

MARIA MANUELA BIGOTE TAVARES NEVES PINA

**DE VOLTA AOS BANCOS DA ESCOLA: PERCURSOS E MOTIVAÇÕES
DO CURSO EFA**

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO

Instituto de Educação

Porto, 2013

MARIA MANUELA BIGOTE TAVARES NEVES PINA

**DE VOLTA AOS BANCOS DA ESCOLA: PERCURSOS E MOTIVAÇÕES
DO CURSO EFA**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre no Curso de Ciências da Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, conferido pela Universidade Lusófona do Porto.

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DO PORTO

Instituto de Educação

Porto, 2013

DEDICATÓRIA

Aos meus pais pelo exemplo de vida.

Ao meu marido, companheiro de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Lusófona do Porto, na pessoa da Diretora do Instituto da Educação e Diretora Geral da Biblioteca, Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, pela simpatia e estímulo a este projeto de investigação.

À Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins, orientadora deste trabalho, que ativa e dinamicamente, me proporcionou reflexões e aprendizagens, durante a sua realização.

A duas amigas especiais que me apoiaram nesta caminhada e partilharam o seu ombro amigo, nas alturas em que foi necessário ter imaginação para o entusiasmo não esmorecer.

À Coordenadora dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formandos dos Cursos EFA da Escola TEIP pela colaboração e enorme sentido de ajuda no esclarecimento das suas perceções, objeto deste estudo, tornando possível a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente investigação visa analisar a eficácia das metodologias de ensino-aprendizagem dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) para a motivação e o sucesso escolar e profissional dos alunos do Ensino Básico. Por tal facto, sustentou-se, em diferentes perspetivas teóricas relativamente aos conceitos de (in)sucesso escolar, motivação e tomada de decisão.

Para facilitar a compreensão da problemática do precoce abandono escolar e regresso à escola na vida adulta, ainda, no enquadramento teórico, realizou-se uma perspetiva histórica da evolução da educação dos adultos, em Portugal.

A população alvo deste estudo compreendeu um total de cento e dez adultos de três níveis do Ensino Básico (B1, B2 e B3), que frequentaram uma Escola TEIP (Território de Intervenção Prioritário) na área de Gondomar, durante o ano letivo de 2012/13, uma área circunscrita ao cenário profissional da investigadora.

No estudo optou-se por uma metodologia de tipologia mista através de uma análise de dados quali-quantitativos, com um forte pendor quantitativo. Assim, foi aplicado um inquérito por questionário, aos formandos/alunos e, em extensão, realizou-se uma entrevista à Coordenadora dos Cursos EFA.

Segundo os resultados obtidos, concluiu-se que a participação no processo educativo, a construção de um portefólio e a abertura entre o professor/mediador e os alunos contribuíram para o sucesso escolar. Em suma, verificou-se que as metodologias de ensino-aprendizagem dos Cursos EFA potenciaram o sucesso escolar dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Adultos; cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA); motivação; abandono escolar; regresso à escola; escola.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the effectiveness of the teaching and learning methodologies for motivation, school and professional success of students on Basic Education of Adults Education and Training (AET).

Therefore, the school (un)success, motivation and decision-making concepts were theoretically supported in different perspectives.

Within the theoretical framework an historical perspective on the development of Adult Education in Portugal was carried out in order to facilitate the understanding of early school leaving and adult school returning.

The sample of the present research included a total of one hundred and ten adults of three basic education levels (B1, B2, B3) who have attended an Educational Territory for Priority Intervention school (TEIP), during the school year of 2012/2013 in the area of Gondomar city. For the present study it was chosen a mixed typology methodology throughout a qualitative and quantitative analysis, with a strong stress on the quantitative one. Thus the trainees/ student have answered a questionnaire survey and an interview with the coordinator of Adults Education courses was held.

According to the results we have concluded that the participation in the Educational process, the portfolio planning and the open dialogue between the teacher/facilitator and the students have led to school success. Briefly, it was verified that the teaching and learning methodologies on Adults Education and Training have greatly improved the students/trainees school success.

KEY-WORDS: Adults Education; Adults Education courses (EFA); motivation; early school leaving; adult school returning; school.

ABREVIATURAS E SIGLAS

Cap.	Capítulo
Cf.	Conforme
Fig.	Figura
p.	Página
pp.	Páginas

ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional de Qualificação
B1	Ensino Básico 1.º ciclo
B2	Ensino Básico 2.º ciclo
B3	Ensino Básico 3.º ciclo
CCE	Comissão das Comunidades Europeias
DGFV	Direção-Geral de Formação Vocacional
DR	Diário da República
EFA	Educação e Formação de Adultos
FB	Formação de Base
FP	Formação Profissionalizante
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
PE	Projeto Educativo
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
TEIP	Territórios de Intervenção Prioritária

ÍNDICE GERAL

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	14
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
CAPÍTULO I – A ESCOLA NO SÉCULO XXI	21
1. A DEFINIÇÃO DO CONCEITO	21
2. SOCIALIZAÇÃO E TOMADA DE DECISÃO	24
2.1. 2.1. SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR	25
2.2. 2.2. TOMADA DE DECISÃO (MODELOS)	29
3. DESIGUALDADES VERSUS INSUCESSO ESCOLAR	31
3.1. SUCESSO VERSUS INSUCESSO ESCOLAR	32
3.2. O ABANDONO ESCOLAR	35
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA)	38
1. CONCEITOS E PERSPETIVAS DOS CURSOS EFA	38
1.1. EDUCAÇÃO DE ADULTOS VERSUS APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	41
2. A SUPERVISÃO	44
2.1. A SUPERVISÃO E OS CURSOS EFA	44
2.2. O PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGEM	47
3. A MOTIVAÇÃO NOS ADULTOS E OS CURSOS EFA	49
3.1. MODELOS E TEORIAS DE MOTIVAÇÃO	50
SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	53
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO	54
1. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	54
1.1. PERGUNTA DE PARTIDA	55
1.2. HIPÓTESES	55
1.3. OBJETIVOS	56
1.3.1. OBJETIVO GERAL	56
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	56

1.4.	OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	56
1.5.	INSTRUMENTOS DA RECOLHA DE DADOS	57
1.5.1.	A ENTREVISTA	58
1.5.2.	O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	58
1.5.3.	RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS	60
2.	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	61
2.1.	O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	61
2.1.1.	O CONTEXTO DO ESPAÇO FÍSICO	61
2.1.2.	O CONTEXTO SOCIOECONÓMICO	62
2.2.	A POPULAÇÃO ALVO	62
	CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
1.	A TRIANGULAÇÃO DE DADOS	63
1.1.	CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ALVO	63
1.1.1.	SEXO	63
1.1.2.	IDADE	64
1.1.3.	ESTADO CIVIL	64
1.1.4.	NÚMERO DE FILHOS	65
1.1.5.	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	65
1.1.6.	SITUAÇÃO PROFISSIONAL	66
1.1.7.	GRAU DE SATISFAÇÃO NA PROFISSÃO	66
1.2.	PERCURSOS INTERROMPIDOS	68
1.2.1.	DESMOTIVAÇÃO	68
1.2.2.	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	68
1.2.3.	DIFICULDADES DE RELACIONAMENTO	69
1.2.4.	DIFICULDADES ECONÓMICAS	70
1.2.5.	PROBLEMAS DE SAÚDE	70
1.2.6.	LOCAL DE RESIDÊNCIA/DISTÂNCIA	71
1.3.	MOTIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO EFA	73
1.3.1.	CRESCIMENTO DO AUTOCONCEITO	73
1.3.2.	OCUPAÇÃO DO TEMPO LIVRE	73

1.3.3. O LAZER E A APRENDIZAGEM	74
1.3.4. RETOMAR OS ESTUDOS	75
1.3.5. ACEITAÇÃO DE NOVOS DESAFIOS	75
1.3.6. A ESCOLA E A EMPREGABILIDADE	76
1.3.7. SUGESTÃO DA ENTIDADE PATRONAL	77
1.3.8. A ESCOLA E O PAPEL PARENTAL	77
1.4. REFLEXÃO PESSOAL	79
1.4.1. DIFICULDADE VERSUS FACILIDADE DE APRENDIZAGEM	79
1.4.2. BENEFÍCIOS DA REFLEXÃO	79
1.4.3. MAIOR RECETIVIDADE À MUDANÇA	80
1.4.4. VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	80
1.4.5. INTEGRAÇÃO NO GRUPO	81
1.4.6. PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO	81
1.4.7. AQUISIÇÃO DE UM NOVO OLHAR SOBRE A ESCOLA	82
1.4.8. O PAPEL DOS PROFESSORES NO PERCURSO	82
CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
APÊNDICES	101

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Esquema das ideias na ação	52
Quadro 1 – Quadro representativo dos instrumentos para a recolha de dados	57

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição da amostra por sexo	63
Gráfico 2 - Distribuição da amostra por idade	64
Gráfico 3 - Distribuição da amostra por estado civil	64
Gráfico 4 - Distribuição da amostra por número de filhos	65
Gráfico 5 - Distribuição da amostra por habilitações literárias	65
Gráfico 6 - Distribuição da amostra por situação profissional	66
Gráfico 7 - Distribuição da amostra por grau de satisfação profissional	66
Gráfico 8 – Percurso interrompido por grau de desmotivação face à Escola	68
Gráfico 9 – Percurso interrompido por grau de dificuldades de aprendizagem	68
Gráfico 10 – Percurso interrompido por dificuldade de interação	69
Gráfico 11 – Percurso interrompido por grau de dificuldades económicas	70
Gráfico 12 – Percurso interrompido por problemas de saúde	70
Gráfico 13 – Percurso interrompido por mudança de residência/distância	71
Gráfico 14 – Melhoramento da autoestima como motivação de frequência do curso	73
Gráfico 15 – Ocupação do tempo livre como motivação de frequência do curso	73
Gráfico 16 – O lazer e a aprendizagem como motivo de frequência da formação	74

Gráfico 17 – Completar os estudos como motivo de frequência da formação	75
Gráfico 18 – Aceitar novos desafios como motivo de frequência da formação	75
Gráfico 19 – Crescimento pessoal e profissional como motivo de frequência da formação	76
Gráfico 20 – Operacionalizar a sugestão da entidade patronal	77
Gráfico 21 – Acompanhar os filhos na Escola como motivação	77
Gráfico 22 – Mais facilidade na compreensão e aprendizagem	79
Gráfico 23 – A reflexão proporcionou mais facilidade em relacionar os conteúdos	79
Gráfico 24 – Maior receptividade à mudança	80
Gráfico 25 – Valorização da formação para o futuro	80
Gráfico 26 – Integração no grupo de trabalho	81
Gráfico 27 – Participação e construção do processo educativo	81
Gráfico 28 – Aquisição de um novo olhar sobre a Escola	82
Gráfico 29 – Valorização do professor/mediador no percurso formativo	82

INTRODUÇÃO

“A tendência para aprender com a própria vida e para criar as condições de vida, de tal maneira que todos aprendam com o processo de viver, é o mais admirável produto do ensino”.

(Dewey, 2007, pp.59-60)

Aprender a viver é aprender a agir. A aprendizagem realizada pela interação do indivíduo com o contexto é “aprender com a própria vida” (Dewey, 2007, p.59) e, desta maneira, sistematizar o processo formal do ensino. De tal forma que todos aprendem “com o processo de viver” (idem) ao longo da vida.

Como ser singular, com experiências únicas, a criança, o jovem ou o adulto (não importa a idade) precisa dos seus saberes anteriores para refletir e construir um conhecimento novo. Desta maneira, torna o seu conhecimento prévio mais complexo. Ou seja, sendo a vida “o mais admirável produto do ensino” (idem, p.60), importa que todos os que se preocupam com o seu crescimento pessoal, profissional e cívico mudem o seu olhar sobre a Escola, mesmo que um dia - não importa o motivo - se tenham distanciado dela.

A noção “Escola” está intrinsecamente ligada à noção de organização. Para Formosinho (1986) citado por Alves (2001), a Escola é uma organização específica de educação formal demarcada por traços intransponíveis, sistémicos e sequenciais, contacto pessoal direto e prolongado e pelo interesse público dos serviços que presta e que autentica, pela certificação e diploma os saberes que proporciona. A noção de “organização específica” define a Escola como uma organização com semelhanças e diferenças em relação ao conceito geral de organização. (Nóvoa, 1992).

O Decreto-Lei sobre a autonomia das escolas (Decreto-Lei nº 115/98) veio institucionalizar o sentido dado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14/10) à conceção de Escola enquanto organização, regulamentando a autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos estabelecimentos de ensino.

A própria formulação dos diplomas legais que acompanha a reforma aponta a necessidade de remeter à Escola o seu protagonismo na comunidade em que se insere incentivando-se a iniciativa local a disponibilizar de margens de autonomia curricular (prólogo do Decreto-Lei nº 286/89).

Esta versão de uma Escola de interesse público é compatível com uma conceção de Escola que tem como função participar no alargamento e aprofundamento da educação

fundamental, não ignorando a sua cultura organizacional e a sua relação com a comunidade envolvente que será, também, agente educativo. (Formosinho *et al*, 2000).

Este enfoque no papel da sociedade civil, do local e do meio no desenvolvimento da Escola comporta o mito do modernismo organizacional. Se, por um lado a colaboração com os autarcas, com as empresas e as instituições locais ou com os pais desenvolve a capacidade de negociação e produção de um projeto coletivo e de sentido de parceria, por outro lado, há uma aproximação do conceito de escola ao conceito de empresa, pelo qual a escola se empenha numa ideia de qualidade nos seus produtos, comprometida e controlada pela sua relação com os utentes.

Esta conceção de Escola decorre de uma mudança social, mais ampla, que leva a que a sociedade não seja considerada já como uma totalidade orgânica mas como um conjunto de implosões de interesses particulares, com uma organização e uma cultura próprias. (Formosinho, 1992).

O fenómeno “insucesso escolar” costuma ser, quer particularmente para os docentes quer na generalidade para todos os educadores e responsáveis da administração educativa quer, ainda, para a sociedade política, a designação vulgarmente utilizada para caracterizar as elevadas percentagens de reprovações escolares verificadas no final dos anos letivos, independentemente das variáveis contextuais. (Benavente, 1990; Fernandes, 1991).

No entanto, o fenómeno do insucesso escolar, passa inclusivamente também, pelo exercício de aplicar a todos os professores os objetivos e os critérios de apreciação que defendem, os quais, se orientam pelos princípios de uma Educação Básica para todos, onde a igualdade e a equidade de oportunidades convivem, lado a lado, em todas as Escolas públicas portuguesas.

Dentro destes princípios, a visão crítica e atenciosa da professora/investigadora, neste momento, recai sobre a qualidade da Educação Básica que, dentro da Escola atual, democrática, se pauta pela integração e pelo sucesso de todos.

Neste sentido, acredita-se, com veemência, que a Educação Básica começa antes do Ensino Básico, isto é, antes da entrada para a Escola do 1.º ciclo uma vez que a Educação Pré-escolar constitui, hoje, uma fundação incontornável da Educação Básica-escolar. É ela o começo e o pilar da aquisição de um conjunto de capacidades, atitudes e conhecimentos que são, decerto, um mínimo denominador comum para a uma cidadania ativa e partilhada. A progressão das aquisições e competências serão consolidadas nos anos seguintes, desde o 1º ciclo do Ensino Básico, aos outros ciclos consequentes (2.º e 3.º ciclos) e até pela vida fora.

Acredita-se, também, que a chamada massificação do ensino, isto é, a abertura da Escola a todos os públicos, veio colocar desafios novos e exigentes no sentido de se

conseguir qualidade em educação. A massificação do acesso não poderá ser considerada como um travão ao sucesso e à igualdade de oportunidades para todos, mas representa, sem dúvida, um desafio enorme no confronto do professor com a heterogeneidade da sua turma.

E, por muito que se discuta, por muita política que se realize, por muito dinheiro que o governo e a sociedade coloquem na educação, o que em cada momento define a qualidade do ato educativo é a relação pedagógica entre um professor e os seus alunos, como um todo e a cada um em particular. É, pois, necessário agir com toda a prudência para não se pôr em perigo a interação entre os vários parceiros, porque é ela que define todo o sucesso ou insucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Os professores são precisos porque eles facilitam a aprendizagem dos alunos. É este um elemento essencial. Poderão os professores serem animadores, pais, agentes de segurança, psicólogos, etc. Serão, tudo isso, mas acima de tudo, ensinam. E porque ensinam, têm como objetivo a aprendizagem dos seus alunos com vista ao sucesso escolar e social dos mesmos.

São os professores que, por entre um conjunto de constrangimentos, tentam e procuram que os alunos se interessem e se motivem para a aquisição de capacidades e competências que lhes proporcionem a formação essencial para que, no futuro, possam, social e profissionalmente, estarem inseridos na sociedade de que fazem parte. Por tal facto, espera-se uma sociedade mais justa, mais coesa e respeitadora dos princípios fundamentais dos valores cívicos e democráticos.

Conseguida a motivação e atingido o sucesso, o caminho ficaria aberto para que as crianças e jovens se pudessem sentir, hoje e amanhã, pessoas felizes.

Na realidade, sente-se ser este o grande desafio dos professores e de todos os profissionais da Educação. E é precisamente aqui que se avolumam as preocupações dos docentes, sustentadas na procura de recursos, de atitudes, de novos papéis para, acima de tudo, conseguir a motivação dos alunos e encaminhá-la no sentido do seu sucesso escolar, social e profissional.

A Escolha do tema

Na atual sociedade portuguesa, onde o conhecimento e a globalização são palavras-chave, ainda se comprova a existência de uma significativa percentagem da população com fraca escolarização e mesmo com abandono escolar. Portugal depara-se, assim, com a necessidade de superar os atrasos estruturais no que respeita à escolarização, qualificação e literacia, tomando medidas que impulsionassem todo o sistema educativo e formativo.

Nesta senda, a partir do último quarto do século XX, verifica-se uma certa preocupação com a educação e formação de jovens e adultos concretizada, no ano 2000, com o surgimento dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Esta necessidade de incentivar a aprendizagem e cativar pessoas que não tinham a escolaridade obrigatória veio dar um papel de relevo aos centros de formação de adultos.

Através destes centros é oferecido um currículo educativo capaz de promover a certificação de conhecimentos e saberes e que valoriza os conhecimentos prévios dos formandos – conhecimentos formais, não formais e informais, quer ao nível profissional, quer pessoal - adquiridos durante os seus percursos de vida.

Pode-se afirmar que a Escola foi “forçada” a modernizar-se para dar resposta à sociedade, através de uma aprendizagem coletiva, individual e reflexiva, no processo contínuo de avaliação e formação. (Alarcão, 2002).

