, reconhecidas e ativamente promovidas (Finger e Asún, 2003), pelo que a avaliação é possível e até desejada.

“Tentar agarrar por ali, posso conseguir ver uma competência ali, pronto (...) tal reformulação, dos questionários, perguntas mais diretas, perguntas que estão ali no texto, estão praticamente ali no texto as respostas”

No discurso dos formadores nota-se que estes trabalham segundo o modelo educativo “receptivo alfabetizador” (Fernandez, 2005), pois apostam em aprendizagens que permitam aos adultos descodificar as mensagens literárias que chegam de fora, mais do que codificar a sua própria experiência através da escrita, reforçando-se a memorização, a recordação e a assimilação da informação predefinida, em detrimento do pensamento, da criatividade e da análise crítica da informação: “ (...) *eles têm sempre o cuidado de fazer uma coisa e vir mostrar à professora para ver se está bem e se eu vir que não está bem peço sempre para reformular, há sempre esse trabalho*”. (entrevistado D). Por isso, não é de estranhar que, tendo a aprendizagem um propósito académico e não social (Fernandez, 2005), a avaliação seja tida como um prática intrínseca, aceitável e até valorizadora do próprio trabalho dos formadores.

Em relação às práticas para a promoção das aprendizagens nota-se a existência de um dispositivo pedagógico no qual se misturam “o real e o imaginário, as intenções e as realizações, as doutrinas e as práticas, a ideologia e as necessidades concretas” (Malglave, 1995, p. 25). Assim, apesar de se tentar valorizar as experiências dos formandos e uma componente mais prática da formação, as vicissitudes do contexto formativo, nomeadamente a rigidez dos referenciais, as exigências das entidades formativas e o próprio papel dos formadores nesse contexto, inviabilizam o recurso efetivo ao passado dos formandos, o respeito pelo presente e a construção de um futuro pautado pela valorização da interação reflexiva e imaginativa da vida na sociedade, a possibilidade do desenvolvimento de uma consciência crítica, o pensamento e a participação e gestão social.

4.4 - Análise Crítica aos Cursos EFA e importância dos cursos EFA

“Há determinados módulos que eu penso que não estão bem estruturados (...) chocam uns com os outros e depois acaba por ser tudo um bocadinho do mesmo”

Os formadores entrevistados consideram como principal problema nos cursos EFA, os referenciais que os regem. Entre esses problemas, é referida a sobreposição de assuntos/temáticas entre as diferentes UFCD’s e/ou UC’s: “*Há determinados módulos que eu penso que não estão bem estruturados (...) chocam uns com os outros e depois*

acaba por ser tudo um bocadinho do mesmo” (entrevistado C); “(...) até pelo próprio feedback deles é que a parte, principalmente de CLC, é muito ligada a STC, já falaram nisso e eu tento dizer que o prisma da abordagem pode ser diferente mas pronto...eles pensam que é uma repetição de conteúdos” (entrevistado F); “não ter um Referencial tão semelhante ao de STC, se calhar, “Sociedade, Tecnologia e Ciência” mais ligado às áreas das TIC, porque verifico que, principalmente nos EFA´s-NS, os conteúdos são muito semelhantes entre os “CLC” e os “STC” e acaba por os formandos se sentirem saturados” (entrevistado G).

“(...) procurarmos algo mais ligado à língua portuguesa porque faz falta nos cursos EFA(...)”