Desta forma, o movimento de educação de adultos começa a ser aceite e a alcançar algum sucesso no início do século XX. No entanto, a conquista de um espaço merecedor de reconhecimento geral, ainda demorou umas décadas, de tal forma que os profissionais em educação de adultos sentiam-se como elementos de um movimento social – elementos que trabalhavam em prol daqueles que ou não foram bem-sucedidos, ou não tiveram oportunidade de frequentar a formação inicial. (Jarvis, 2001).

Pelo que foi referido, a escolha do tema surge, no âmbito das Ciências da Educação, na esperança de dar valor à aprendizagem ao longo da vida, especificamente aos Cursos EFA que permitem aqueles que abandonaram a Escola a investirem na sua formação académica e, desta forma, a sentirem motivação para o alcance do sucesso escolar e valorizarem a formação profissional.

Relaciona-se, ainda, com o trajeto profissional da investigadora, pelo exercício de funções na formação de adultos num Curso EFA do 2.º e 3º ciclo, num Agrupamento de Escolas do concelho de Gondomar. Por tal facto, circunscreve-se neste espaço o estudo de caso.

A Metodologia

Qualquer projeto direcionado à análise e perceção dos comportamentos e lógicas de ação dos atores envolvidos deverá seguir uma aproximação aos fenómenos relevantes que se aproximem de um Estudo de Caso, no sentido de se poder conseguir uma observação dos fatores em estudo. Optou-se, assim, por uma metodologia mista (quanti-qualitativa) com o propósito de haver uma aproximação aos objetivos da pesquisa.

Neste sentido, a escolha dos métodos para a recolha de dados teve em conta a pluralidade dos instrumentos, combinando o método quantitativo - através do inquérito por questionário - com o método qualitativo - através da entrevista -, uma vez que “estudos de caso, geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas”. (Bell, 2008, p. 85).

Através da Pergunta de Partida iniciámos este trajeto que, conforme afirma Quivy e Campenhaus (2005, p.252) constitui o “fio condutor do trabalho de investigação. Assim, formulou-se a seguinte Pergunta de partida:

- De que modo o Curso EFA, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, promove o sucesso escolar e as qualificações profissionais dos adultos?

A existência de um fio condutor, de uma pergunta de partida, levou à formulação de três hipóteses, a partir das quais se organizou a investigação:

Hipótese 1 – O currículo do Curso EFA motiva o regresso à escola de adultos.

Hipótese 2 – As metodologias de ensino-aprendizagem promovidas no Curso EFA potenciam aprendizagens significativas dos adultos.

Hipótese 3 – Os Cursos EFA promovem a preparação de adultos reflexivos que participam como cidadãos ativos na sociedade.

A partir da questão que delineou a ação (pergunta de partida e as hipóteses) deu-se início à investigação bibliográfica para se concretizar a elaboração da parte teórica (primeira parte) sobre a motivação dos adultos nos Cursos EFA e os processos inerentes para a tomada de decisão, a problemática do insucesso e abandono escolar.

Tendo em conta que a investigação representa uma atividade de descoberta, mas também um processo incompleto, que interliga a teoria e a prática (Mellado, 2003; Tuckman, 2000), encetou-se, como já foi referido, a revisão da literatura subjacente à temática, seguindo-se para o trabalho de campo (segunda parte) onde se pretendeu recolher as perceções dos intervenientes.

A Organização do Estudo

A **Parte I** engloba o enquadramento teórico, articulando-se com a **Parte II**, onde se explicitam e analisam os procedimentos da investigação empírica.

Assim, no **Capítulo I**, evidenciam-se as transformações e a pluralidade concetual da Escola no século XXI, realçando a socialização enquanto processo vivido por etapas pelas características inerentes ao ser humano e ser gregário, a socialização escolar como uma forma de aprendizagem coletiva de normas e crenças e os modelos da tomada de decisão por forma a entender-se que fatores influenciam o indivíduo na escolha do seu percurso de vida. Neste sentido, reflete-se sobre conceitos e eventuais causas do (in)sucesso escolar e a motivação subjacente à tomada de decisão quer em relação ao abandono escolar quer no regresso à Escola.

No **Capítulo II**, a partir da caracterização dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), uma formação no âmbito das Novas Oportunidades que visa dar resposta ao desemprego e à necessidade de aumentar as qualificações académicas e profissionais dos adultos, destaca-se o interesse na aprendizagem ao longo da vida na educação dos adultos. Dá-se relevo à importância e influência da supervisão nos Cursos EFA, ao papel do mediador/professor como dinamizador de metodologias mais ativas e dinâmicas e do portefólio reflexivo na aprendizagem significativa e relacional nos conteúdos referenciais. Aborda-se, ainda, a motivação (modelos e teorias) para o sucesso escolar e profissional dos alunos.

O **Capítulo III** dá início à segunda parte – **Estudo Empírico**. Neste capítulo abordam-se questões relacionadas com a investigação como a metodologia do Estudo de Caso, a sua problemática, a pergunta de partida, as hipóteses e os objetivos. Como não podia deixar de ser, referem-se, ainda, as opções e estratégias metodológicas seguidas, os instrumentos da recolha de dados, o contexto onde decorreu a ação assim como a população alvo.

No **Capítulo IV** realiza-se a apresentação e discussão dos resultados recorrendo à triangulação dos dados obtidos através do inquérito por questionário, aplicado aos formandos, assim como aos dados da entrevista efetuada à Coordenadora dos Cursos EFA.

Na **Conclusão**, realiza-se a síntese e reflexão final.

Finalmente termina-se este trabalho com as referências bibliográficas que deram suporte ao estudo e os anexos que permitiram operacionalizar, no terreno, a recolha de informação.

PRIMEIRA PARTE
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A ESCOLA NO SÉCULO XXI

1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO

Numa tentativa de definir “Escola”, deparámo-nos com um leque de visões de escola como organização e sucessivas definições de “organização”.

No Dicionário de Língua Portuguesa a palavra “escola” significa “estabelecimento de educação, público ou privado, no qual o ensino, geral ou especializado, é ministrado de forma colectiva e segundo uma planificação sistematizada; conjunto dos alunos, professores e pessoal auxiliar de um desses estabelecimentos; edifício onde funciona um desses estabelecimentos; (por ext.) o conjunto das escolas e do ensino ministrado; sistema, seita; doutrina filosófica; experiência; exemplo; aprendizagem.” (Casteleiro, 2001, p.441).

Uma reflexão sobre estas definições levar-nos-ia a pensar numa entidade com uma dimensão física, social, humana, moral, normativa e pedagógica.

Enquanto instituição social, a Escola assumiu, ao longo da sua existência, diferentes concretizações sócio históricas, que vão desde a sua realização inicial como instituição familiar e militar, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto instituição religiosa para, mais tarde, se transformar em instituição estatal. (Ciscar & Uria, 1988).

No quadro da Europa Ocidental, é de destacar a “dimensão religiosa” de que a Escola usufruiu durante parte considerável da sua história – a Igreja deteve, como aponta Puelles (1987, p.130), o monopólio das escolas entre o século VI e a segunda metade do século XVIII – sendo só a partir desta altura que a educação se converteu em assunto de Estado, se assistiu à nacionalização das escolas e se procedeu à criação dos sistemas estatais de ensino.

A propósito da visão de Escola ao longo dos tempos, Canário (2004, p.21) diz que:

“Os dois últimos séculos representaram o triunfo incontestável da escola, enquanto traço distintivo da modernidade. Esse triunfo desvalorizou todas as modalidades educativas não escolares e empobreceu o nosso património educativo, tornando a educação refém do escolar. A saída para este paradoxo reside, por um lado, na relativização do escolar (integrado como componente da educação permanente) e, por outro lado, na sua reinvenção, o que é possível, na medida em que se trata de uma pura criação humana, tal como tudo o que é social. A escola é uma invenção histórica recente e corresponde, por isso, a uma escola entre várias escolas possíveis.”

O filósofo alemão Jürgen Habermas (1987) afirma que a Escola, tal como todas as organizações da sociedade, desde a família às grandes empresas, possui um mundo-da-vida e um mundo-dos-sistemas. Entende que o mundo-da-vida é composto pelos líderes, pelos professores, alunos, por currículos, projetos, etc. O mundo-do-sistema são os

normativos. No seu entender, este não deve nunca sobrepor-se ao mundo-da-vida pois estaria a retirar a autonomia que a Escola deve ter.

Por outro lado, a Escola não pode ficar alheia a todas as transformações sociais e culturais que têm surgido ao longo dos tempos de forma cada vez mais crescente e diversificada, tais como: as tecnologias de informação e comunicação, as preocupações com o meio ambiente e a produção económica cada vez mais crescente e diversificada com novos produtos no mercado, entre diversos assuntos. Mergulhada neste contexto transformativo, a Escola também sofre influências, uma vez que esta “é uma comunidade. Como parte da sociedade, ela está normalmente estruturada de forma a reproduzir a estrutura social”.(Gallo, 2010, p.145).

Nesta linha de pensamento, Bauman (1999) alerta para o facto de algumas dessas transformações sociais influenciarem a Escola. Desta forma, a Escola do século XXI, a Escola contemporânea e atual, configura-se como um espaço destinado a proporcionar igualdade de oportunidades a todos, mesmo aos excluídos e às minorias, uma vez que é um local onde se recebe uma pluralidade de culturas e valores oriundos de uma mesma sociedade. (Gadotti, 2000).

Por isso é que falar de Escola é falar de educação. Compreendê-la é, também, compreender a evolução das ideias sobre educação ao longo dos tempos. A este propósito, António Nóvoa (1992) refere que o elemento central da intervenção educativa, até aos anos 50, era o aluno como um indivíduo único tendo em conta a dimensão cognitiva, afetiva e motora. Desta forma, as metodologias de ensino eram o enfoque principal do discurso pedagógico. Posteriormente valorizaram-se as interações no processo educativo, as vivências escolares em detrimento dos saberes escolares, a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum e a cooperação.

O conceito de educação foi evoluindo, a pedagogia projeta-se para fora dos muros da Escola e os papéis dos professores diversificam-se. É a fase da pedagogia institucional claramente centrada no sistema educativo, como recurso a metodologias de análise política e de intervenção social.

Estes conceitos foram, mais tarde, substituídos por correntes pedagógicas preocupadas com a racionalização e a eficácia do ensino. O enfoque pedagógico volta a centrar-se na turma-sala de aula.

Nos últimos anos do século XX, mais precisamente nos anos 80/90, assistiu-se ao esforço de construção de uma pedagogia centrada na Escola-organização. Valorizam-se as metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação) e políticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-ação, investigação formação, etc.). Por tal facto, na opinião de Nóvoa (1992) a Escola não reduz

apenas à implementação das normas e valores emanados do ministério da educação (macrossistema), mas também pela sua autonomia, apesar de relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, não pode ser unicamente dependente das várias influências sociais no seu meio (micro-universo).

Ainda segundo Nóvoa (2004), investir nas Escolas como lugares de formação e torná-las mais autónomas do poder central é tornar mais moderno o sistema educativo. É de realçar o enfoque dado à Escola como “lugar de formação”. Estas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. (Araújo, 2004; Formosinho *et al.*, 2000). Trata-se de construir Escolas como espaços de autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade. (Dewey, 2007; Nóvoa, 2004).

Só uma Escola com personalidade consegue obter sucesso porque controla o seu próprio destino e tem normas e abordagens distintas para a realização dos seus objetivos. O desenvolvimento da sua personalidade depende da autonomia local e da utilização sensata dessa autonomia. (Sergiovanni, 2004).

Nesse sentido, à volta de um projeto comum, deve ser possível convocar o conjunto de atores sociais e de grupos profissionais para que a Escola seja percecionada como uma comunidade educativa. (Nóvoa, 1992). Para tal é preciso realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração efetiva. Na verdade, se é inadmissível defender a exclusão das comunidades da vida escolar, é igualmente inadmissível sustentar ambiguidades que ponham em causa a autonomia científica e a dignidade profissional do corpo docente. (Nóvoa, 1995).

Se tivermos em conta a Escola de hoje, vemos que as exigências que lhe são colocadas advêm de alterações a nível micro e macro, respetivamente na comunidade como contexto próximo e de alterações num contexto mais amplo como a sociedade, a mundialização e a globalização. (Alarcão, 2002; Formosinho *et al.*, 2000).

No entender de Alarcão (2001), se a Escola como organização não quiser estagnar (e não deve querer) tem de interagir com as transformações ocorridas no ambiente que a cerca, tem de ser pró-ativa e, sendo assim, ajudará a sociedade a transformar-se, ao mesmo tempo que se transforma a si própria.

A este propósito a opinião de Guerra (2001) reforça que, avaliar é conhecer, daí valer a pena mostrar o que nela se passa diariamente, ou seja avaliá-la, sistematicamente, em todas as suas dimensões... mesmo que, para tal seja necessário observá-la a partir dos "Bastidores" e ouvir-lhe o pulsar do "Coração".

2. SOCIALIZAÇÃO E TOMADA DE DECISÃO

Ninguém vive sozinho. Ninguém é capaz de viver isoladamente longe de outro ser humano. O Homem, como ser gregário, isto é, social, precisa de conviver com os outros para formar a sua personalidade e visão do mundo. É no coletivo, na sociedade que o indivíduo assimila as ideias, os valores e as normas estabelecidas pelo grupo. A socialização é um processo dinâmico (Dubar, 2000; Worsley, 1970). Há uma interação entre quem socializa e é socializado. Nesse processo relacional e dependente, um e outro indivíduo apreende um pouco da cultura do “outro”.

Worsley (1970, p. 203) define socialização como sendo:

“a dinâmica da transmissão da cultura, o processo pelo qual os homens aprendem as regras e as práticas dos grupos sociais. A socialização é um dos aspectos de toda e qualquer actividade em toda a sociedade humana. Tal como aprendemos um jogo, jogando-o, aprendemos a viver, vivendo. Somos socializados através das próprias actividades em que participamos”.

Pelo que foi referido, entende-se que é através da socialização que o indivíduo interioriza os “elementos socioculturais” do lugar onde vive, assimilando-os e incluindo-os na sua personalidade e carácter (temperamento, hábitos, atitudes...) e transformando-os na sua própria forma de estar, ser e proceder sob o efeito da vivência de “agentes sociais”. (Rocher, 1989, p.126). Esta definição permite compreender três facetas características da socialização: “aquisição da cultura”, “integração da cultura na personalidade” e “adaptação ao ambiente social”. (Ibidem).

O processo de socialização humana é um complexo e entroncado sistema composto por três fases: primária, secundária e terciária (Berger & Luckmann, 2008; Dubar, 2000).

O momento do nascimento marca o início do processo de socialização da criança (**fase primária**). Esta, gradualmente, e no contacto com o ambiente que a rodeia, vai assimilando valores e normas, passando o seu comportamento a ser regulado pelos padrões de conduta do grupo, assim a criança torna-se um ser social dentro de um grupo de pessoas que não escolheu: isto é, pela inerência da vida estes sujeitos foram-lhe “impostos”. (Berger & Luckman, 2008, p.175; Alves, 2001, p.122).

Pela sua falta de experiência a criança não questiona, não duvida, aceita e acredita em todos os que a rodeiam. Sensivelmente com dois anos de idade, a criança começa a revelar uma “consciência própria” pela utilização da palavra “eu”, refere Horton (1981, p.77). Assim, assimila os atos que se praticam e a forma de agir dos “outros significativos” (Berger & Luckman, 2008, p.176), já que o único mundo que existe é o dos seus pais, dado que o interioriza como sendo o único que tem razão de ser. (Alves, 2001; Dubar, 2000).

Em suma, “a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”. (Berger & Luckman, 2008, p.175).

Já a **fase secundária** da socialização humana ocorre na adolescência. Assim, é um “processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade”. (Idem, p.175). Como o indivíduo já acumula alguma experiência de vida, tem o mínimo de “ferramentas” para fazer julgamentos e juízos de valor. Desta forma tenta avaliar, se tudo o que lhe foi ensinado e imposto como certo se enquadra nessa dimensão. É a fase da rebeldia, dos conflitos, da rutura e da afirmação em relação à socialização familiar. Nesta altura, a aprendizagem é mais realizada por agentes exteriores: amigos, professores, meios de comunicação entre outros.

O processo de socialização secundária nem sempre é realizado de forma contínua e tranquila em relação ao primeiro processo. (Berger & Luckman, 2008; Alves, 2001).

Na perspetiva de Perrenoud (1988) um leque de linguagens específicas, códigos, valores e normas interiorizadas pelo indivíduo para se integrar num definido grupo é o que deveria definir a socialização. Existe, em seu entender, todo um processo de interação entre as “normas” do grupo e as características pessoais: o indivíduo adapta as suas maneiras concretas de estar e viver naquele grupo, mas também vai influenciar o mesmo com as suas maneiras de estar e viver.

Por outras palavras, a socialização não se limita à noção de integração do indivíduo nos grupos já existentes na sociedade. Este investigador defende um processo de socialização num sentido mais lato em detrimento dos conceitos num sentido primário e limitado do termo, por muitos autores defendido. Perrenoud (Idem) justifica esta sua posição com exemplos de factores influenciadores no processo de socialização, tais como as desordens, os conflitos, os desvios,...ou seja, diferentes maneiras de integrar surgem com estas práticas de resistência intervindo e alterando a conceção de socialização como uma mera integração do indivíduo. A socialização como um contínuo processo de sentidos e integração dos indivíduos; uma contínua construção da realidade, implicando diferentes interpretações e tornando o conceito de socialização multidimensional é a que mais se aproxima da perspetiva deste autor.

Por meio dos processos de socialização há que ter em conta que existe uma miscelânea de valores individuais, formas de agir e de pensar e, em simultâneo, uma adaptação/aceitação aos valores, formas de agir e de pensar de um grupo social, podendo criar zonas de conflito com a sociocultura que nos é oferecida. (Hillmann, 1994, cit. por Grigorowitschs, 2008). Ou seja, a correspondência entre o mundo social (realidade objetiva)

e a identidade pessoal (realidade subjetiva) é que vai gerar esses processos de socialização. (Berger & Luckmann, 2008).

Já no início do século XX na perspectiva de Simmel (1917, citado por Grigorowitschs, 2008) socialização é interação, tendo em conta que o que constitui o mundo social é todo o conjunto de relações em processo, ou seja, cada relação criada contribui para a organização da vida em sociedade.

Nesta linha, de acordo com vários investigadores (Mead, 1967; Habermas, 1987; Worsley, 1970) temos a socialização comunitária e, por isso, baseada nas expectativas de comportamentos fundamentados em hipóteses subjetivas de sucesso, no costume ou respeito por valores partilhados; temos, também, a socialização societária, que assenta em regras estabelecidas de forma racional e que tem em conta a finalidade.

Entre estes dois tipos ideais há uma forte ligação pois, a maioria das relações sociais têm, em parte, o carácter de uma socialização comunitária e, em parte, o de uma socialização societária. Além do que foi referido, qualquer relação societária, desenvolvida num longo período de tempo, tende a fazer nascer valores sentimentais característicos da relação comunitária (ex: partilha na sala de aula – começa por ser uma relação societária mas rapidamente se desenvolvem afinidades, características de uma relação comunitária).

Em suma, a socialização é um processo (que se vai desenvolvendo, sendo diferente de sociedade para sociedade) e que o investigador deverá estabelecer um processo de rutura com o senso comum e com o obstáculo individualista, também é fundamental romper (ou controlar) o obstáculo naturalista, isto é, não explicar a realidade social através da sua “natureza biológica” mas sim através da sua natureza relacional e contextual.

Afinal, como defendeu Max Weber, a sociedade não é uma totalidade unificada e funcional e temos de levar em conta a dualidade da socialização, que orienta os comportamentos individuais em relação aos de outrem. Ao longo da sua vida, uma pessoa desempenha múltiplos papéis. O homem é um ser singular, autónomo e aberto para o mundo. Através desta abertura mundo, ele dá-se com outras pessoas e convive. Recebe, aprende, ensina, aceita ou não as normas sociais, socializa-se. Como tão bem expôs Shakespeare o mundo é um palco no qual os atores entram e saem e, neste vaivém, o mesmo ator desempenha diferentes papéis.

2.1. SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR

No sentido lato do termo, socialização significa aprender. Aprende-se coletivamente, por transmissão e assimilação de comportamentos, numa comunidade com os mesmos interesses, as normas, os valores e crenças, através de uma comunicação simbólica.

A Escola, como agente e espaço social privilegiado, favorece o desenvolvimento e a maturidade da criança/jovem para a sua vida adulta, já que a relação com “outros jovens e também com outros adultos capazes de relação” (Alves, 2001, p.130) exige a sua ampliação de capacidades relacionais. Ela é também uma sociedade multicultural. Nesse espaço plural convivem indivíduos com várias narrativas de vida. É nesta escola de massas, uma Escola para todos, que existe a “heterogeneidade discente”. (Formosinho, 1992, p.25).

Os discentes da **fase primária** da socialização, pela idade própria do processo, frequentam os primeiros anos da escolaridade obrigatória. Nesse sentido, revelam sentimentos que estão diretamente relacionados com a socialização familiar, no que diz respeito à Escola. O término desta fase acontece quando se determina na consciência da criança “este outro generalizado”. (Berger & Luckman, 2008, p.184; Alves, 2001, p.123).

Por outro lado, os alunos da **fase secundária** da socialização já têm a noção que a organização familiar está integrada numa instituição maior e mais determinada. Ou seja, o universo – a Escola -, agora é estabelecido por uma fixação social e hierárquica (Fernandes, 1991) muito específica que proporciona “interpretações e condutas de rotina”. (Berger & Luckman, 2008, p.185).

Dentro de uma sociedade, a Escola desempenha um papel extremamente complexo e um dinamismo particular. Neste espaço há interligações e conexões de aprendizagens: os conteúdos dos currículos escolares promovidos pelo corpo docente e a ressonância de todos os valores sociais exprimidos em atitudes e comportamentos adaptados à “ordem social dominante”. (Fernandes, 1991, p.135). É através das técnicas e conhecimentos e dos valores sociais e comportamentais como por exemplo na avaliação, na certificação, ação disciplinar e na pedagogia, que se perpetua a educação ao mesmo tempo que se transforma o olhar sobre o mundo que o rodeia.

As interações com os colegas vão possibilitar aos alunos entender e sentir as vivências que são fruto das suas trocas relacionais. Desta forma, podem consolidar sentimentos de pertença ou de exclusão. (Alves, 2001; Oliveira, 1999). Também os professores, enquanto atores sociais que contribuem com os seus conhecimentos, favorecem a mudança da conceção do mundo e transformam a socialização, isto é pela sua atuação predomina o método de “socialização e transmissão cultural que lhe está associado”. (Pires *et al.*, 1991, p.131).

Nos primeiros contactos com o aluno, o professor tem a tendência para criar expectativas: capaz, menos capaz, inteligente, estúpido, bem comportado, mal comportado, etc. Para tal interpretação o professor é influenciado pelo aspeto exterior do indivíduo: a maneira de vestir, o cabelo, o cheiro, o material que a criança traz, as feições, a postura, os dados que os encarregados de educação preenchem à entrada do ano escolar. O professor

vai basear-se na aparência da criança, no nível sociocultural e económico. Com isto, o professor está a pôr rótulos e a criar expectativas que poderão não ser reais, mas que influenciarão todo o desenrolar do ano letivo. (Peixoto, 2003). Tendo como referência a nossa experiência profissional, poderá acontecer a profecia que se cumpre a si própria, isto é, nós acreditamos que uma profecia vai acontecer e, mesmo inconscientemente, fazemos tudo para que aconteça. É difícil que as primeiras impressões do professor acerca deste ou daquele aluno desapareçam. Por isso, o que vai acontecendo é que o professor vai vendo os acontecimentos de acordo com as primeiras impressões.

Tendo em conta as diferentes tipologias de família definidas por Bernstein (2000), é mais fácil compreender a existência de códigos linguísticos bastante diferentes na sociedade. É mais fácil entender as diferenças que as crianças levam quando chegam à Escola pela primeira vez. O autor caracteriza os códigos como restrito e elaborado. O conceito de código abrangente e total de Bernstein (Idem) é o que permite codificar e descodificar o mundo. O significado que o indivíduo dá ao mundo, é o significado que o seu código lhe permite. Das primeiras vivências do indivíduo, vão depender muito as vivências seguintes.

A criança sai do grupo familiar e é obrigada a inserir-se em muitos outros grupos, continuando a sua aprendizagem. Nesses novos grupos, surge a Escola. Podemos considerar esta como o grande agente de socialização, devido ao grande número de anos de escolaridade e vivência na instituição. Quando chega pela primeira vez à Escola, a criança apresenta características e diferenças próprias (familiares, regionais, económicas, culturais, religiosas, físicas e intelectuais), e é portadora de um código linguístico elaborado ou restrito, consoante a tipologia familiar onde está inserida.

A Escola ao obrigar a criança dos meios populares a utilizar a sua língua de prestígio, confunde-a na sua afetividade porque esse código linguístico está desraizado da sua cultura e por isso o seu sentido está ausente. Se lhes impede de falar, sob o pretexto de lhes ensinar a língua padrão correta, corre o risco delas bloquearem e se tornarem tímidas na comunicação. A primeira fase para a classe do aperfeiçoamento é a auto-segregação. É aceitando a cultura linguística da criança e não impondo a sua linguagem, muitas vezes tão diferente, que ela (a criança) partirá para o caminho da aprendizagem da escrita e da leitura. (Benavente *et al.*, 1991).

Na Escola, muitas vezes, a criança poderá sentir grandes diferenças em relação ao código utilizado (quando é muito diferente do seu), em relação às próprias pessoas (professores, companheiros, empregados,...) enfim, em relação a todo um conjunto de elementos que fazem parte da segunda socialização.

A influência do grupo de pertença pode dar origem a ideias e comportamentos menos adequados num estabelecimento de ensino que se rege por normativos exigentes. A imagem que o indivíduo tem de si mesmo no contexto escolar onde está ou esteve inserido está intimamente relacionada com as conexões que o aluno institui com a organização escolar e todas as relações vividas com a comunidade educativa, nomeadamente colegas e professores. (Santiago, 1993). Quer isto dizer que a noção de pertença ao meio social onde o indivíduo está inserido (instituição escolar), a sua relação com os pares, o sucesso no seu percurso académico e a sua competência escolar são fatores influenciadores da sua autoestima. (Alves, 2001, p.139).

A Escola interliga-se com outras instituições, entre elas a família e a comunicação social, formando agora um painel de influências na formação da criança/jovem. Os limites de assimilação e aculturação destes intervenientes variam conforme o indivíduo. Contudo, pela constante interação, estas instituições têm uma grande dimensão no crescimento pessoal e social do discente.

2.2. TOMADA DE DECISÃO (MODELOS)

Abordar o processo de tomada de decisão, neste estudo, torna-se relevante no sentido de tentarmos compreender o que é que influenciou a decisão “abandono escolar” ou “regresso à escola”.

Clarificando o conceito “decisão”, esta pode ser “uma selecção definida entre diversas conjecturas de acção”. (Lavergne, 1983, p.34). “A escolha tanto pode ser muito precisa como pode até não ser concreta, contudo, a decisão põe sempre em evidência a actividade que ocorre habitualmente”. (Bertrand & Guillemet, s/d, p.201). O processo de tomada de decisão é constituído “pela pessoa que a toma e pelo processo em si mesmo” (Idem, p.189).

Depreendemos destas afirmações que a tomada de decisão não é um ato isolado. Ou seja, a tomada de decisão, em qualquer percurso de vida, não é algo apenas dependente do sujeito isolado, mas sim de todo um contexto organizacional, pessoal e social.

O **processo de tomada de decisão** passa por seis etapas: reconhecimento da questão a resolver, reunião e diagnóstico da comunicação, perceção e confrontação de alternativas, seleção da alternativa, execução da alternativa e, finalmente, fiscalização e apreciação dos resultados. (Araújo, 2004, pp.45-47).

A tomada de decisão pode passar, ainda, por três níveis: singular, grupal e organizacional. Ao nível singular, há que ter em conta um conjunto de fatores que determinam o carácter do responsável pela decisão - a “personalidade”, os “valores”, a “experiência passada”, a “propensão para o risco”, a “dissonância cognitiva” e a

“percepção”. (Araújo, 2004, pp.55-57). Assim, o sujeito, ao nível singular, precisa de perceber o tipo de questão e como trabalhar com a mesma. Para que se possa compreender o processo de tomada de decisão ao nível singular existem três modelos de ação: Económico, Administrativo e Intuitivo (Idem, p.58).

Segundo Taylor (1856-1915), o modelo Económico aborda uma perspetiva racional da tomada de decisão, obedecendo com exatidão às seis etapas, acima mencionadas, dispostas numa dada ordem e de acordo com um ciclo racional. A informação global e a melhor decisão são dois pontos de vista presentes neste modelo. O modelo Administrativo questiona o modelo Económico, tendo em conta uma visão de racionalidade limitada. Segundo este modelo “a racionalidade absoluta não se aplica às decisões do ser humano, em particular às decisões dos sujeitos das instituições”. (Alves, 2001, p.156). O modelo Intuitivo, por sua vez, explica a tomada de decisão como dependente dos sujeitos terem uma boa aptidão crítica e uma boa intuição para o sucesso de decisões acertadas. A teoria intuitiva entra na composição do modelo comportamental, que como vimos determina que a racionalidade dos seres humanos tem limites. Esta teoria admite que o pensamento humano é muitas vezes agitado e modificado pela emoção e põe em evidência a questão da sua utilidade na convergência da atenção do ser humano em questões características e em circunstâncias igualmente especiais. (Simon, 1989, p.34).

Ao nível grupal, embora a tomada de decisões seja maioritariamente de carácter individual, há que ter em conta a presença de influências. Desta forma, a tomada de decisão de um grupo de indivíduos é, por natureza, de um género não programado, na qual se destaca a ampliação da “complexidade problemática”. A mesma representa para o grupo um trabalho que deve ser feito “num determinado tempo dada a procura da solução ideal para o problema em equação, o que equivale a dizer que a tomada de decisão em grupo é mais demorada do que quando assumida por um único sujeito”. (Araújo, 2004, p.62).

Ao nível organizacional, a tomada de decisões sujeita-se a uma sequencialidade, onde subsiste o envolvimento da globalidade dos indivíduos que identificam o método. (incerteza da comunicação e de escolha).

Neste nível, a tomada de decisão é baseada no talento e aptidão que os decisores têm sobre eles próprios, originando a fixação de normas não oficiais por intermédio das quais se regulam e considerando sempre o facto de as discórdias e a luta pelo poder fixarem uma grande quantidade de decisões que promovem “efeitos benéficos ou desfavoráveis que podem durar muito tempo por causa da complexidade do método”. O processo de tomada de decisões pode ser abalado e/ou restringido por uma série de causas institucionais (Idem, p.70).

3. DESIGUALDADES VERSUS INSUCESSO ESCOLAR

Pela necessidade de romper com um passado histórico marcado por muitas desigualdades sociais, surgem os ideais da igualdade de forma organizada. Nesse sentido, Fitoussi e Rosanvallon (1997, p.64) defendem que “é um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia”.

Assim, pela hipótese de escolarização, através do ensino público “qualquer criança, em função das suas próprias capacidades, pode chegar à melhor situação social possível” (Condorcet, 1972, cit. por Van Haecht, 2001, p.13), tendo em conta fatores como a sua personalidade e a sua determinação sem estar condicionado pela sua origem social.

Em Portugal, o debate da Escola pública foi tomando outra consistência com o decorrer dos tempos, iniciando-se com o princípio da gratuidade, em 1826, e com a questão da obrigatoriedade da frequência escolar, em 1911.

A partir de 1974, os discursos políticos fazem uma evolução do conceito da igualdade para uma lógica de equidade, isto é, atendendo às diferentes necessidades dos alunos a distribuição de recursos deve ser diferenciada.

Emerge a preocupação da Escola proporcionar mais condições escolares aos alunos carenciados, de modo a igualar as condições de obtenção de resultados e estes serem dependentes exclusivamente do mérito de cada um. Como referem Fitoussi e Rosanvallon (1997, pp. 63-64):

“a equidade não se opõe à igualdade e supõe, pelo contrário, a busca de critérios de igualdade mais exigentes. (...) a igualdade de oportunidades pode conciliar-se com desigualdades muito grandes de realização. Mas tais desigualdades são consideradas inaceitáveis se a sociedade tiver a impressão de que o princípio inicial, a igualdade de oportunidades, não é respeitado.”

Apesar da pretensão do mundo ocidental de proporcionar maior igualdade de oportunidades na Escola (acesso e condições) aos alunos para que todos possam ter a mesma possibilidade de atingir resultados satisfatórios, ainda se registam diversas formas de segregação escolar, no interior do próprio sistema de ensino.

A Escola irá permitir o acesso a várias profissões, uma aceitação e/ou não aceitação social. Desta forma, legitima a diferença dando a entender que uns são mais capazes de atingir certos níveis de conhecimentos que outros, e que estes – os outros – são fundamentais para a sociedade mas só conseguem dar o seu honesto contributo em lugares modestos.

Na mesma linha de pensamento, os autores Bordieu e Champanhe (1992) referem que a Escola conquista-se e “perde-se” para os alunos provenientes de meios sociais mais desfavorecidos, uma vez que, ao guardar no seu seio aqueles que exclui, gera os “excluídos do interior”. De forma mais subtil, a Escola usa a arma da exclusão, através de uma escolha cada vez mais prematura. Utiliza “práticas de exclusão doces, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas tanto pelos que as exercem como para os que a elas se sujeitam” (Idem, pp. 72-73). Neste contexto, “a instituição escolar tende a aparecer cada vez mais, tanto às famílias quanto aos próprios alunos, como um logro, fonte de uma imensa decepção colectiva: esta espécie de terra prometida, como o horizonte, recua à medida que avançamos para ela” (Idem, p.72).

Entendemos que se o aluno tem sucesso escolar, quer dizer que o seu espírito patriótico e cívico, a sua motivação e o seu autoconceito valorizado, foram bem desenvolvidos, foram metas atingidas pela instituição escolar. Se o aluno tem insucesso escolar, ele começa por ficar rotulado no meio em que está inserido. A frustração, o autoconceito desvalorizado, agressividade, a marginalidade, o vício, o trabalho infantil e o analfabetismo, são algumas das consequências de um insucesso escolar. Neste último caso, a Escola não agiu de forma a abrir novas perspectivas para os alunos em questão. O seu alargamento de horizontes, a adaptação para a vida, foram metas que a escola não conseguiu atingir

Não obstante, é obrigação do Estado proporcionar essas condições de paridade e passa a ser obrigação das famílias e das crianças usarem a oportunidade que lhes é oferecida. A Escola deverá permitir e fomentar um desenvolvimento de capacidades e competências, ou seja, uma realização pessoal e profissional, autonomia, espírito crítico, criativo e sentido moral.

3.1. SUCESSO VERSUS INSUCESSO ESCOLAR

Refletindo sobre o flagelo do insucesso escolar e, conseqüentemente, no abandono escolar tão comum nas escolas portuguesas, verificamos que vários investigadores apontam diversas razões (Benavente, 1990; Fernandes,1991; Pires, 1987), e tentam sugerir estratégias que invertam este fenómeno.

Esta temática está cada vez mais presente, por que preocupante, nas investigações e preocupações da Escola do século XXI. Discutida em literatura de especialidade pedagógico/ didática ou de psicologia, abordada em debates entre técnicos especializados,

exposta nos meios de comunicação social, a taxa de insucesso escolar costuma ser uma forma de comparar sistemas de ensino entre diversos países.

A definição de insucesso escolar é polissémica e complexa. Tentando clarificar os conceitos de sucesso/insucesso, Pires (1987) interrogava-se, na altura, acerca do insucesso de quem e em relação a quê, pressupondo a preocupação se o insucesso se deve aos alunos ou ao sistema de ensino.

Fernandes (1991) define insucesso com base na taxa de reprovação ou passagem dos alunos. Já Benavente (1990) defende as políticas educativas, os conteúdos lecionados, as questões de aprendizagem e a relação pedagógica estabelecida como fatores coexistentes influenciadores do insucesso escolar.

Por sua vez, investigadores como Almeida e Roazzi (1988) encontram justificação de disfuncionamentos ao nível familiar, ao nível do aluno, ao nível do docente e ao nível dos programas impostos pelo sistema de ensino. No entanto, para além do aspeto económico e cultural da família dos alunos e do aspeto sociocultural da Escola há, sem dúvida, que atentar no aspeto escolar em relação ao sistema de ensino.

Embora podendo ser analisado sob outros prismas, é mais comum apresentar o insucesso escolar tendo em conta as sucessivas reprovações e conseqüente desnível entre a idade cronológica e o nível escolar; o abandono escolar antes de terminar o ensino obrigatório, o recurso a cursos de ensino menos exigentes com vista a aprendizagens profissionais imediatas ou simplesmente na procura de um diploma que permita o acesso ao mercado de trabalho. (Guerra, 2001; Mineiro, 2000).

Neste sentido, autores como Grácio (1981), Musgrove (1986) e Afonso (1988) distinguem insucesso escolar sob o ponto de vista qualitativo – aquele que respeita à desadequação entre as aspirações dos alunos e os conteúdos lecionados – e quantitativo – aquele que é quantificado em percentagens e se reflete na taxa de reprovação, abandono escolar e repetição de ano.