Por outro lado, alguns formadores criticam o facto do referencial, sobretudo o de nível secundário, estar distante dos conteúdos que eles, formadores, consideram como necessários para os formandos, nomeadamente, conteúdos próximos dos trabalhados no contexto escolar: *“(...) procurarmos algo mais ligado à língua portuguesa porque faz falta nos cursos EFA e eles sentem muito... e as queixas deles são muito dirigidas para as dificuldades de expressão escrita, ortografia, regras gramaticais e também sentem, por outro lado, dificuldade na área de TIC” (entrevistado G); “(...) acho que o referencial do básico corresponde às reais necessidades e dificuldades dos formandos. Tem uma disciplina que se chama “Linguagem e Comunicação” e aí nós podemos efetivamente trabalhar a linguagem e a comunicação, o português puro e duro (...) o Referencial de secundário, devia ir mesmo ao encontro daquilo que eles precisam” (entrevistado D); “remodelaria um bocadinho mais o referencial, tentar puxar mais para o português, por um lado, e para o TIC, por outro” (entrevistado G).* Estas críticas ao referencial de competências-chave de nível secundário alertam-nos para o facto dos formadores percecionarem a formação como “uma extensão da forma escolar” (Canário, 2000, p. 97) em detrimento de um trabalho de valorização dos saberes experienciais e de valorização da autonomia como produto e instrumento do trabalho de formação (Medina, 2008). Independentemente dos referenciais incluírem conteúdos que se afastam dos tradicionalmente trabalhados nas escolas, nota-se uma resistência dos formadores a “pegarem” nesses tópicos e a desenvolverem-nos de acordo com os interesses e características dos formandos para, efetivamente, se produzir um ambiente

de reflexão e crescimento no contexto formativo, que permita a emergência de cidadãos capazes de questionarem, de participarem ativamente e de contribuírem para a sociedade em que estão inseridos. Existe, assim, uma “ilusão pedagógica” (Canário, 2000, p. 99) de que os conteúdos deverão ser assentes na uniformidade, na repetição e na regularidade, situando-se fora do tempo e do espaço, sociais e históricos, dos formandos (Canário, 2000).

“(...) atualmente eu acho que ainda é mais porque o número de desempregados também está a aumentar e, temos de ser realistas, nós temos de ocupar e temos que formar porque... a formação que eles recebem aqui (...) essas competências, certamente mais tarde vão servir de alguma coisa, não é só a escolaridade mínima”

Analisando os discursos relacionados com a importância dos cursos EFA, na atual situação do país, emerge um discurso coerente com a forma como os formadores veem os formandos, percebem a relação com estes e as estratégias de aprendizagem que defendem. Por isso, não é de estranhar que alguns participantes no estudo refiram o desemprego dos formandos e os reduzidos conhecimentos (e capacidades) percecionados como uma justificação para a aposta nos cursos EFA: “o nosso país tem uma baixa escolaridade e a maior parte das pessoas (...) tem alguma dificuldade na interpretação das notícias, tem alguma dificuldade na compreensão da sociedade no todo e tem muitas dificuldades, por exemplo, na utilização das novas tecnologias (...) os cursos EFA fizeram com que as pessoas comessem a olhar para a escola de uma forma diferente (entrevistado D); “porque se as pessoas estão em casa, não fazem nada e ainda, por cima, estão a desaprender porque estão a sair da rotina, do hábito de se levantar, depois só gera depressões. Temos de ajudar a combater isto, eu acho que a formação, em todos os aspetos: cursos EFA’s, formações modulares, é muito importante para os adultos, muito mesmo!” (entrevistado H); “(...) atualmente eu acho que ainda é mais porque o número de desempregados também está a aumentar e, temos de ser realistas, nós temos de ocupar e temos que formar porque... a formação que eles recebem aqui (...) essas competências, certamente mais tarde vão servir de alguma coisa, não é só a escolaridade mínima” (entrevistado H); “eles muitas vezes não sabem explicar qual o nosso Sistemas Político (...) isso são coisas basilares, são coisas que as