No entanto, das leituras realizadas podemos inferir que não existe uma causa para o fenómeno do insucesso escolar. Na verdade, vários são os fatores apontados pelos mais diversos autores. Por exemplo: o aluno sentir-se ou não apoiado quer pela família, quer pelos profissionais em educação (docentes, explicadores) pode ser um motivo de origem para o (in) sucesso escolar, tendo em conta o peso que esse apoio tem no estímulo para o estudo, no incentivo para a leitura, para a pesquisa para o estudo autónomo.

Outra causa poderá ser o excesso de atividades extra escolares que podem influenciar no desinvestimento escolar por falta de tempo. O facilitismo nas transições de ano ou ciclo sem bases sólidas e pré-requisitos bem consolidados pode ser outra ponte rumo ao (in) sucesso.

A motivação para o aprender é outro importante fator a influenciar o desempenho escolar. De acordo com Silva (2010) a família é um dos agentes responsáveis pela motivação ou falta dela. Ou seja, este autor defende que a demissão dos pais na educação dos seus filhos pode influenciar o desempenho escolar da criança/jovem, devido à sua falta de motivação para as tarefas escolares.

Já referido acima, a relação que o aluno estabelece com a Escola enquanto espaço físico, assim como com os pares e professores é fator determinante na questão motivacional. (Seabra, 2009). No caso dos colegas, a afinidade que estabelece com estes, pode ajudar na construção da sua personalidade. É no meio escolar que, através das relações entre pares, se constroem as características que os definem enquanto seres sociais. Se estas relações são de conflito, se a criança/jovem se sente rejeitada pelo grupo, o seu desempenho escolar pode decair drasticamente. (Hargreaves, 2004).

O professor também pode ser um agente responsável pelo insucesso do aluno. Se utiliza um método de ensino desadequado às características e conhecimentos prévios do aluno, se utiliza recursos didáticos e linguagem que não cativam a turma, se não consegue gerir a disciplina em contexto de sala de aula, o aluno não se sentirá motivado para o aprender. De acordo com a opinião de vários autores, entre os quais destacamos Veiga (2007, p. 26) quando afirma que “a maneira como um professor comunica pode ter influência decisiva; poderá afetar a vida do aluno, para o bem ou para o mal; com o objetivo de chegar à mente de um aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração”.

O professor pode evitar certos erros, mas também tem que cumprir um currículo que lhe é imposto. Este é outro fator influente no desempenho escolar e motivação dos estudantes. Estes começam a manifestar desinteresse quando se deparam com currículos desatualizados em relação à evolução social, muito extensos e, até, com conteúdos desarticulados dos seus interesses motivacionais. A cultura que a Escola valoriza ainda é a arte, a música, a literatura, o teatro,... a cultura que esta também deveria valorizar, mas de que se esquece, é a agricultura, a construção civil, todo o trabalho manual. (Guerra, 2001).

A Escola e a sociedade continuam a dar mais prestígio ao trabalho intelectual do que ao trabalho manual. Isto vai levar a que, cada vez mais, a Escola produza cidadãos diferentes, marcando as diferenças de classes. Se os responsáveis implicados no sistema de ensino parassem, escutassem e olhassem, com certeza notariam que as crianças/alunos que não foram capazes de vencer em termos académicos podem e são capazes de vencer noutras coisas que a Escola não valoriza. Para que o aluno não abandone a Escola, necessitamos de o motivar mostrando-lhes uma postura positiva sobre a mesma, ajudando-o a alcançar mais facilmente o sucesso escolar. (Guerra, 2001; Oliveira, 1999).

3.2.O ABANDONO ESCOLAR

A problemática do abandono escolar ainda é um assunto atual, por muitos estudos que se tenham realizado e muitas estratégias sugeridas. Para justificar este flagelo e assinalar alunos com potencial risco de enveredarem pelo abandono escolar, muitas e interdependentes causas têm sido apontadas, incidindo desde a política educativa, passando pela estrutura escolar até às características do aluno e respetivo ambiente sociocultural.

Geralmente identificada pela interrupção da frequência ou não cumprimento do sistema de ensino obrigatório, a noção de “abandono escolar” ainda é algo que instiga muitos autores à sua investigação e estudo. Benavente *et al.*, (1994, pp. 23-25) referem que:

“O conceito de abandono escolar carece de definição; abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por outras razões que não sejam a transferência ou ...a morte. Saber que se trata de abandono (no final do ano lectivo) ou de desistência (durante o ano) pode ser relevante para a compreensão dos motivos e das situações mas não altera o fundamental.”

Em torno desta temática, Formosinho e Alves (1995) realizaram um estudo cujo principal objetivo foi procurar conhecer os componentes da estruturação da identidade pessoal e discente, tais como, o autoconceito académico e a autoestima. Com uma amostra constituída por 2442 alunos do 7º ao 11º ano de escolaridade de cinco escolas secundárias de Braga e Lisboa, este estudo expôs várias conclusões. Entre outras, destacamos a autoestima e sua relação com o autoconceito académico.

Ou seja, respetivamente quanto mais forte ou menor a autoestima, mais elevado ou mais reduzido o autoconceito académico manifestado. Os investigadores verificaram que os alunos com bom rendimento escolar foram os mesmos que demonstraram níveis de autoestima mais elevados. Segundo os autores do estudo, a avaliação escolar influi preponderantemente na imagem que o discente cria de si mesmo e do sistema de ensino onde está inserido (Formosinho & Alves, 1995).

Após verificarem uma certa falta de equilíbrio entre a socialização primária e a socialização secundária no que respeita às escolhas escolares dos alunos, Formosinho e Alves (1995) optaram por investigar o ambiente de origem dos discentes da amostra. Neste sentido, o nível de instrução familiar foi outra das variáveis escolhidas pelos autores do referido estudo para perceberem as causas do abandono escolar. Assim, recolheram dados que permitissem cruzar o conhecimento do agregado familiar e a sua perceção do nível frequentado pelo respetivo educando.

A este propósito verificaram que a alienação-compreensão e a alienação-poder oscilavam conforme o nível de instrução familiar dos alunos do ensino básico, mas não se verificando o mesmo nos alunos do ensino secundário.

Indo ao encontro deste estudo Santiago (1993, p. 70) defende que dos alunos que concluem a escolaridade obrigatória retêm uma imagem, de si mesmos e da sua relação com os pares e com os professores, criada a partir da experiência vivencial escolar. Ou seja, existe uma variação da autoestima consoante a relação com os pares, consoante a noção de pertença ao meio escolar e consoante o sucesso ou insucesso do seu percurso académico. (Alves, 2001).

Esta tomada de decisão justifica-se pelo facto de, no ensino secundário, o discente imputar a si mesmo o cumprimento de uma obrigação ou tarefa de acordo com a existência de fortes laços de ligação com os pares do seu grupo/turma, influenciando decisivamente na socialização escolar.

Em contrapartida, os alunos do ensino básico são mais influenciáveis pelo seu grupo familiar. Ora, se o aluno pertence a uma família de origem com reduzidos níveis de instrução e com normas e valores pouco motivadores da realidade escolar, o aluno recebe uma imagem de acordo o mesmo acontecendo, mas de forma mais positiva, se o aluno pertence a uma família cuja imagem do sistema de ensino não está contaminada de forma desmotivadora (Formosinho & Alves, 1995).

Investigadores como Abbott, Hill, Catalano e Hawkins (2000), Benavente (1990), Ferreira (2006), Finn (1989), Formosinho (1987), Lagana (2004), Saavedra (2001) e Sousa (2003) têm realizado estudos em torno da problemática do abandono escolar.

Nesta tentativa de compreender o abandono escolar, Ferreira (2006) refere os modelos que Finn (1989) formulou: o modelo de participação-identificação e o modelo de autoestima-frustração.

No modelo de participação-identificação o sucesso escolar obtido é influenciado pela qualidade de ensino e pelas capacidades dos indivíduos aprendentes. O envolvimento nas atividades escolares está diretamente relacionado com a identificação do indivíduo à Escola e com os respetivos sentimentos de pertença e valorização, indiciando ou não um ciclo de sucesso. Por outro lado, este modelo ainda identifica a falta de apoio e encorajamento familiar como preditores de atitudes de não identificação e não participação na Escola e conseqüentemente num afastamento emocional e físico, o que resultará na reprovação por falta de bons resultados escolares. (Idem).

O modelo de autoestima-frustração identifica o insucesso escolar como causador da redução da autoestima e autoimagem positivas. Estes sentimentos negativos, associados à influência negativa dos pares, leva a problemas comportamentais e a uma oposição dos

jovens à Escola, provocando insucesso escolar e reativação de um ciclo que poderá culminar com o abandono escolar. (Idem). Constantes fracassos escolares podem levar os estudantes a procurar o sucesso em atividades alternativas e que sejam aprovadas pelos pares, uma vez que sentem a sua autoestima ameaçada devido às atividades escolares sem sucesso. (Alves, 2001; Lagana, 2004).

Nos seus estudos, Sousa (2003) refere o modelo de Peck e Kaplan (1997). Segundo este modelo o estudante comporta-se por forma a maximizar as experiências positivas e a minimizar as negativas. Ou seja, se o aluno experimenta uma baixa autoestima com a obtenção de maus resultados escolares, esse aluno terá uma reação condicente com estes sentimentos negativos e irá atenuar os seus laços com a Escola.

Em suma, várias têm sido as tentativas governamentais, ao longo de décadas, promovendo programas nacionais de combate ao abandono escolar. No entanto, alguns investigadores, nomeadamente Grilo (2010), defendem que estes programas seriam mais eficazes se fossem pensados em função das exigências da comunidade educativa de um dado local ou região, pois as ofertas educativas de acordo com as expetativas e experiências dos discentes contribuem para a permanência dos alunos nas escolas com mais motivação e por mais tempo.

De facto, tendo em conta que falar de “abandono escolar” forçosamente se questiona desigualdades sociais e exclusão escolar (Monteiro, 2009), não admira que Grilo tenha chegado a tal conclusão, até porque, de acordo com Nunes (2000), os alunos que engrossam as estatísticas do abandono escolar, são os provenientes das camadas económica, social e culturalmente menos favorecidas.

Como podemos verificar, os pontos de vista de vários investigadores aqui mencionados mostram algumas causas, múltiplas, complexas e possíveis do abandono escolar: o próprio indivíduo, o contexto em que ele está inserido, a escola...

CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS (EFA)

1. CONCEITOS E PERSPETIVAS DOS CURSOS EFA

Pelo que foi referido, percebe-se que a educação tem um sentido mais amplo e que à Escola está subjacente um novo tipo de ensino e aprendizagem. No entanto, até à década de 70, vários constrangimentos de ordem política e social contribuíram para a abafar a existência de um sistema de educação e formação de adultos. Apesar de se verificar uma taxa de escolaridade muito baixa, assim como um efetivo analfabetismo na população portuguesa, não há um passado histórico anterior ao 25 de Abril, ao nível do campo social específico, da educação de adultos, em Portugal. (Silva, 1990).

A educação de adultos torna-se “no sector mais crítico e problemático de um sistema de educação ao longo da vida em Portugal” (Lima, 2005, p. 32), nas últimas três décadas do século XX, devido às políticas educativas de então, caracterizadas por uma constante descontinuidade.

Os Cursos de Educação e Formação para Adultos (EFA), uma das iniciativas da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), são regulamentados pelo Despacho Conjunto n.º 1083/2000, DR 268, SÉRIE II, de 20 de Novembro e têm por objetivo investir na qualificação dos adultos no âmbito da aprendizagem ao longo de toda a vida, a par do reconhecimento do tradicional direito à educação. Ou seja, na tentativa de dar resposta quer ao desemprego estrutural e à inclusão social quer ainda na qualificação dos recursos humanos, os Cursos EFA emergem numa lógica de serviço público pela oferta integrada de educação e formação para públicos adultos, com idade igual ou superior a 18 anos, com baixa escolarização e qualificação profissional.

Destes, ganham mais expressão na prioridade os que estão na situação de desemprego, os inscritos nos Centros de Emprego ou nomeados por outras instituições como por exemplo a Segurança Social para os beneficiários do Rendimento de Inserção Social (RIS), e, ainda, pessoas no ativo a nível do emprego. Neste sentido, destinam-se, prioritariamente, a adultos que não tenham concluído a escolaridade básica.

Por sua vez, o Despacho Conjunto n.º 650/2001, DR 167, SÉRIE II, de 20 Julho, aprova o modelo de certificado a atribuir na conclusão dos Cursos de Educação e Formação de Adultos - anexo 4. Simultaneamente, introduz algumas alterações relativamente ao desenho curricular e às áreas de formação profissionalizante. Mais tarde, em 21 de setembro, no Diário da República 220, SÉRIE II, é publicada a Retificação n.º 2145/2001, que especifica na nota (b) do anexo nº 3, o Desenho Curricular, determinando que na

componente de formação profissionalizante deveria estar incluída uma formação em contexto real de trabalho.

Segundo o despacho que norteia esta formação, a Educação e Formação de Adultos contempla uma vertente de formação regida por quatro grandes princípios, nomeadamente que:

a) os níveis I e II de qualificação profissional apresentam-se como meio para a obtenção dos requisitos essenciais que permitem uma melhor inserção no mundo do trabalho, bem como o acesso a trajetos formativos subsequentes;

b) percursos flexíveis de formação, os quais permitem, a partir do reconhecimento e validação das competências previamente adquiridas, formal ou informalmente, a estruturação curricular, integrando as competências técnicas, sociais e relacionais necessárias para a certificação escolar e profissional;

c) a construção de currículos, em função dos perfis individuais dos candidatos, integrando uma formação de base (FB) e uma formação profissionalizante (FP), estruturadas de modo articulado, em termos de competências chave a adquirir, tendo em vista uma certificação escolar e profissional facilitadoras da inserção socioprofissional e uma eventual progressão para níveis subsequentes de formação;

d) sistemas modulares estruturados em módulos ou unidades de formação, organizados por competências, que privilegiem a diferenciação de percursos formativos, a individualização e a contextualização da formação relativamente ao meio socioeconómico, cultural e profissional dos formandos para elevar as qualificações escolares e profissionais dos adultos.

Tal como é enunciado no despacho 1083/2000, as linhas que regem a orientação desta formação são “grandes princípios”, o que os torna demasiado amplos e de natureza implícita. Assim, a formação de base (FB), constituída por três níveis de desenvolvimento (B1, B2 e B3) integra áreas como a cidadania e empregabilidade, a comunicação e linguagem, a matemática para a vida, e tecnologias da informação e comunicação. Por outro lado, a formação profissionalizante (FP) é organizada em torno de conhecimentos técnicos, teóricos e práticos da atividade profissional.

Pela abrangência da educação formal, pela dupla certificação (escolar e profissional) dos Cursos EFA, pretende-se atingir os seguintes objetivos:

- Proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos maiores de 18 anos, pouco qualificados.
- Contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade.
- Promover a construção de uma rede local de Educação e Formação de Adultos.

- Constituir-se como um campo de aplicação de um modelo inovador de educação e formação de adultos, nomeadamente de dispositivos como:
 - O referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos;
 - O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) adquiridas em situações não-formais e informais de aprendizagem;
- Os Percursos de Formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados (Leitão, 2002, p.8).

Apesar da criação da ANEFA como um organismo com objetivo de promover um desenvolvimento global da educação, formação e emprego dos adultos em Portugal, esta Agência não resistiu às alterações que o Governo impôs nas suas políticas de ação. Assim, foi substituída pela Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) e mais tarde pela atual Agência Nacional para a Qualificação I.P., mais conhecida pela sigla ANQ.

A ANQ foi criada em 2007 através do decreto-lei nº 276-C/2007 de 31 de julho, tendo como missão “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências” (Decreto-lei nº 276-C/2007). Além disso, é responsável pela coordenação e monitorização dos processos de certificação de adultos, de reconhecimento, validação e certificação de competências, de nível escolar, mas também de nível profissional, os designados cursos de dupla certificação.

Um curso de Educação e Formação para Adultos, de dupla certificação, frequentado com aproveitamento, dá acesso a um certificado do 3.º ciclo do Ensino Básico e o nível 2 de formação profissional, ou, um certificado do Ensino Secundário e o nível 3 de formação profissional. Por sua vez, nos Cursos EFA de habilitação escolar, conforme o nível de desenvolvimento/ensino são atribuídos os devidos certificados, respetivamente B1, B2 e B3 que correspondem ao 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do Ensino Básico.

Pela conclusão dos cursos de nível B3, equivalentes ao 9.º ano de escolaridade, é atribuído um diploma do Ensino Básico. A mesma situação acontece nos Cursos EFA de nível secundário, aos quais são atribuídos um diploma do Ensino Secundário, isto é a frequência com aproveitamento do 12.º ano.

De referir a valorização que os currículos destes cursos dá aos processos de aprendizagem formal, não formal e informal, centrando-se na análise e reflexão dos percursos socioculturais dos indivíduos. Ou seja, as experiências, aptidões e saberes dos formandos são fundamentais e, como tal, equiparadas pela instituição de ensino onde se ministram os Cursos EFA, as competências adquiridas e transformadas em diplomas de qualificação reconhecidos, ora no local de trabalho, ora na vida social dos aprendentes.

1.1. EDUCAÇÃO DE ADULTOS VERSUS APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Viver implica aprender. Deste modo, o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida retoma o processo natural da vida, pois encontra-se arraigado à ideia de que aprendemos desde o primeiro ao último minuto de vida. Neste sentido a Comissão das Comunidades Europeias (CCE, 2000, p.8) refere que:

“Os conhecimentos, as competências e as percepções que apreendemos quando crianças e jovens na família, na escola, na formação e na universidade são limitados no tempo. Enraizar a aprendizagem na vida adulta constitui um passo muito importante na concretização de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, (...). A aprendizagem ao longo da vida considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto ‘do berço à sepultura’”.

A aprendizagem é intemporal no tempo e no espaço e pode acontecer de forma mais ou menos consciente por parte do indivíduo. (Medel-Añonuevo, Ohsako & Mauch, 2001). Assim, falar da vida é falar de educação e de aprendizagem. Através da vida, o ser humano promove o seu potencial por um processo contínuo de desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e habilidades. Educa-se.

Desta forma, a Aprendizagem ao longo da vida estimula e capacita as pessoas a (re)adquirem e/ou renovarem os conhecimentos, as competências, os valores para novas exigências socioprofissionais. Mais confiantes na sua compreensão do mundo que as rodeia poderão aplicar as novas “ferramentas” com confiança e criatividade nos vários papéis que desempenham na sociedade, tendo em conta o contexto. (Longworth & Davies, 1999, p.22).

O facto da atualização e desenvolvimento continuado ao longo da nossa vida encontra eco nas palavras de Carneiro (2003, p.28):

“Aprender ao longo da vida adquire (...) um novo matiz. (...) A educação (...) ver-se-ia omnipresente em todos os tempos e ciclos da peregrinação humana, designadamente tendo em vista a adopção de uma noção “dura” de conhecimento como motor inatingível do desenvolvimento”.

Analisar as mudanças que têm acontecido nos séculos, em especial nestas primeiras décadas do século XXI, é em certa medida, consubstanciar de que é preciso assumir a mudança da aprendizagem, do conhecimento, do pensar, do refletir para a resolução dos novos desafios que se preveem pela dinâmica da economia global dos tempos modernos. Aliás, há uma relação entre o mundo, os cidadãos e as instituições que se constroem, se reconstroem, inventam-se e reinventam-se para responder às mudanças. Pela era da informação que se atravessa, este é um ciclo cada vez mais veloz. Novamente através da opinião de Carneiro (Idem, p.29) acentuamos:

“É que, mais do que aprender durante todos os anos da vida, o importante será que o aprender se faça com a vida, sem subordinação do espaço ou

do tempo à condição de variável instrumental da aprendizagem, mas fazendo dos espaços e dos tempos da vida inteira oportunidades significantes na construção de harmonia e de sabedoria. Aprender ao longo da vida confunde-se com o processo ontogénico (...).”

Nesta senda, ao nível das políticas da educação e formação ao longo da vida, os Cursos EFA assinalam um marco de inovação na Educação e Formação de Adultos em Portugal. Estes cursos baseiam-se na articulação de percursos formativos da formação de base com uma formação tecnológica, no caso de formações de dupla certificação.

O processo dos Cursos EFA inicia-se com uma avaliação diagnóstica baseada no reconhecimento e validação de competências dos candidatos formandos. Desta forma, identificam-se as experiências dos indivíduos e definem-se os percursos individualizados para a formação.

Este método é valorizado pelas duas partes envolvidas, isto é, formandos e formadores, dando mais ênfase e motivação ao processo de ensino/aprendizagem. Os primeiros, os formandos, ao verificarem competências desconhecidas em si, elevam o seu potencial de predisposição para a aprendizagem. Os segundos, os formadores/professores, ao averiguarem a postura ativa do aluno/formando promovem a interação das dimensões cognitiva e afetiva na aquisição de conhecimentos e no ensinar a pensar (Tapia, 1997) através de estratégias cognitivas e metacognitivas, que envolvem métodos que potenciam a compreensão textual, como fazer resumos, esquemas ou levantar questões, ou ainda a gerir o tempo disponível para o estudo. (Alonso, 2007; Longworth & Davies, 1999; Pintrich, 2003).

Face às exigências das sociedades a vários níveis (complexa, holística, interativa) deve haver alterações em todos nós, na forma como acedemos ao conhecimento, problematizamos as situações de forma multidisciplinar, utilizando o pensamento, a autonomia e a decisão cognitiva, a reação e ação para a solução dessa mesma realidade (Alonso, 2007). Só assim seremos capazes de corresponder ao desafio da mudança.

Voltando atrás no tempo, em Portugal, a situação da educação de adultos é marcada por três períodos: o primeiro período foi depois da revolução dos cravos (1974-1976), o segundo decorreu entre 1980 a 1990 impulsionando a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (PNAEBA). (Canário, 2008).

Por fim, o terceiro período teve início no final da década de 90 com a formação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Mais tarde, em 2005, há a criação da Iniciativa Novas Oportunidades e, em 2007, funda-se a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) com o objetivo de organizar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

De acordo com Canário (2008), os dois períodos distinguem-se pela atuação. O primeiro período caracteriza-se por iniciativas de educação inculcadas nos ideais de Paulo Freire que tinham como objetivo a autonomia dos indivíduos, o desenvolvimento da consciência cívica e política e a participação das pessoas na edificação de uma sociedade democrática. Esta fase apoiou e estimulou processos de desenvolvimento local e as iniciativas de cultura popular.

O segundo período é marcado pela falta de políticas educativas. Assim, a educação de adultos adota cada vez mais os métodos e a forma do ensino regular, tornando-se muito formal nas práticas e concepções pedagógicas pela alfabetização e controlo social. Finalmente, ao terceiro período está subjacente a lógica de modernização económica e de gestão dos recursos humanos (Lima, 2008; Cavaco, 2009) inserida no modelo económico produtivo. (Fernández, 2008).

Através desta rápida visão histórica percebe-se que a educação de adultos assenta a aprendizagem no pilar da experiência do sujeito aprendiz e compreende que a educação não consiste em treinar as pessoas para darem respostas “certas”, mas ajudar a formar “solucionadores de problemas”. (Canário, 2008, p.108).

Em suma, atualmente um sujeito (de qualquer idade) dever ser um explorador ativo e criativo do mundo, um agente reflexivo e de autorrealização. Para isso é necessário que seja “um integrador de aprender”. (Medel-Añonuevo, Ohsako & Mauch, 2001, p.10).

Do ponto de vista de Claxton (2005) só promovendo a autoconsciência de conhecer os próprios objetivos e os seus recursos (existentes e em falta) é possível ter a capacidade de pensar estrategicamente sobre o próprio caminho de aprendizagem. Consubstancia a esta capacidade de pensar, a responsabilidade, o treino e a autoavaliação na aprendizagem e progresso.

Reforçando a ideia de autoavaliação e capacidade de monitorização, Peixoto (2001) destaca a responsabilidade das instituições em promover e consolidar nos estudantes processos mentais superiores a uma avaliação sustentável de forma individual e contínua.

Neste sentido, os alunos/formandos e professores/formadores, na sua simbiose, são criadores e combinadores de informação, são indivíduos modificáveis, na medida em que a inteligência não é fixa nem imutável (Kozulin, 1998), não é uma coisa, é uma entidade e uma virtualidade comportamental.

Hoje num mundo de descontinuidade e de mudança, esta perspetiva concebe o ser humano, em qualquer idade, situação social ou contextual, como estando aberto à mudança e dispondo de inteligências múltiplas (Gardner, 2000) para desenvolver o seu potencial dinâmico e plástico de aprendizagem.

2. A SUPERVISÃO

Nos dias de hoje, a problemática da supervisão pedagógica reveste-se da máxima importância, uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores se repercute no desenvolvimento dos seus alunos. Stones (1984), referido por Alarcão e Tavares (1987) e ainda por Vieira (1993), diz que fazer supervisão é ensinar. Alarcão e Tavares (1987, p.34) afirmam que "ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica".

Partindo deste pressuposto, sentimos que cada vez mais se torna urgente que toda a comunidade escolar tome consciência de que o processo de formação de professores não acontece somente no ano de estágio, mas que terá que ser um trabalho longo e lento de aprendizagem e desenvolvimento.

As Escolas enquanto instituições têm, também, de ser supervisivas. Baseiam-se, para além da legislação imposta, em documentos dinâmicos: Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno, Projeto Educativo. Uma escola supervisiva precisa de atitudes de colaboração, cooperação e compromisso, como alicerces de uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Depende da capacidade de todos para ultrapassar constrangimentos, mobilizar recursos e vontades, congregar esforços e aceitar desafios.

Para que possa cumprir as metas a que se propõe, a Escola supervisiva deve seguir uma cultura de diversidade e de participação em projetos que conduzam à formação dos diferentes elementos que constituem a comunidade educativa, solicitando uma maior relação e colaboração desta comunidade. Entre outros, os Cursos EFA são uma forma de reduzir o abandono escolar, dotar os cidadãos de mais qualificações académicas e/ou profissionais e por outro lado estreitar os laços entre a Escola e a sua comunidade.

2.1. A SUPERVISÃO E OS CURSOS EFA

A supervisão também está presente no quotidiano profissional do professor e sempre presente na sua prática pedagógica. É um processo de aprendizagem e desenvolvimento, não só na atividade letiva, como também na coordenação e organização de práticas, na troca de saberes entre colegas da mesma área disciplinar ou de áreas curriculares diferentes. Desta forma, importa que o Professor/supervisor trabalhe em interação com os pares na construção de documentos, na identificação dos conteúdos a avaliar e na sugestão de outros a melhorar/inserir. Nesta perspetiva o papel desempenhado pelo supervisor

enquanto colega mais experiente é entendido numa perspectiva "colaborativa" (Wallace, 1991), citado por Vieira (1993).

Com a Portaria nº817/2007, de 27 de julho é definido o regime jurídico dos Cursos EFA de nível básico e secundário de níveis 1 e 2 de formação profissional. Além disso, é formalmente criada a figura do mediador/supervisor nos Cursos EFA, a qual surge da necessidade de encontrar uma forma de orientar o percurso formativo, tomando em consideração a diversidade de características, experiências e necessidades inerentes aos diferentes públicos, atribuindo-lhe um conjunto de funções em que,

“o mediador pessoal e social é o elemento da equipa técnico-pedagógica a quem compete, designadamente:

- a) colaborar com o representante a entidade formadora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e seleção dos formandos;
- b) garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;
- c) coordenar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;
- d) assegurar a entidade formadora”.

Esta nova forma de mediação emerge da mudança ocorrida nas políticas educativas e socioculturais. Comparativamente a outros campos de intervenção neste âmbito (mediação) é uma prática recente na área da educação e formação de adultos, em Portugal. (Gonçalves, 2009; Silva & Moreira, 2009).

São reconhecidas, nas mais variadas áreas da vida social, as vantagens na utilização da mediação. Entre outras destacam-se: encoraja a troca de pontos de vista; melhora as relações interpessoais e na comunicação entre os intervenientes; enfatiza a procura de soluções na mesma proporção que diminui a procura de culpados; facilita o envolvimento directo das partes interessadas e um maior conhecimento do “outro” e da sua posição e opinião. (Vasconcelos-Sousa, 2002).

Compete ao mediador EFA lecionar os módulos Aprender com Autonomia, orientar a elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA) e fazer a gestão do Dossier Técnico-Pedagógico através da avaliação dos processos de aprendizagem e da formação e dos processos formativos ao nível da contabilização das faltas, planificações curriculares, reuniões pedagógicas e desenho pedagógico global. (Gonçalves, 2009). Ou seja, basicamente as suas funções têm um carácter Administrativo-burocrático, gestor e pedagógico. (Silva & Moreira, 2009).

O regime jurídico dos Cursos EFA é definido na Portaria nº 230/2008, de 7 de Março, que por sua vez, revoga a portaria anteriormente referida. A sua redação altera unicamente uma das funções do mediador. Ou seja, no ponto 1 da alínea c) o termo “coordenar” foi

substituído por “dinamizar”. Esta alteração atribui ao mediador um papel mais dinâmico sendo a ponte de ligação entre os formandos e a equipa pedagógica, promovendo práticas que conduzam ao sucesso da formação.

No que concerne às ações pedagógicas é possível desenvolvê-las em duas vertentes: a cognitiva e a relacional. (Silva & Moreira, 2009). A vertente cognitiva assenta sobretudo nas questões da aprendizagem, nas experiências pessoais como pedra basilar para a construção de saberes e no desenvolvimento espírito crítico através da reflexão pelos valores dos Direitos Humanos onde naturalmente se inclui a ética, a cidadania e profissionalidade; sociedade, tecnologia e ciência. Estes vetores pretendem potenciar uma autonomia consciencializada.

O desenvolvimento destas capacidades é o apanágio do mediador, ao procurar o equilíbrio ao mesmo tempo que acompanha e auxilia neste percurso de aprendizagem. Neste sentido, torna-se um agente presente do processo de “facilitação” para o alcance do sucesso, por isso “necessita de conhecer técnicas de facilitação de diálogo, de expressão de ideias, de interpretação de opiniões e de geração de soluções”. (Vasconcelos-Sousa, 2002, p.26).

O mediador no seu papel de supervisor deverá ser um bom gestor de conflitos e possuir atitudes de bom senso. (Barbosa, 1998; Aguiar, 2009). Assim, no domínio relacional a comunicação e a promoção de uma interação saudável são os papéis-chave do processo de mediação para todos os tipos de conflitos. Os diálogos entre os intervenientes “permitem projectar novas possibilidades, criar a partir de incertezas e especular a partir daquilo que ainda não existe”. (Torremorel, 2008, p.52).

De facto, atendendo ao desenho da formação (muitas horas juntos) e à heterogeneidade do grupo pela sua narrativa de vida existem fortes probabilidades de ocorrência de vários tipos de conflitos. Daí a necessidade do mediador encontrar vários caminhos reflexivos sobre o problema e hipóteses de solução.

Pelo que se tem referido, o mediador desempenha várias funções de articulação: com os restantes professores e outros profissionais para a criação de redes de apoio comunitário facilitadoras de interação social. Além disso, procura com os vários parceiros que os formandos tenham um melhor acesso a diferentes recursos.

Neste sentido, a criação de espaços de reflexão pessoal e interpessoal promovida pelo mediador possibilita a descoberta de novos caminhos, a construção e reconstrução dos seus laços interpessoais e o crescimento da sua autoestima. “Estamos, aqui, a falar de aprender a ser, a conhecer, a viver juntos e, sobretudo, a aprender a aprender, num contexto que pode e deve ser alargado a outros quadros da vida das pessoas implicadas no processo mediador”. (Aguiar, 2009, p.344).

Desta forma, quer no âmbito dos Cursos EFA, quer ao nível da mediação sociocultural, familiar e escolar, entre outras, reforça-se a dimensão construtivista, fundamental e particular do papel e das funções do mediador. Na realidade, a relação estreita com as vivências dos indivíduos/formandos, o aumento do seu conhecimento académico só acontece através de um olhar atento, envolvente e persistente.

2.2. O PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGEM

O portefólio na educação é, cada vez mais, utilizado como estratégia de mudança procurando corresponder às necessidades de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem e mais elevados índices de qualidade.

O portefólio enquanto ferramenta pedagógica pode ser descrito como uma coleção organizada e planeada de trabalhos produzidos pelo(s) aluno(s) e/ou professores em formação inicial e continuada, ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e detalhada da aprendizagem efetuada bem como das diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afetivo. Reflete também a identidade de cada aluno, de cada professor, em cada contexto, enquanto construtores do seu desenvolvimento ao longo da vida. Permite uma verdadeira avaliação contínua.

O uso do portefólio de aprendizagem dá relevância e visibilidade ao processo formativo de aquisição, treino e desenvolvimento de competências. O seu carácter compreensivo, de registo longitudinal, permite detetar dificuldades e agir em tempo útil, ajudando o aluno/professor a melhorar. Possibilita a compreensão tanto da complexidade, como das dinâmicas de flutuação do crescimento do saber pessoal. Valoriza e fomenta a reflexão sobre aprendizagem/ensino, o que conduz ao desenvolvimento da metacognição e ao aprofundamento do autoconhecimento.

Alarcão (2003, p.56) refere que a conceção original de portefólio “encerra a ideia de apresentação do artista através das suas obras mais características a fim de que outros o possam apreciar e avaliar o seu valor a partir do que ele próprio considera mais significativo”, acabando, assim, o portefólio por ser uma construção pessoal, porque passa por uma seleção consciente e organizada, na qual o indivíduo dá relevo aos aspetos que considera mais significativos.

A originalidade com que cada autor organiza, seleciona, cria e recria o seu portefólio, transforma-o em “peças únicas, cuja singularidade se traduz no carácter particular das vivências nele descritas e reflectidas”, sendo uma estratégia que propicia “a construção

negociada da autonomia. Que é como quem diz, da autonomia, ou seja, da possibilidade de dar-se um nome”. (Sá-Chaves, 2000, p.16).

O portefólio reflexivo é uma modalidade de aprendizagem que objetiva a autonomia progressiva, que permite ajustar a cada contexto e a cada situação uma matriz diferenciada, o que poderá “ajudar a reconfigurar o tradicional papel do professor na sua relação com o conhecimento, com o aluno e, desse modo, com a sociedade e com o futuro”. (Sá-Chaves (2005, p.15). Assim, a potencialidade diferenciadora desta estratégia poderá, certamente, despertar para novos desafios, para novas formas de acesso à informação e de uma aprendizagem progressiva mais autónoma e emancipada, porque é cada vez mais urgente estruturar novas compreensões do mundo que possam, simultaneamente assegurar o conhecimento/desenvolvimento profissional e a consciência de si. (Idem).

Conforme Alarcão e Tavares (2003, p.105) os portefólios são, hoje, usados em diferentes áreas, no âmbito da formação de professores tendo vindo a definir-se o conceito portefólio como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente documentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”.

A construção de um portefólio reflexivo é, portanto, um processo que se desenvolve gradualmente, elaborando reflexão após reflexão, como um exercício contínuo e constante de (re)construção do próprio conhecimento e de si próprio enquanto pessoa em permanente desenvolvimento e como ser inacabado.

Pode-se certamente adotar a metáfora da “subida de uma escada”, degrau após degrau, dia após dia (Alarcão, 2003, p.18). Esta é uma das riquezas do portefólio: permitir pensar e repensar, ler e reler, abrir e fechar horizontes e recomeçar. O seu desenvolvimento implica e exige uma abordagem do tipo biográfico, o que facilita a compreensão dos momentos de aprendizagem e dos sentidos atribuídos ao vivido.

Por outro lado também contribui e motiva para a autonomia característica do processo de aprendizagem do adulto, uma vez que a sua formação “não pertence a ninguém senão a ele próprio” (Domincé, 1988, citado por Cavaco, 2002, p.13). Esta visão de independência e autonomia é porque os adultos “desejam aprender coisas que eles próprios (em vez do professor) consideram que valem a pena” (Knapper & Cropley, 1985, citado por Moura, 1997, p.70).

Em suma, neste processo de aprendizagem, os supervisores/orientadores, nunca poderão esquecer os estilos e motivações dos seus aprendentes.

3. A MOTIVAÇÃO NOS ADULTOS E OS CURSOS EFA

A motivação representa o aspeto dinâmico da ação, ou seja é o que leva o sujeito a agir, a iniciar uma ação, a orientá-la em função de certos objetivos e a decidir a sua prossecução e o seu termo. Na perspetiva de Fontaine (1988, p.97):

“O conceito de motivação é multifacetado e varia conforme os domínios, engloba um conjunto de factores heterogéneos, como sejam o medo do fracasso, a ansiedade, a necessidade de aceitação social, o conformismo, a procura de estimulação, as aspirações, as expectativas do sucesso, o conceito de si próprio, a convicção da eficácia pessoal, a compreensão dos acontecimentos e o seu controle”.