... pessoas têm que saber (...) coisas muito básicas que eu acho que eles tinham falta de saber, falta desses conhecimentos e só a partir daí é que nós podemos começar a ir para outras realidades, porque (...) sem essa plataforma básica é muito difícil irmos para outras abordagens” (entrevistado F); *“outros, passou mais pelo aumento cultural e por compreender melhor o mundo em que estamos inseridos e isso levou a pessoas mais letradas (...) são uma mais-valia. Quanto mais não seja, uma pessoa que não sabia utilizar as novas tecnologias (...) já pode interagir muito melhor com o filho, do que chegar lá, olhar para o ecrã do computador e não saber fazer nada (...)”* (entrevistado F). Neste tipo de discurso nota-se que os formadores reconhecem os cursos EFA numa perspetiva carencialista e ortopédica da sociedade, tendo como finalidade, por um lado, evitar que a situação de desemprego temporário se transforme numa situação de longa duração e, por outro, evitar problemas de coesão social (Cavaco, 2009). Ao mesmo tempo, a formação é vista como paliativa (Cavaco, 2005) ao promover uma rotina e um caminho aos cidadãos desempregados, num país em que as dificuldades de encontrar trabalho são enormes e que as ofertas de emprego são extremamente reduzidas.

“Nós estamos a formar EFA’s e depois não têm mercado de trabalho (...)”

Concomitantemente ao facto dos formadores considerarem que a frequência dos cursos EFA é uma forma de responder aos défices cognitivos dos formandos e uma resposta aos problemas que o desemprego poderá acarretar, como o isolamento e o sedentarismo, nota-se a subjugação da formação, em geral, e dos cursos EFA, em particular ao mercado de trabalho e às questões economicistas: *“nós estamos a formar EFA’s e depois não têm mercado de trabalho. Era melhor formar menos e bons do que muitos e maus, porque a hipótese de eles, depois, terem aceitação é muito mais acentuada”* (entrevistado A); *“é muito positivo para eles porque nós estamos num país com falta de qualificação de profissionais”* (entrevistado B); *“Não são raras as vezes que temos cursos EFA’s e que temos formandos que depois, no final, querem até seguir para ensino superior (...) isto é só para provar que afinal estes cursos EFA podem ser alguma coisa para o país e podem contribuir para o desenvolvimento do país. Acredito muito seriamente naquilo que estou a dizer”* (entrevistado D); *“os EFA, nos dias de hoje, ajudam a qualificar pessoas. Falando, até mais, em cursos de dupla certificação,*

saem daqui formandos com uma melhor ou maior qualificação do que aquela que tinham, tendo em conta que o nosso país tinha uma grande taxa de analfabetismo e iliteracia, portanto, os EFA, no fundo, contribuem, também de uma forma direta para a qualificação de pessoas, logo, para a economia do país” (entrevistado G); “ (...) *acho muito mais rentável colocar esses dinheiros na educação das pessoal na formação das pessoas... por muito que se diga que os cursos EFA’s podem não ter a parte da empregabilidade, embora esteja na berra, porque já estamos com 15% e tal de desemprego, mas prefiro que se aposte no capital humano (...)*” (entrevistado F). Verifica-se, assim, um tipo de discurso de instrumentalização dos cursos EFA, em que a utilidade destes é predominantemente determinada, a nível da sociedade, pela contribuição para o crescimento económico e a nível do formando, pela promoção da sua participação no mercado de trabalho (Finger e Asún, 2001). Ou seja, os cursos EFA são vistos quase como uma estratégia de sobrevivência no mercado global (Finger e Asún, 2001). Como consequência, os formadores “esquecem” que os cursos EFA e a educação de adultos, globalmente, deveria prosseguir um ideal de desenvolvimento humano e social dos cidadãos, em detrimento de uma visão adaptativa, de “criação” de capital humano moldado às exigências da economia e da competitividade. De facto, a partir do discurso destes formadores, compreendemos que a sua visão sobre os cursos EFA se situa na ideia que a formação constitui um “antídoto” para os problemas económicos e sociais do país. Com esta visão dos formadores de “subjugação” dos cursos EFA aos problemas económicos e à formação de recursos humanos, corre-se o risco de excluir do cenário formativo as vontades, os objetivos, a complexidade e as características dos formandos, como se estes atores, mais não fossem do que marionetas que, através da frequência dos cursos EFA, se conseguem manipular “para a esquerda, ou para a direita, para frente ou para trás”, consoante as vontades e as vicissitudes do mercado de trabalho e as exigências de uma sociedade competitiva, economicista e redutora do ser humano: “*tinha de ser a partir de idades mais precoces, apostar de início e não depois das pessoas já terem uma certa idade, depois é difícil voltar a integrá-las em empresas (...)* Nesta faixa etária, *tenho que ser sincero, embora não seja da minha área e não me privilegie em nada, os cursos técnicos, sem dúvida, a partir desta faixa etária... mais de trinta... ai sim os cursos técnicos, aprender uma profissão, temos muita falta de mão-de-obra em algumas áreas técnicas, manutenção de algumas máquinas que as empresas não conseguem técnicos de manutenção, os antigos*