Deste modo, pensamos que não é possível compreender as relações humanas sem o mínimo de conhecimento da motivação dos seus comportamentos. As necessidades variam de indivíduo para indivíduo, produzindo assim, diferentes padrões de comportamento. Os valores sociais e as capacidades para atingir os objetivos são igualmente diferentes.

Nos contextos educativos, a motivação é frequentemente referida como uma das causas do insucesso escolar, sendo uma consequência das dificuldades de aprendizagem, da apatia e passividade dos alunos. De facto, quer no plano da prática pedagógica, quer no plano da investigação científica, a motivação surge, nos últimos vinte anos, como fator de relevo nos contextos escolares, onde é valorizada como determinante do sucesso escolar e como finalidade educativa em si mesma.

O princípio que opera nas teorias de motivação do séc. XVIII até ao séc. XX, é basicamente, o de que a pessoa visa aumentar os ganhos e reduzir as perdas.

Freud (1915) afirma que todas as atividades humanas podem ser analisadas de acordo com aquilo que denominou de “princípio de prazer”, ou seja, prazer incluindo satisfação inconsciente. Por sua vez, Tolman (1938) constitui o seu quadro teórico de referência com base em variáveis intervenientes - necessidade, apetite, diferenciação e habilidade motora. (Sprinthall & Sprinthall, 2001).

Clark Hull (1943) citado por Birch e Veroff (1970, p.12), um dos marcos importantes da história da teoria da motivação, afirma que “hábitos de aprender foram concebidos como fortalecimento de conexão entre um estímulo e uma resposta. Introduziu três variáveis: hábito, impulso e motivação de incentivo como determinante da acção”.

Foi com McDougall (1871-1938), um investigador britânico do início do séc. XX, que os estudos sobre a motivação se desenvolveram. Definia a motivação como forças irracionais, compulsórias, herdadas, que dão lógica a tudo o que as pessoas fazem, sentem e dizem.

A partir daqui, outros psicólogos abandonaram o termo “instinto” e substituíram - no pelas palavras Motivo, Necessidade e Impulso. Fachada (1991, p.399) afirma que “a motivação refere-se a um estado interno que resulta de uma necessidade”.

Bruner (1947) citado por Sprinthall e Sprinthall (2001, p.239) defende que “a motivação específica as condições que predispõem um indivíduo para a aprendizagem”, e acredita que só através da motivação intrínseca se sustem a vontade de aprender.

Para os behavioristas toda a motivação assenta no princípio do reforço. Para os cognitivistas tem a ver com a perceção e significação da situação para o sujeito. A motivação é mais que um motivo de ação. Paraphraseando Beltrán (1987, p.208) ela é “a energia de que se dispõe para levar por diante uma determinada actividade”.

O modelo criativo de ensino pode ser um antídoto contra a passividade. A criatividade contém mecanismos próprios da motivação autónoma geradora, ela própria, de criatividade ou seja a criatividade tem um forte sentido de motivação.

Assim o fator dinâmico e a diversidade da expressão criativa são dois dos mais fortes processos motivadores de qualquer atividade. Santos (1985) citado por Balancho e Coelho (1996, p.40) acredita que para satisfazer os objetivos da Escola, o ensino, com vista a uma educação integral, “deverá ser concebido como um ensino de iniciativa, que analise o real global e desenvolva a criatividade”. Desta forma, compete ao professor/educador estimular e praticar a criatividade, em vez de a amordaçar, frequentemente, em nome da disciplina e dos preconceitos.

Dar uma aula é uma questão de comunicação entre professor e alunos. Além de ser uma mensagem intelectual, é um recado emocional. A ligação emocional faz-se exatamente através do primeiro momento, das primeiras palavras, já que segundo Balancho e Coelho (1996, p.41) “é no contacto inicial que captamos e retemos a boa vontade dos alunos e criamos a empatia”.

3.1. MODELOS E TEORIAS DE MOTIVAÇÃO

Segundo vários estudos, existem dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A motivação intrínseca é determinada pelo interesse do sujeito na tarefa a realizar, por sua vez a motivação extrínseca é reforçada pela presença de um fator externo associado ao resultado numa tarefa (Fontaine, 1990), reforço esse, dado pelos professores, pais ou outros agentes educativos.

Em contexto escolar é frequente a utilização de reforços externos como a recompensa e a punição. Normalmente os professores utilizam estes tipos de reforços quando os alunos

não se interessam por determinadas matérias curriculares e como «arma» de controlo dos seus comportamentos.

A atual estratégia consiste em combinar os dois pontos de vista. Os prémios extrínsecos utilizaram-se sempre, contudo, importa não esquecer a motivação intrínseca. É a motivação interior “que garante uma relação directa e permanente com a tarefa”. (Beltrán, 1987, p.239).

As fontes de motivação intrínseca, tais como a curiosidade, exploração, interesse, que levam o aluno a realizar a atividade pelas suas características inerentemente interessantes, constituem uma importante fonte de motivação, produzindo o envolvimento continuado e afetos positivos. Se o investimento do aluno é resultado do seu próprio interesse, sem intervenção de gratificações exteriores, pode-se concluir que esse mesmo interesse é resultado da sua motivação intrínseca.

O interesse e a satisfação do aluno em realizar determinadas tarefas (motivação intrínseca) vão depender da sua interpretação subjetiva e das características da situação de aprendizagem. Assim, o aluno tem autonomia para se sentir atraído, ou não, por uma tarefa e como tal reforça ou inibe a sua motivação. (Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

Para Lemos (1995, p.9) “as fontes de motivação extrínseca, tais como a obtenção de gratificações e de consequências positivas pela realização das tarefas, constituem também uma fonte importante de motivação em sala de aula”. Por sua vez, Dweck e Elliot (1983, p.650) expressam que:

“qualquer tipo de motivação implica actividade dirigida para objectivos e a motivação escolar, em particular, envolve objectivos de competência que podem cobrir duas realidades distintas: os objectivos centrados na aprendizagem, que implicam a preocupação em obter juízos favoráveis da sua competência e evitar juízos desfavoráveis da mesma”.

A motivação escolar implica que os alunos motivados procuram envolver-se em atividades que facilitam a aprendizagem e possibilitam alto desempenho académico, e sucesso escolar. Por exemplo, alunos motivados concedem mais atenção durante a realização das tarefas, usam mais tempo na aplicação de estratégias de estudo adequadas e procuram ajuda sempre que é necessário. (Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

Embora haja diversas definições teóricas e conceituais de interesse (Krapp, Hidi & Renninger, 1992), uma definição geral é que interesse representa o “gosto e envolvimento espontâneo em uma atividade cognitiva”. (Schraw & Lehman, 2001, p.23). Assim, entende-se que interesse é um estado psicológico que possui duas componentes: afetiva e cognitiva. A componente afetiva relaciona-se com a emoção positiva (o gosto); a componente cognitiva está direccionada à concentração (o envolvimento). (Hidi & Renninger, 2006).

A maioria dos pesquisadores faz distinção entre:

A - Impulsos básicos - são motivos para satisfazer as necessidades (respirar, beber, comer, dormir, sexo etc.), fundamentais para a sobrevivência do indivíduo.

B - Motivos sociais - estes motivos têm por objetivo satisfazer as necessidades que o indivíduo tem de se sentir amado, respeitado, aprovado.

C - Motivos para estimulação sensorial - as pessoas sentem-se atraídas para o que é novo e desconhecido. A procura de novas experiências desenvolve a sensibilidade perceptiva aumentando a sua competência em termos de habilidade e de conhecimentos.

D - Motivo de crescimento - as pessoas esforçam-se e trabalham no sentido de aumentar o seu nível de competência, realizando tarefas com graus de complexidade cada vez mais elevados.

E - Ideias como motivos - todas as pessoas que vivem em sociedade agem, em função de determinados valores, crenças e metas, em suma de ideias. Na opinião de Fachada (1991, p.412) “As ideias podem ser intensamente motivadoras, quando se acredita nelas profundamente”.

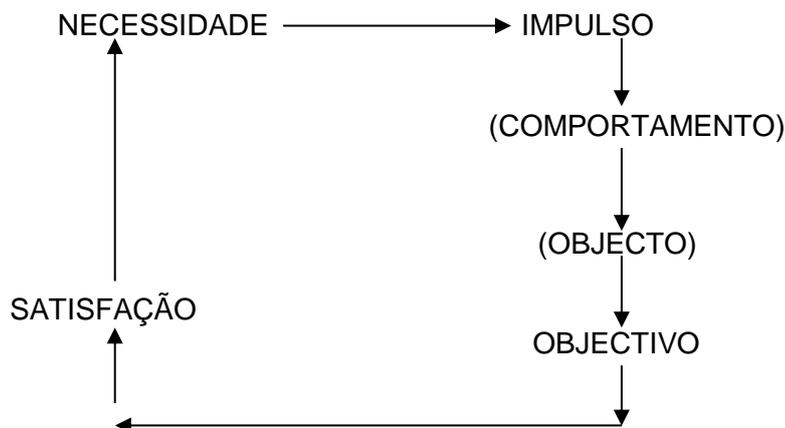


Fig1-Esquema das ideias na ação (Fachada,1991, p.413)

O comportamento motivado pode ser apresentado da seguinte forma: a necessidade gera o motivo. Este mobiliza as energias do indivíduo no sentido de procurar o objeto ou objetos que satisfaçam a necessidade atingindo, assim, o objetivo que é a saciedade ou satisfação, conforme é demonstrado no esquema supra indicado.

Ou seja, num processo de formação e aprendizagem, comparando as características particulares das crianças e jovens com a dos adultos, estes encontram-se muito motivados, uma vez que até orientam a sua aprendizagem para a resolução de problemas da sua vida.

SEGUNDA PARTE
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO CASO EM ESTUDO

1. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Atualmente, na era da informação e do conhecimento, Portugal revela índices de fraca escolarização da sua população causados pelo abandono escolar. Desta forma, depara-se com o desafio de ter ofertas educativas adequadas e apelativas para cativar a população jovem e adulta por forma a elevar as suas qualificações, escolaridade e competências.

Neste sentido, em 2000, surgem os Cursos de Educação e Formação de Adultos. Assim, o conceito de educação e aprendizagem redimensionaram-se como conceções plurais, dinâmicas e interativas na “aldeia global”. A Escola foi “forçada” a modernizar-se para dar resposta à sociedade.

À Escola atual, “reconhece-se a capacidade de se pensar por meio do pensamento dos seus membros, livremente expresso. Mas simultaneamente a capacidade de se desenvolver e de lhes proporcionar, a eles também, condições de aprendizagem coletiva e individual”, defende Alarcão (2002, p.348). Porém, nesta ideia de “escola que aprende”, em interação consigo e com os outros, através de um caminho estratégico, a Escola reflete. E uma Escola reflexiva é uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenvolvimento da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.” (Idem, p.220).

Pelo que foi referido, percebe-se que a educação tem um sentido mais amplo e que à Escola está subjacente um novo tipo de ensino e aprendizagem. Os Cursos EFA são regulamentados pelo Despacho Conjunto n.º 1083/2000, DR 268, SÉRIE II, de 20 de Novembro e têm por objetivo investir na qualificação dos adultos no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, a par do reconhecimento do tradicional direito à educação.

Por sua vez, o Despacho Conjunto n.º 650/2001, DR 167, SÉRIE II, de 20 Julho, aprova o modelo de certificado a atribuir na conclusão dos Cursos de Educação e Formação de Adultos - anexo 4. Simultaneamente, introduz algumas alterações relativamente ao desenho curricular e às áreas de formação profissionalizante. Mais tarde, em 21 de setembro, no Diário da República 220, SÉRIE II, é publicada a Retificação n.º 2145/2001, que especifica na nota (b) do anexo nº 3, o Desenho Curricular, determinando que na componente de formação profissionalizante deveria estar incluída uma formação em contexto real de trabalho.

1.1. PERGUNTA DE PARTIDA

Pressupondo que uma pergunta de partida é o fio condutor da investigação (Quivy & Campenhaus, 2005), de forma a ligar o princípio e o fim da ação, do estudo do problema, para este trabalho fez-se a seguinte pergunta de partida:

- De que modo o Curso EFA, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, promove o sucesso escolar e as qualificações profissionais dos adultos?

Sabendo que a pergunta de partida é essencial para a definição do problema e que através da mesma pode-se e pretende-se iniciar uma investigação pertinente e inovadora, no âmbito da formação/aprendizagem ao longo da vida dos Cursos EFA, procura-se, através dela, saber de que forma os formandos percecionam o aumento do seu potencial escolar e profissional.

Neste sentido, os Cursos EFA são ofertas educativas cheias de potencialidades, pois permitem o regresso à Escola e favorecem o crescimento do sucesso escolar dos alunos.

Como no quotidiano profissional da investigadora se circunscreve o problema, a amostra do estudo e o desenho da metodologia de investigação não verificou algum confrangimento no decorrer do estudo. Por outro lado, este estudo potenciou um melhor conhecimento sobre si, sobre a sua prática de supervisão, enquanto mediadora do curso e formadora na área da cidadania e empregabilidade. Assim, pela reflexão, pelo auto crescimento pessoal e profissional teve a possibilidade de melhorar a eficácia das estratégias de ensino.

1.2. HIPÓTESES

Depois de levantado o problema, isto é, a ideia que se pretende investigar, importa colocar as possíveis respostas através das Hipóteses. Desta forma, dos vários dados é a hipótese que “fornece o critério para selecionar” (Quivy & Campenhaus, 2005, p.120), as evidências que confirmem ou inferem as afirmações abaixo referidas.

Hipótese 1 – O currículo do Curso EFA motiva o regresso à escola de adultos.

Hipótese 2 – As metodologias de ensino-aprendizagem promovidas no Curso EFA potenciam aprendizagens significativas dos adultos.

Hipótese 3 – Os Cursos EFA promovem a preparação de adultos reflexivos que participam como cidadãos ativos na sociedade.

1.3. OBJETIVOS

De acordo com a pergunta de partida e com as hipóteses antecipadas, define-se para este estudo um objetivo geral e quatro objetivos específicos.

1.3.1. OBJETIVO GERAL

- Analisar a eficácia das metodologias de ensino-aprendizagem dos Cursos EFA para a motivação e o sucesso escolar e profissional dos alunos do Ensino Básico.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os conceitos e perspectivas dos Cursos EFA, num contexto supervisiivo;
- Perspetivar os Cursos EFA em contextos de vida ativa;
- Compreender as implicações que a atividade docente do professor/formador tem no reforço da motivação dos alunos do Ensino Básico;
- Relacionar o aumento da motivação e interesse dos jovens e adultos pela Escola, com metodologias de ensino mais práticas e reflexivas.

1.4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Uma vez que o problema identificado tem como pano de fundo a prática pedagógica num determinado contexto, englobando todo o percurso de aprender a aprender na idade adulta, este estudo de caso reger-se-á por uma investigação-ação de tipologia mista através de uma análise de dados quali-quantitativos, com um forte pendor quantitativo.

Considera-se um estudo de caso por decorrer num ambiente natural, por o investigador recorrer a várias fontes de dados e a mais do que um método de recolha dos mesmos, pela limitação contextual, ou seja por ser um estudo limitado e com fronteiras no que respeita a processos, eventos e temporalidade (Creswell, 1994) citado por Coutinho e Chaves (2002). Segundo Bell (2008), a principal preocupação, num estudo de caso, é a interação entre fatores e eventos recolhidos através de uma família de métodos de pesquisa.

Acredita-se que assentar o estudo na metodologia investigação-ação foi a mais apropriada neste trabalho de investigação na medida em que favoreceu a vivência do problema e conseqüentemente potenciou a compreensão do mesmo. Por outras palavras, a envolvimento ativo do investigador durante o percurso do estudo, pode ser benéfico ora para

a organização da investigação ora para a perspectiva do próprio investigador, sendo que este pode aplicar imediatamente o conhecimento adquirido.

Neste sentido, a investigação caminhou num processo contínuo interligando teoria e prática onde a autorreflexão foi uma constante levando a uma reavaliação ou reformulação de todos os passos anteriormente planeados para a investigação. A vertente formativa foi, assim, privilegiada sendo que a reflexão sobre e a partir da prática pedagógica contribuiu para o desenvolvimento profissional enquanto docente. Enfatizando esta vertente formativa, Alarcão (2003) refere a importância da reflexão quer seja em simultaneidade com a ação, quer seja a reflexão na ação ou sobre a ação, desde que o professor reflexivo se dedique a essa análise acerca da sua prática pedagógica.

Tendo em conta que a pesquisa através desta metodologia visa um maior entendimento, podendo levar ao aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período, este método é considerado interessante para os professores/investigadores, como é o caso do estudo que aqui se apresenta. (Bell, 2008).

Por outro lado, este tipo de investigação aproxima-se mais ao contexto e à dualidade de papéis investigador/formador. Esta dualidade foi vantajosa para uma observação mais direta e para desencadear uma dinâmica interativa formandos/formadora-investigadora.

1.5. INSTRUMENTOS DA RECOLHA DE DADOS

O percurso da pesquisa, em termos processuais, determina quais as técnicas e os instrumentos a utilizar para a obtenção da informação relevante. Assim, “as opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a serem desenvolvidos” (Santos & Gamboa, 2000, p.64).

As nossas fontes de recolha de dados foram a entrevista estruturada e um inquérito por questionário, como observamos no Quadro I.

Instrumentos	Fontes
Entrevista estruturada	▪ Coordenadora dos Cursos EFA.
Inquérito por questionário	▪ 1 turma Curso EFA (B1); ▪ 1 turma Curso EFA (B2); ▪ 2 turmas Curso EFA (B3); ▪ 2 turmas Curso EFA (secundário); ▪ 110 alunos na totalidade das turmas.

Quadro I: Quadro representativo dos instrumentos para a recolha de dados

1.5.1. A ENTREVISTA

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências, uma vez que é utilizada para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. (Bogdan & Biklen, 2010, p.34).

Para este estudo, optámos pela entrevista estruturada, tendo em conta as vantagens apontadas por diversos teóricos, nomeadamente, a implicação de menor maleabilidade deste tipo de entrevista, o que torna os dados extraídos mais fáceis de analisar e mais consistentes, assim como a comparação objetiva dos entrevistados, já que todos têm uma oportunidade igual para responder às mesmas questões. Neste sentido, o entrevistador consegue ter um maior controlo no decurso de toda a entrevista.

A entrevista aconteceu no local de trabalho, num espaço informal e dentro de um horário acordado por ambas as partes. Pretendeu-se criar um ambiente calmo e sem interrupções para que as respostas às questões surgissem fluídas.

Este método de recolha de dados possibilitou alargar o leque do conhecimento sobre a Coordenadora dos Cursos EFA, designadamente, alguns dados biográficos, a sua área de formação, o seu conhecimento e experiência no campo da educação de adultos e a sua opinião sobre as motivações e expectativas dos formandos no regresso à Escola.

Procura-se assim, compreender e dar “voz” às realidades que se escondem por detrás da mensagem da entrevistada que forçosamente, pelo cargo que ocupa, tem um outro olhar sobre a problemática deste estudo.

1.5.2. O INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Para reforçar a perceção dos alunos/formandos foi elaborado um inquérito por questionário sobre os percursos e as motivações que impulsionaram a frequência do Curso EFA. Assim como pretendeu-se saber qual a reflexão final sobre a aprendizagem.

Bell (2008, p.100) afirma que “os inquéritos constituem uma forma rápida e relativamente barata de recolher determinado tipo de informação, partindo do princípio de que abandonam as questões supérfluas e avançam para a tarefa principal.”

A elaboração deste instrumento de recolha de dados implicou cuidados e fases para a sua construção, principalmente, na observação de normas e uma criteriosa planificação em relação ao tipo, clareza e organização das perguntas e à linguagem para o público-alvo. (Lakatos & Marconi, 2005).

Assim, o inquérito por questionário é formado por cinco grupos:

•**Grupo I:** constituído por sete questões, onde se pretende uma caracterização identitária do aluno, através de: 1) Sexo; 2) Idade; 3) Estado civil; 4) Número de filhos; 5) Habilitações Literárias e Profissão; 6) Situação profissional; 7) Grau de satisfação relativamente à sua situação profissional. Neste item existe uma escala de quatro valores.

•**Grupo II - Percursos interrompidos:** composto por oito hipóteses do abandono escolar, com vários níveis de resposta.

•**Grupo III - Motivação para esta formação:** formado por onze questões onde se pretende saber a motivação pessoal do regresso à Escola.

•**Grupo IV - Reflexão pessoal:** organizado em oito respostas fechadas para a identificação emoção no decurso do Curso EFA.

Importa referir que nestes três grupos de questões (Grupo II, Grupo III Grupo IV) existem quatro níveis de resposta com base na Escala de Likert, nomeadamente “Concordo totalmente”, “Concordo”, “Discordo” e “Sem opinião”.

Por fim, o **Grupo V** formado por uma pergunta aberta, o aluno/formando pode ser mais expressivo na sua opinião referindo como o curso contribuirá para o seu futuro como profissional e cidadão.

Qualquer investigador procura circunscrever o seu trabalho dentro de rigorosos padrões científicos. Desta forma, ambicionando que o presente estudo evidencie o mesmo rigor, após a construção do inquérito por questionário procedeu-se a um teste, antes da sua aplicação na amostra, com o propósito de se verificar a existência de três importantes elementos (Lakatos & Marconi, 2005):

- Fidelidade: qualquer pessoa que o aplique obterá os mesmos resultados;
- Validade: os dados recolhidos são necessários à pesquisa;
- Oportunidade: palavras simples, claras e de fácil compreensão.

Tendo em conta o que foi referido, aplicou-se o pré-teste a um grupo de seis alunos/formandos, que não fazem parte da amostra. Foi possível validar o inquérito por questionário pela facilidade do seu preenchimento e pela falta de dúvidas às questões formuladas, uma vez que todas foram consideradas claras e objetivas.

Com o apoio da Coordenadora dos Cursos EFA este instrumento foi entregue aos formandos numa cadência de duas turmas por noite. No fim, os mesmos foram recolhidos e entregues à docente/investigadora.

1.5.3. RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

Qualquer investigação, neste caso particular um Estudo de Caso, pressupõe uma recolha de dados adequada aos objetivos pretendidos tendo em conta a experiência do investigador. Estes fatores permitem dar mais relevo à recolha de informação facultando um conhecimento mais profundo do objeto de estudo.

Para este estudo, a recolha de dados decorreu no ano letivo de 2012/2013, entre os meses de março a julho.

Considerando a ética profissional, o início deste trabalho foi marcado por um contacto prévio com a Coordenadora dos Cursos EFA, por forma a conhecer a sua disponibilidade para colaborar no presente estudo já que “o princípio fundamental, para a aceitabilidade ética de um estudo é o do consentimento informado (Lima, 2006, p.142). Neste sentido, pretendia-se a sua colaboração para a distribuição de inquéritos por questionários aos alunos/formandos dos cursos bem como através de uma entrevista ao seu papel de coordenação.

Recusando ideias generalistas, pretendeu-se, através dos instrumentos de recolha de dados, traçar um panorama característico do estudo quer pelo método quantitativo (inquéritos por questionário) quer pelo método qualitativo (entrevista à Coordenadora). Às diferentes formas de “olhar a realidade” (Becker, 1996) proceder-se-á ao seu cruzamento ou triangulação como forma de complementaridade visionária (Kelle, 2001; Kelle & Erzberger, 2005; Flick, 2005).

A triangulação de dados é uma estratégia de investigação característica do Estudo de Caso que permite articular métodos quantitativos e qualitativos. Ou seja, “triangulação” é uma forma de integrar diferentes perspetivas no fenómeno em estudo (Kelle, 2001; Flick, 2005; Tuckman, 2000), proporciona, ainda, a descoberta de paradoxos e contradições. (Kelle & Erzberger, 2005).

Stake (2009) afirma que os protocolos que são utilizados para garantir a sua precisão e explicações alternativas são chamados triangulação. A necessidade ética de confirmar ou infirmar os resultados do estudo dá origem ao surgimento da triangulação.

Reforçando o que foi dito anteriormente, vários autores referem que, num Estudo de Caso o investigador deverá utilizar um ou vários “protocolos de triangulação” a fim de assegurar um aumento da credibilidade das interpretações por si realizadas. Pelo recurso de várias fontes de dados é possível a sua realização.

2.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

2.1.O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

O Agrupamento de Escolas situa-se num dos municípios do Grande Porto, mais concretamente no concelho de Gondomar. Começou a funcionar no ano letivo 2003/2004 por ter sido constituído pelo Decreto -Lei nº 115 – A / 98 de 5 de Maio, no ano de 2003.

O Agrupamento Vertical de Escolas é composto por vários estabelecimentos de ensino:

- Quatro edifícios da Educação Pré-Escolar;
- Dez escolas do Ensino Básico do 1.º Ciclo;
- Uma escola do Ensino Básico do 2.º/3.º Ciclos, (escola sede).

Devido ao contexto onde esta se insere estabeleceu-se este Agrupamento de Escolas em Território de Educação de Intervenção Prioritária (TEIP).

A nível nacional o objetivo dos projetos das escolas TEIP é melhorar os resultados escolares e promover a qualidade do percurso escolar dos alunos, eliminar a interrupção precoce do percurso escolar e o absentismo, diminuir a indisciplina e reforçar o estabelecimento de relações da escola com as famílias e a comunidade.

2.1.1. CONTEXTO DO ESPAÇO FÍSICO

Segundo o Projeto Educativo (PE, 2009), a Escola sede dispõe de seis pavilhões sendo três para o funcionamento das atividades letivas (16 salas, 2 laboratórios de Ciências Naturais, 1 laboratório de Ciências Físico Química, 2 salas de Educação Visual e Tecnológica, 1 sala de Educação Visual, 1 sala de Educação Tecnológica), três para os serviços de Gestão e Administração (Direção Executiva, Secretaria e Serviço de Ação Social Escolar), além de serviços de apoio à ação escolar (Reprografia, Biblioteca, salas: de Informática, de Estudo, Educação Musical, Professores, Pessoal Não Docente e Gabinetes: Médico, Psicologia e de Apoio ao Aluno).

Além destes, existem mais dois pavilhões. Um polivalente pelos vários serviços em funcionamento como a Cantina, o Buffet, a Sala de Convívio dos Alunos, o Gabinete da Rádio Escolar, os Clubes, a Papelaria, a Sala da Educação Especial. O outro como pavilhão gimnodesportivo e campo de jogos como o andebol, voleibol, basquetebol, uma pequena pista de atletismo e uma caixa de areia para saltos. (Idem).

2.1.2. CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

Estabelece-se o contexto social de uma pessoa ou comunidade segundo algumas variáveis como as condições de vida e de trabalho, o nível de rendimentos e o nível de escolarização.

O espaço geográfico onde está confinado o Agrupamento de Escolas TEIP do presente estudo faz parte do grupo 3: Periferia algo industrializada (INE, 2011). Nesta classificação, inclui-se o desenvolvimento das seguintes atividades: agricultura de subsistência, indústria, comércio e serviços públicos. Ao nível da indústria destacam-se as atividades de marroquinaria, móveis, materiais elétricos, metalurgia, ourivesaria, construção civil, vestuário, artesanato e artes gráficas.

Além disso, o TEIP insere-se numa zona de forte concentração de população carenciada a nível socioeconómico e cultural, atendendo ao “elevado número de alunos subsidiados (72%)” (PE, 2009, p.19). Este facto explica-se porque grande parte dos alunos provém dos bairros sociais existentes na área geográfica de influência. Estas condições favorecem situações de conflitualidade doméstica, familiar e social, precaridade no emprego e marginalidade. Daí resulta um elevado número de crianças ao abrigo da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, entregues a famílias de acolhimento da área.

2.2. A POPULAÇÃO ALVO

De acordo com a especificidade do problema em análise, a escolha da população alvo foi estratégica, pois o facto de ser constituída pela totalidade das turmas implicadas nos Cursos EFA, num Agrupamento TEIP na área do Grande Porto, onde a investigadora exerce funções, permitiu um conhecimento mais completo do Estudo de Caso. Com este tipo de seleção poder-se-á tirar conclusões válidas acerca da população-alvo. (Vieira & Lima 1998).

Reforça-se que “A população-alvo, também designada por *universo*, é constituída por todos os membros de um conjunto real ou hipotético de pessoas, acontecimentos ou objetos, aos quais se pretendem generalizar os resultados obtidos no estudo.” (Vieira & Lima, 1998).

Tivemos o retorno da totalidade dos inquéritos passados, isto é, dos cento e dez alunos, com idades compreendidas entre os 21 e 56 anos, que fazem parte do estudo.

Importa recordar que nesta oferta formativa de Educação e Formação de Adultos existiam alunos de diferentes tipologias de percurso. Assim, o Curso EFA - B1 equivale ao 1.º ciclo, o EFA - B2 corresponde ao 2.º ciclo, o EFA - B3 condiz com o 3.º ciclo e o EFA secundário (SA) enquadra-se no 12.º ano de escolaridade.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Nesta parte do trabalho, efetua-se a apresentação e discussão dos dados recolhidos de acordo com a metodologia de investigação selecionada para este estudo de caso.

Tendo em conta o problema que orienta este estudo – percursos e motivações dos Cursos EFA – foi necessário recolher dados sobre o modo como os formandos percebem a formação, causa do abandono escolar e a motivação para retomar aos bancos da Escola. Também foi nosso objetivo perceber como se desenvolve a formação do ponto de vista da Coordenadora, analisando dificuldades e potencialidades da oferta formativa.

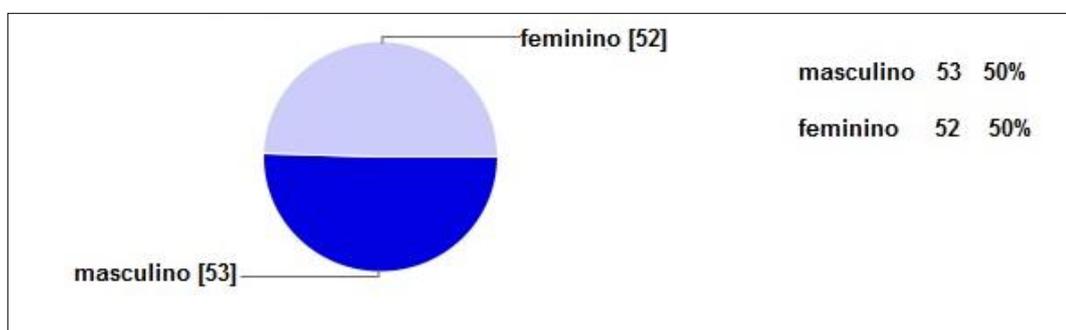
Os métodos (quali-quantitativos) de recolha de informação foram escolhidos em função da tarefa a ser cumprida. (Bell, 2008). Assim sendo, foram utilizadas diferentes fontes de evidência ou dados por permitir, obter várias perspetivas do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação de dados, durante a fase da discussão dos mesmos, tal como já foi descrito no capítulo anterior aquando da caracterização das opções metodológicas que orientaram o nosso estudo.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ALVO

No primeiro grupo de questões do inquérito por questionário - **Identificação pessoal** -, pretendeu-se recolher dados pessoais e profissionais dos formandos.

1.1.1. SEXO

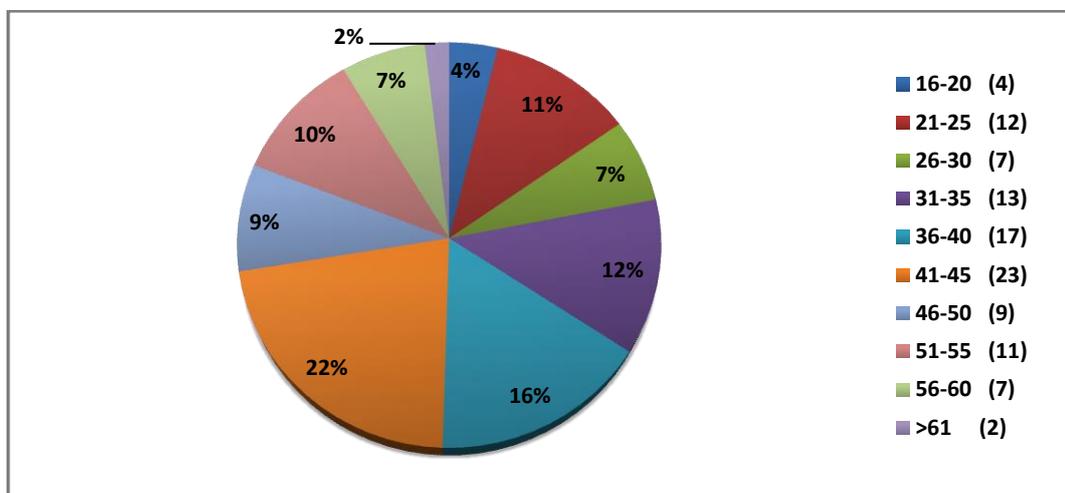
Gráfico 1 – Distribuição da amostra por sexo



Os resultados do Gráfico 1 permitem uma visão geral sobre a distribuição da população por sexo. Assim, observa-se que 53 (50%) inquiridos da população alvo são do género masculino e 52 (50%) pertencem ao género feminino, situação que não é muito comum uma vez que existem habitualmente mais mulheres estudantes do que homens. (Saavedra, 2001).

1.1.2. IDADE

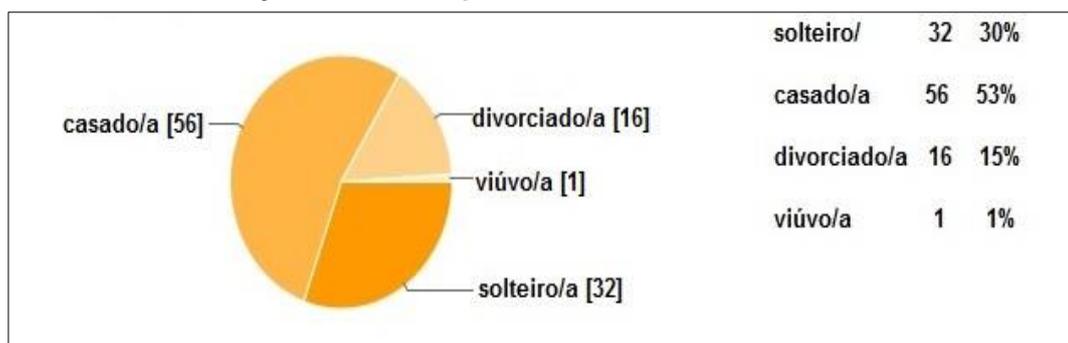
Gráfico 2 – Distribuição da amostra por idade



Quanto à idade verifica-se uma grande heterogeneidade. Dos vários grupos etários com valores percentuais acima dos dez por cento, há maior representação dos 41-45 anos com 23 (22%) indivíduos, seguida dos 36-40 anos com 17 (16%), 31-35 anos com 13 (12%), 21-25 anos com 12 (11%) e 51-55 anos com 11 (10%).

1.1.3. ESTADO CIVIL

Gráfico 3 – Distribuição da amostra por estado civil

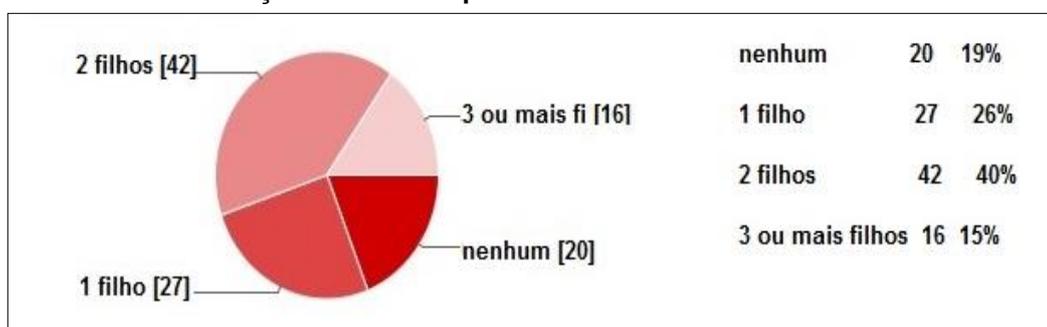


Relativamente ao estado civil constata-se, pela leitura do Gráfico 3, que o grupo mais representativo 56 (53%) tem a condição de casado, seguido do grupo de solteiro 32 (30%), o grupo de divorciado 16 (15%) e por fim o grupo de viúvo 1 (1%).

Esta situação é normal atendendo à idade dos inquiridos e ainda pela localização geográfica onde vivem, já que, em 2011 o maior grupo da população residente em Portugal era casado e “a Região Norte é a que apresenta a menor percentagem de população divorciada.” (INE, 2011, p. 21).