picheiros, ou seja, mão-de-obra, que seja muito profissional naquelas áreas... especialistas de mão-de-obra nessas áreas” (entrevistado F).

Considerações Finais

Os formadores são um dos atores principais no contexto da educação de adultos, em geral, e dos cursos EFA, em particular. Por isso, ao ouvi-los, ao valorizar as suas experiências, pensamentos e sentimentos relacionados com os cursos EFA, pode-se ter uma ideia, não generalizada, do que se passa no trabalho prático e diário com formandos dessa tipologia de cursos.

Uma das questões que sobressai nos dados obtidos prende-se com a “escolarização” dos cursos EFA. Ora a adoção de um modelo escolar no trabalho com adultos influencia diretamente a forma como o formador vive a questão da autoridade, do poder, do saber, das representações e dos investimentos por ele elaborados (Baillauquês, 2001). Por isso, não é de estranhar que, tal como acontece no ensino tradicional, a relação formador/ formando seja desequilibrada, caindo o “peso” da autoridade, das decisões e da verdade nos formadores, deixando para os formandos um papel passivo de cumprir as regras impostas pelo formador/entidade formativa e, ao mesmo tempo, a obrigação de aprender algo que lhe é imposto exteriormente pelo próprio sistema de formação em que está inserido, neste caso os cursos EFA. Esta visão passiva do formando deturpa a própria ideia dos cursos EFA que, teoricamente, defendem o trabalho em co-colaboração entre formandos e formadores, partindo das especificidades dos formandos e o estudo de conteúdos com significado para os aprendentes. A exigência da construção da História de Vida no início destes percursos formativos e a abrangência dos conteúdos presentes nos referenciais de competência-chave são exemplos dessas premissas. Não reconhecer o formando como ser autónomo, interessante e “pensante” poderá comprometer o sucesso da formação. Assim, descobrir os conhecimentos prévios dos formandos adultos, perceber o que eles esperam da formação e o que dela pensam, assim como compreender os episódios/vivências/experiências que compõem os seus percursos de vida é fundamental para o sucesso da aprendizagem (Jobert, 2005). Mas, isso obriga a que os formandos tenham a palavra, que sejam verdadeiramente ouvidos, que se adote uma atitude menos hierarquizada e que haja interação positiva entre os dois tipos de atores dos cursos EFA – formadores e formandos. Ora, esta situação só é exequível se, pelo menos em determinados momentos, “o formador se cale e se ponha a escutar, e que aceite que os seus interlocutores sejam quem dá formação (Jobert, 2005)”. Contudo, se se considerar que as atitudes de sobrançeria e de controlo poderão ser resultado de alguma insegurança ou receio da parte dos formadores, que não se sentem seguros no papel que

lhes cabe, e reconhecendo que para haver mudança tem que se apelar a saberes pessoais e relacionais, como a capacidade de trabalhar com os formandos de forma a que estes consigam apreender e interiorizar a mensagem e, simultaneamente, sentir-se estimulados para a assumir e lidar com o seu conteúdo (Caldeira, 2011), percebe-se a dificuldade que poderá existir na construção dessa relação mais igualitária. Os formadores, no trabalho com formandos, deverão ser capazes de mobilizar e envolver as pessoas para enfrentar desafios cujas soluções não sejam já conhecidas, terão de desafiar ao reajustamento de valores, estimular a alteração de perspetivas e promover o desenvolvimento de novos comportamentos (Caldeira, 2011). Este é um esforço que exige, por um lado, experimentação, improvisação e aprendizagem e, por outro, pede tempo, provoca resistência e oposição, ao mesmo tempo que altera a “balança” das desigualdades, algo com que os formadores poderão ter dificuldade em lidar (Johnstone & Fern, 2010, citado por Caldeira, 2011).

Um outro dado que surge deste estudo é o discurso muito pautado pelas referências às lacunas dos formandos, num tipo de argumentação sempre virada para os défices, sobretudo de competências próximas do modelo escolar, mais do que de valorização das riquezas que cada um tem (Canário 1997). Esta focalização excessiva e incontrolável nas carências, contribui para uma visão menos positiva dos formandos que são percecionados como pessoas que não aprendem, não sabem, não conseguem, numa lógica de “coitadinhos dos formandos”, que têm muitas dificuldades. Esta visão poderá levar os formadores, de uma forma consciente ou inconsciente, a não investirem no trabalho com este público, sob a ideia de que “não vale a pena”. Concomitantemente com esta visão negativa do formando, percebemos que a presença deste na formação é vista como resultado de uma obrigação, de um dever que a situação de desemprego o coloca, e não como um direito que possui, enquanto cidadão (Canário, 1997). Esta visão mostra que se torna premente a construção de uma imagem valorizada dos formandos pois, só assim, será possível o desenvolvimento de uma relação pedagógica positiva (Canário, 2006).

Em relação ao papel das experiências também se percebe que este é “ignorado”, em detrimento de um trabalho muito mais vocacionado para os conteúdos do referencial de competências-chave. Ora, subestimar a experiência dos aprendentes tem-se traduzido num desfalque na relação com o saber (Canário, 2006). De facto, a educação deverá ser tida, de uma forma ampla, como um processo de reconhecer e intervir no mundo, como

uma forma de otimizar a contribuição dos cidadãos para a resolução de problemas e para a resposta a situações para as questões de civilização que nos atingem (Canário, 2006). Para isso é fundamental que se valorize uma função crítica e emancipatória que permita refletir sobre o passado, questionar o futuro e intervir, verdadeira e conscientemente, no presente (Canário, 2006). De facto, não se pode “fingir” que os formandos são “vazios” de experiências ou que possuem vivências que nada influenciam a aprendizagem. Admitir, reconhecer, valorizar essas experiências é um ato fundamental para o sucesso da aprendizagem, para a criação de um clima positiva no contexto formativo, para a otimização da motivação dos formandos, ou seja, para o sucesso de uma ação EFA. Não se pode ignorar que a aprendizagem consiste num trabalho que o formando “realiza sobre si próprio” (Canário, 2006, p. 25), ou seja, o sujeito com o seu património de experiências é o recurso principal para a sua formação. Aprender consiste na construção de teorias sobre o mundo e no confronto dessas teorias com a realidade, por meio de um processo de teste pela ação, por isso, e reconhecendo o papel fundamental da informação transmitida para a aprendizagem, é essencial ter presente que as operações de estabelecimento de conexões entre diferentes tipos de informação prevalece sobre as operações de memorização (Canário, 2006), pelo que, o aprendente tem de participar ativamente nesse processo e o seu mundo experiencial tem que ser tido em conta.

Apesar de um discurso focado na inferiorização hierárquica dos formandos, nas suas lacunas em termos de competências e saberes e da subvalorização da experiência adquirida, a verdade é que, ao longo do trabalho, encontramos, também, um discurso que reconhece o formando como adulto e capaz, que admite a importância das experiências dos formandos para a aprendizagem e que o aceita como alguém motivado a investir na formação. Então como é possível haver, no discurso dos mesmos formadores, visões tão opostas entre o que acreditam e o que fazem? Porque é que os formadores, sobre determinados tópicos, valorizam as características do formando, o seu passado e o seu futuro e, no tópico seguinte, acabam por cair na armadilha do “formando que tem de ser ensinado, mas que tem muitas dificuldades para aprender”? Para responder a esta questão, será importante refletirmos sobre a situação objetiva em que os formadores se deparam para realizar o seu trabalho nos cursos EFA: o local, as condições de exercício e a sua cultura profissional, assim como as referências e pressão que recebe das entidades empregadoras, a que se somam as imagens e expectativas de

papéis e de comportamentos por parte de seus pares (Baillauquês, 2001). Assim, é importante considerarmos que, neste estudo, todos os formadores participantes trabalham no mesmo centro de formação e que, alguns deles, exercem a sua atividade profissional, apenas nessa entidade. Por isso, importa perceber, um pouco, o que se passa nessa instituição, numa tentativa não de minimizar, justificar, alterar o que foi dito, mas para se compreender a informação obtida. Pode dizer-se que a entidade é dirigida por profissionais sem qualquer formação específica na área de formação, ou da educação de adultos e que tendem a valorizar, na formação, componentes mais economicistas e ligadas ao mercado de trabalho. O formador é visto como um profissional que tem como missão ensinar o que os formandos não sabem, de uma forma o mais escolarizada possível para que, no final, da sessão ou do módulo, existam evidências claras do trabalho que foi feito com os formandos, por exemplo, testes, fichas de trabalho, trabalhos escritos. Adicionalmente, qualquer tentativa de utilização de métodos ou recursos alternativos, ou diferentes, é vista com suspeição e como algo que, quando não evitado, deve ser previamente informado à coordenação da instituição. Concomitantemente os formadores são encarados como um “custo”, obrigados a otimizar as horas que trabalham com os formandos (avaliadas pela quantidade de material palpável produzido nas sessões de formação/módulo) e sujeitos a chamadas de atenção e à suspensão da prestação de serviços (temporária ou definitiva). O mesmo acontece com o não cumprimento de normas e regras que, apesar de terem que ser respeitadas pelos formadores, foram criadas à sua revelia. Assim, a capacidade do formador identificar e gerir o seu próprio trabalho nos cursos EFA, de reconhecer o seu “conformismo”, de investir no trabalho e de lidar com a ansiedade, é também definida pelas suas competências para gerir as pressões externas e internas e as tensões que delas resultam (Baillauquês, 2001), o que pode justificar a discrepância de informações obtidas. Neste quadro, seria muito importante que as próprias entidades formativas, e quem as dirige ou coordena, fossem capazes de um questionamento crítico e da superação da forma escolar, nomeadamente na forma como concebem os processos de aprender e ensinar (Canário, 1999). Seria, igualmente interessante, aprofundar este estudo, com visões de formadores que não atuassem no contexto institucional dos profissionais presentes no estudo. O facto de todos os participantes trabalharem na mesma instituição poderá ser vista como uma das limitações do presente trabalho, ao considerar-se que as suas formas de pensar e agir poderão estar muito relacionadas com

as suas estratégias profissionais para responder às exigências, específicas, com que são confrontados, assumindo-se, também, o contexto profissional como um espaço de formatação dos próprios formadores.

Independentemente, do motivo subjacente à conceção de cursos EFA destes formadores, seria interessante que, na formação de formadores, se reforçasse o papel das experiências dos adultos, a importância de permitir que o formando seja uma agente ativo e co-construtor do processo de ensino-aprendizagem e a valorização de uma relação igualitária entre o aprendiz e o formador (Josso, 2005). Efetivamente, os formadores podem ter dificuldade em colocar em prática estas premissas na educação de adultos se não as experimentarem por si mesmos, tendo um melhor conhecimento de si e de quais as posições que pretendem assumir no papel de formador (Josso, 2005).

Por fim, importa referir que, presente no discurso dos formadores, encontra-se a tendência de subordinar a importância dos cursos EFA aos interesses do mundo económico. Assim, para estes formadores, os cursos EFA constituem uma resposta ao atual panorama socio-económico português, ao ser uma resposta social para os desempregados, ao permitir o aumento da escolaridade da população e ao promover-se a aprendizagem de competências técnicas necessárias ao mercado de trabalho. Ora, isso negligencia o facto de muitos dos problemas que assolam a sociedade estarem relacionados não pela insuficiência de conhecimentos técnicos, mas sim pela não aposta na potencialização do modo como as pessoas pensam, diagnosticam problemas e orquestram conflitos (Johnstone & Fern, 2010, cit Caldeira 2011). Assim, ao subjugar a importância dos cursos EFA à ditadura da economia está-se a desvirtuar a importância dos cursos EFA como promotores da igualdade de oportunidades dos cidadãos de obterem ferramentas que lhes permitam uma participação ativa, consciência e eficaz nas exigências colocadas na e pela sociedade.

Para se compreender a realidade de quem vive no “coração” dos cursos EFA, torna-se importante ouvir os formadores, respeitá-los como adultos e profissionais que são, e dar-lhes liberdade para pensarem e agirem no contexto formativo. Contudo, para além dos formadores, seria bastante interessantes em estudos futuros, ouvir os formandos e as próprias entidades formativas sobre as questões estudadas neste trabalho. Ao se valorizar o papel central de cada um destes intervenientes nos cursos EFA é que se poderá contribuir para uma resposta formativa que entenda os formandos

como adultos capazes e empenhados na construção de uma sociedade verdadeira e conscientemente participativa.

Bibliografia

Alencar, J. R. O. (2013). *Os formadores de adultos e a iniciativa Novas Oportunidades: Processos formativos e identitários ao longo da vida*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

ALMEIDA, Leandro & Freire, Teresa (2000). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Antunes, R. (2007). *Um olhar dos formadores sobre a formação profissional*. Trabalho de Pós-Graduação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

BAILLAUQUÉS, S. (2001). Trabalho das representações na formação dos professores. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet & É. Charlier. *Formando professores profissionais – Quais as estratégias? quais as competências?* (2.^a Ed) (37-65). Porto Alegre: Artmed Editora.

BARDIN, Laurence (2006). *A Análise de Conteúdo*. (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70

CALDEIRA, S. N. (2011). Aprender a lidar com a mudança: Uma das responsabilidades dos processos de formação. In S. M. Leal & S. N. Caldeira (orgs). *Formação de adultos: Desafios, articulações e oportunidades em tempo de crise* (33-41). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

CANÁRIO, Rui (org) (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora

CANÁRIO, Rui (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed Editora.

CARRÉ, Philippe & CASPAR, Pierre (1999). *Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

CAVACO, Carmen (2009). *Adultos pouco escolarizados. Políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa e Universidade de I&D de Ciências de Educação.

CHARLOT, Bernard (2000). *A relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.

CHARLOT, Bernard (2009). *A relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: CIIIE/Livpsic.

CHIRBAN, John T. (1996). *Interviewing in depth – The interactive – relational approach*. California: Sage Publications.

Correia, J. A. (2005). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In R. Canário & B. Cabrito, *Educação de Adultos: Mutações e convergência (61-72)*. Lisboa: Educa.

CORTESÃO, Luiza, MALPIQUE, Manuela, TORRES, Maria Arminda & LIMA, Maria de Jesus (1982a). *Projecto de formação de formadores. Relatório final*. Porto: Ministério de Educação e Ciências. Gabinete de Estudos e Planeamento.

CORTESÃO, Luiza, MALPIQUE, Manuela, TORRES, Maria Arminda & LIMA, Maria de Jesus (1982b). Proposta de um currículo para a *formação de formadores*. *Projecto de formação de formadores*. Porto: Ministério de Educação e Universidades. Gabinete de Estudos e Planeamento.

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa e Universidade de I&D de Ciências de Educação.

Fernandez, F. S. (2005). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In R. Canário & B. Cabrito (org.) (2005). *Educação de Adultos: Mutações e Convergências. (73-96)*. Lisboa: Educa.

FERREIRA, Paulo da Trindade (2003). *Guia do animador. Animar uma actividade de formação. (5.ª ed.)*. Lisboa: Multinova.

FINGER, Matthias & ASÚN, José Manuel (2001). *A Educação de adultos numa encruzilhada - Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora

HIBERT, Michelle Lessard, GOYETTE, Gabriel & BOUTIN, Gérald (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

IDÁNEZ, María José Aguilar (2004). *Como animar um grupo. Princípios básicos e técnicas. (2.ª ed.)*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Imaginário, L (2004). *Andragogia. Revista Formar* n.º 46/50, 3-9. Acedido Julho, 2013, em

http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%202004/FORMAR_46_49.pdf

Jobert, Guy (2005). Formação. In J. Barus-Michel, *Dicionário de Psicossociologia* (270-274). Lisboa: Climepsi Editores.

Josso, M. (2005). Formação de adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (org.). *Educação de adultos: Mutações e convergências*. (115-125). Lisboa: Educa.

LESNE, Marcel (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, Francisco (2012a). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o desempenho no mercado de trabalho*. Acedido Julho, 2013, em http://www.portugal.gov.pt/media/599104/2012_avaliacao_rvcc.pdf.

Lima, Francisco (2012b). *Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificadas: Empregabilidade e Remunerações*. Acedido Julho, 2013, em http://www.portugal.gov.pt/media/599104/2012_avaliacao_rvcc.pdf.

Lima, Licínio (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In R. CANÁRIO & B. Cabrito (org.). *Educação de Adultos: Mutações e Convergências (31-60)*. Lisboa: Educa.

MALGLAIVE, Gerard (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

Medina, T. (2011). Pensar os CNO's e os desafios que se colocam aos professores. Escola democrática: pública, solidária, para todos: seminários preparatórios do 7º Congresso dos Professores do Norte, pp.31-38, 2011

MELO, Alberto, QUEIRÓS, Ana Maria, SILVA, Augusto Santos, SALGADO, Lucília, ROTHES, Luís, RIBEIRO, Mário (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos: Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.

Oliveira, H. S. C. (2011). *Os cursos de educação e formação de adultos – nível secundário: representações dos formadores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

OSORIO, Agustín Requejo (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Piaget Editora.

PARDAL, Luís & CORREIA, Eugénia (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores

RODRIGUES, Sandra (2009). *Guia de operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

Rothes, L. M. F. (1995). *Escola para adultos ou educação de adultos? Um estudo da política pública e da participação em educação de adultos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Rothés, L. M. F. (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

RUBIN, Herbert J. & RUBIN, Irene S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks: Sage Publications.

SACADURA, ANA (1992). *Relação Pedagógica*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.

SACRISTÁN, José Gimeno (2003). *O Aluno como invenção*. Porto: Porto Editora.

SILVESTRE, Carlos Alberto S. (2003). *Educação/formação de adultos. Como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.

SOUSA, F. (2011). Formação pedagógica de formadores: O papel da teoria e desenvolvimento curricular. In S. M. Leal & S. N. Caldeira (Orgs.). *Formação de adultos: Desafios, articulações e oportunidades em tempo de crise* (pp. 43-63). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Legislação consultada e outros documentos:

Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades - Novas oportunidades, aprender compensa (2007). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, IP, Ministério da Educação / Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Lei 37/1979, de 10 de Janeiro, Diário da República n.º 8/1979 – I Série. Assembleia da República.

Decreto-Lei 387/1999, de 28 de Setembro. Diário da República n.º 227/1999 – I Série. Ministério da Educação.

Despacho Conjunto 1083/2000, de 20 de Novembro. Diário da República n.º 268/2000– II Série. Ministério do Trabalho e da Solidariedade e da Educação.

Decreto-Lei 208/2002, de 17 de Outubro. Diário da República n.º 240/2002 – I Série. Ministério da Educação.

Portaria 230/2008, de 7 de Março. *Diário da República n.º 48/2008 – I Série*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

Portaria 1497/2008, de 19 de Dezembro. *Diário da República n.º 245/2008 – I Série*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.

<http://www.iefp.pt>

Anexos