1.1.4. NÚMERO DE FILHOS

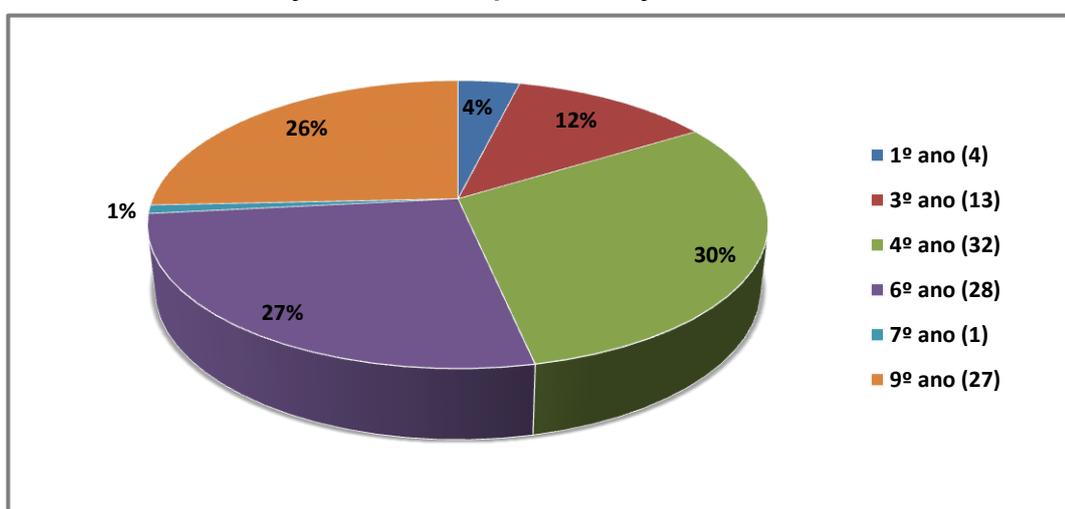
Gráfico 4 – Distribuição da amostra por número de filhos



Analisando os dados do Gráfico 4, verifica-se que o número de filhos das famílias com maior representação é: dois filhos 42 (40%), seguida pelas famílias de um filho 27 (26%). Dos inquiridos 20 (19%) afirmam que não tem filhos e apenas 16 (15%) famílias têm mais de três filhos.

1.1.5. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

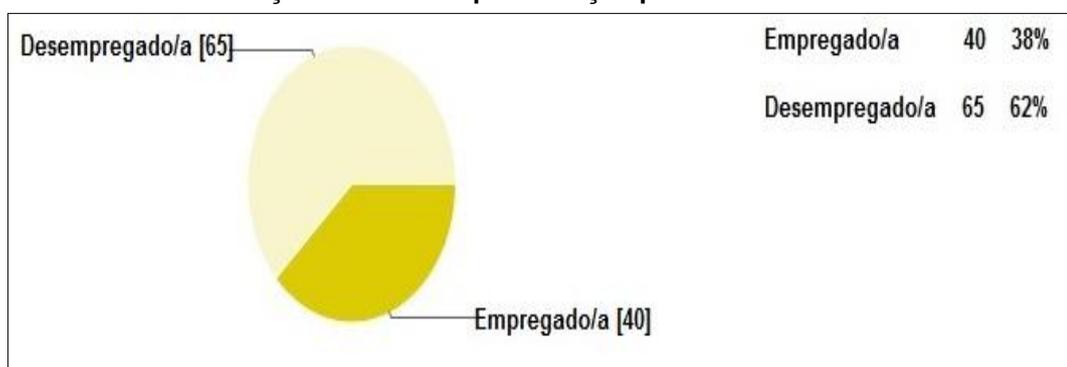
Gráfico 5 – Distribuição da amostra por habilitações literárias



O nível de escolaridade com que chegam aos cursos identifica-se pela leitura dos resultados do Gráfico 5. Deste modo, pode-se afirmar que 32 (30%) formandos possuem o 4º ano de escolaridade, 28 (27%) inquiridos têm o 6º ano, 27 (26%) respondentes concluíram o 9º ano, 13 (12%) terminaram o 3º ano, 4 (4%) formandos fizeram o 1º ano e por fim só 1 (1%) formando completou o 7º ano de escolaridade.

1.1.6. SITUAÇÃO PROFISSIONAL

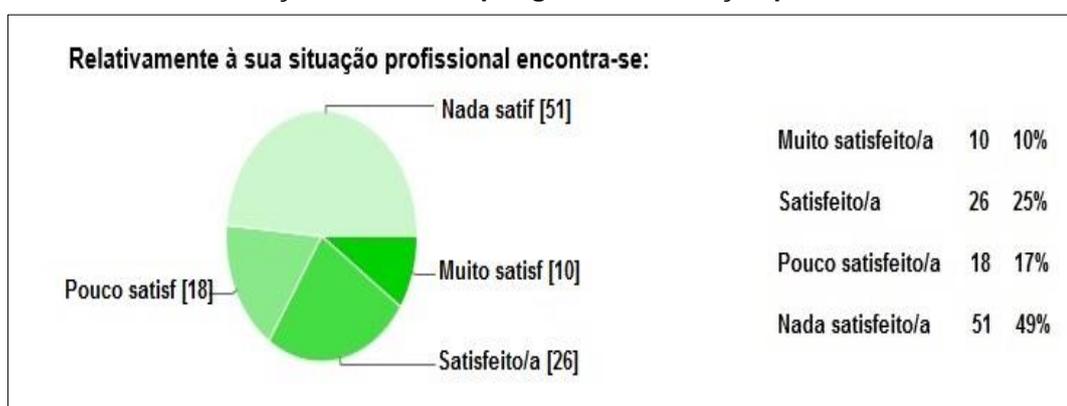
Gráfico 6 – Distribuição da amostra por situação profissional



Como se pode verificar, nos dados relativos à situação profissional Gráfico 6 há uma grande diferença de indicadores. Assim, existem mais pessoas em situação de desemprego 65 (62%) do que aquelas que estão empregadas 40 (38%). Estes números confirmam a situação de fragilidade económica do país que, segundo o Eurostat, a taxa de desemprego em Portugal, no mês de junho de 2013, situa-se em 17,4 por cento.

1.1.7. GRAU DE SATISFAÇÃO NA PROFISSÃO

Gráfico 7 – Distribuição da amostra por grau de satisfação profissional



Curiosamente, uma larga maioria 51 (49%) dos inquiridos afirma sentir-se “Nada satisfeito” no seu posto de trabalho. De seguida, 26 (25%) formandos encontram-se “Satisfeitos”, 18 (17%) revelam estar “Pouco satisfeito” e por último, 10 (10%) respondentes asseguram que estão muito satisfeitos com a sua situação profissional.

Em face dos dados representados como forma de se conhecer a **Identificação pessoal** dos formandos (primeira parte do inquérito por questionário) importa também, neste ponto, integrar a caracterização do elemento entrevistado: a Coordenadora EFA. Esta

situação pretende juntar os valores quantificados do método quantitativo com as crenças e percepções expressas no método qualitativo.

A existência das duas concepções paradigmáticas permite a convergência de resultados apesar da sua não extrapolação ou generalização para outros contextos.

A entrevistada (por questões éticas e de privacidade não se refere o seu nome) tem 47 anos de idade, possui graus académicos equivalentes a uma licenciatura e pós graduação, respetivamente Ensino de Inglês e Alemão e Especialização em Educação Especial-Domínio Cognitivo e Motor. Exerce a profissão de professora há 24 anos e tem o cargo da Coordenação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) há 6 anos.

Como já foi referido, as interpretações e reflexões serão desenvolvidas a partir da triangulação dos dados obtidos. Nesta perspetiva, após a leitura dos gráficos podemos inferir que cada vez mais adultos (nomeadamente entre os 36 e os 45 anos), independentemente do género, procuram este tipo de formação.

De acordo com as palavras da entrevistada: *“...um total de 110 formandos, na sua maioria, adultos (entre os 21 e os 55 anos), não existindo destaque a nível de sexo – atualmente há quase tantos homens quanto mulheres, o que é de admirar, porque inicialmente a procura era mais do género feminino.”*

De realçar, ainda, que o estado civil de mais de metade dos inquiridos (53%) apresenta a situação de casado e com um ou dois filhos. A nossa entrevistada confere a veracidade destes dados quando afirma: *“Curiosamente cerca de metade dos alunos a frequentar estes cursos são casados e com filhos.”*

Podemos inferir que se nota uma acentuada mudança de atitude neste concelho: o regresso à Escola, independentemente do estado civil, ou das responsabilidades enquanto pais e, mesmo nas ambições a nível da empregabilidade e da cidadania.

A Coordenadora ressaltou que neste ano letivo *“a oferta formativa EFA é de competências escolares de nível básico (4º, 6º e 9º anos) e nível secundário (12º ano)”*.

Apesar de existirem sete turmas a funcionar salientou que há pessoas em lista de espera. Assim, houve necessidade de abrir estes níveis todos devido à grande procura e ao nível de escolaridade dos interessados. Segundo a nossa entrevistada os Cursos EFA *“proporcionam e fomentam as aprendizagens com base nas competências”*.

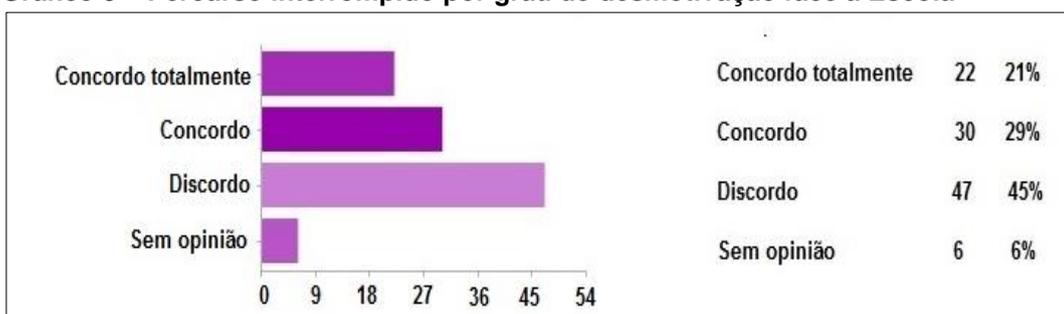
Ainda sobre a organização e metodologia dos cursos referiu que é *“uma metodologia mais dinâmica e prática que permite relacionar a vida diária com a escola”*, dando destaque ao módulo Aprender com Autonomia e ao Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA).

1.2. PERCURSOS INTERROMPIDOS

Na segunda parte do inquérito por questionário pretendia-se analisar quais as razões apontadas pelos formandos que causaram a interrupção do seu percurso escolar, e por consequência, terem sido protagonistas do abandono escolar.

1.2.1. DESMOTIVAÇÃO

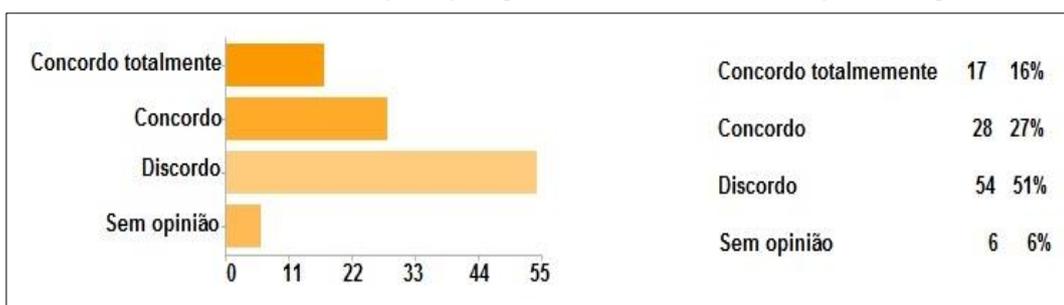
Gráfico 8 – Percurso interrompido por grau de desmotivação face à Escola



Pela análise dos dados do Gráfico 8 verifica-se que a maioria dos respondentes 47 (45%) discorda que tenha sido o grau de desmotivação face à Escola que tenha provocado a interrupção do percurso escolar. Por sua vez, 30 (29%) inquiridos concordam que o seu percurso escolar foi interrompido por se sentirem desmotivados em relação à Escola, 22 (21%) responderam “Concordo totalmente” e 6 (6%) escolheram o item “Sem opinião” sobre o assunto.

1.2.2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

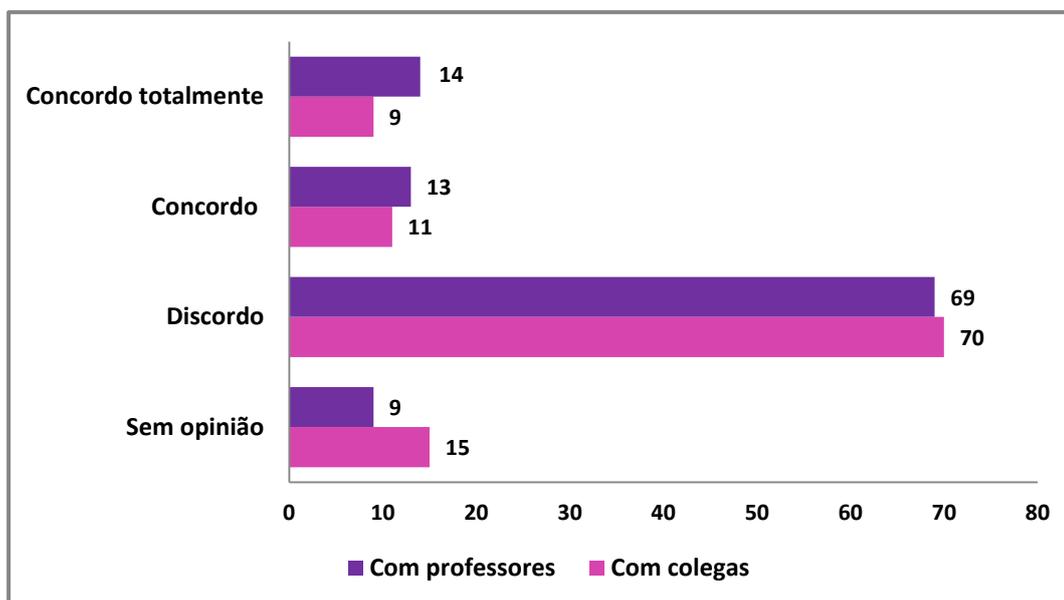
Gráfico 9 – Percurso interrompido por grau de dificuldades de aprendizagem



Conforme se constata, o percurso interrompido por grau de dificuldades de aprendizagem tem menos expressão do que a opinião contrária, ou seja, a discordância. Assim, os dados do Gráfico 9 revelam que a maioria 54 (51%) dos inquiridos “Discorda” desse facto, 28 (27%) formandos escolheram “Concorda”, 17 (16%) respondentes assinalaram o item “Concordo totalmente” e 6 (6%) não têm uma opinião formada.

1.2.3.DIFICULDADES DE RELACIONAMENTO

Gráfico 10 – Percurso interrompido por dificuldade de interação



Os dados do Gráfico 10 permitem perceber que as causas do abandono escolar não estiveram diretamente relacionadas com dificuldades de relacionamento.

Assim, constata-se que existem 70 (67%) ocorrências no “Discordo”, isto é, a maioria dos respondentes não interrompeu o seu percurso escolar por dificuldade no relacionamento com os colegas.

Por sua vez, 15 (14%) dos formandos não têm opinião sobre a questão apresentada, 11 (10%) afirmam concordar com este motivo e 9 (9%) dos inquiridos reforçam a sua opinião ao assinalarem o item “Concordo totalmente”.

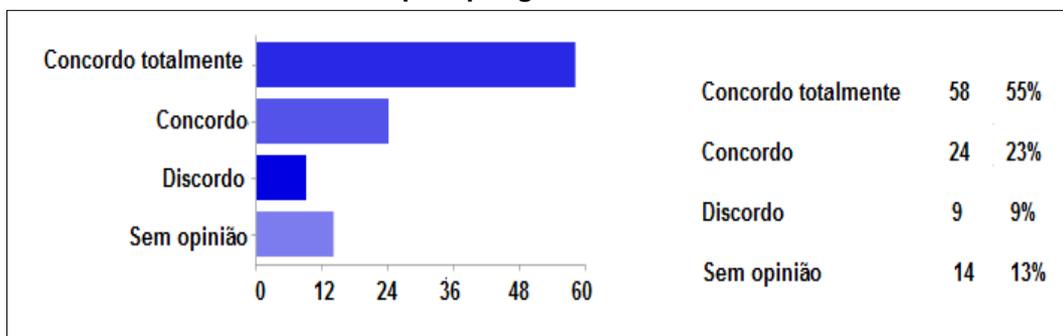
Em relação às dificuldades de relacionamento com os professores verifica-se que 69 (66%) dos inquiridos discordam da questão; 14 (13%) dos formandos responderam que concordam totalmente que a dificuldade na interação com os professores impulsionou o abandono escolar; 13 (12%) formandos responderam que concordam; 9 (9%) inquiridos não têm opinião sobre o assunto.

Nesse sentido pode-se dizer que, de grosso modo, não houve a quebra de um relacionamento harmonioso entre o professor (facilitador da aprendizagem) e o aluno (o aprendiz).

Os valores obtidos sugerem que as relações interpessoais não tiveram uma influência negativa no rendimento escolar, daí não se atribuir como causa direta à interrupção do percurso escolar.

1.2.4. DIFICULDADES ECONÓMICAS

Gráfico 11 – Percurso interrompido por grau de dificuldades económicas

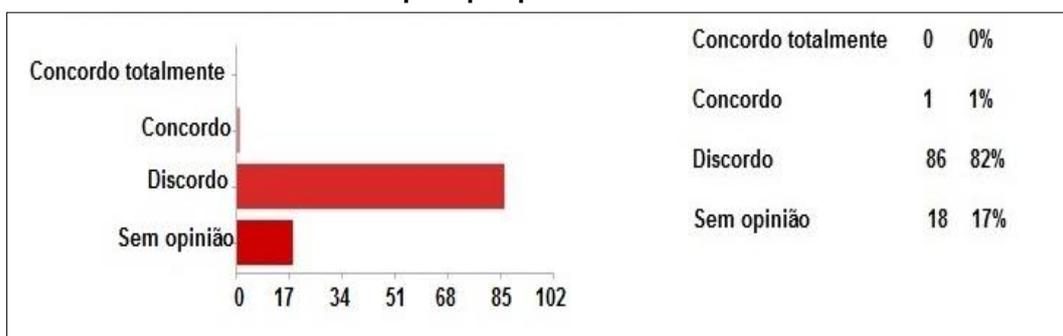


Em relação ao tipo de influência como “Dificuldades económicas” na decisão de interromper o percurso escolar verifica-se Gráfico 11 que grande parte dos formandos 58 (55%) refere “Concordo totalmente” ter sido este o fator que mais pesou na sua decisão, seguidamente 24 (23%) dos inquiridos assinalaram “Concordo”, 14 (13%) “Sem opinião” e por fim 9 (9%) dos respondentes escolheram “Discordo”.

Posto isto, verifica-se que, ao contrário das dificuldades de aprendizagem ou do grau de desmotivação face à Escola ou ainda a nível relacional com os professores ou pares foi o fator económico que potenciou o abandono escolar.

1.2.5. PROBLEMAS DE SAÚDE

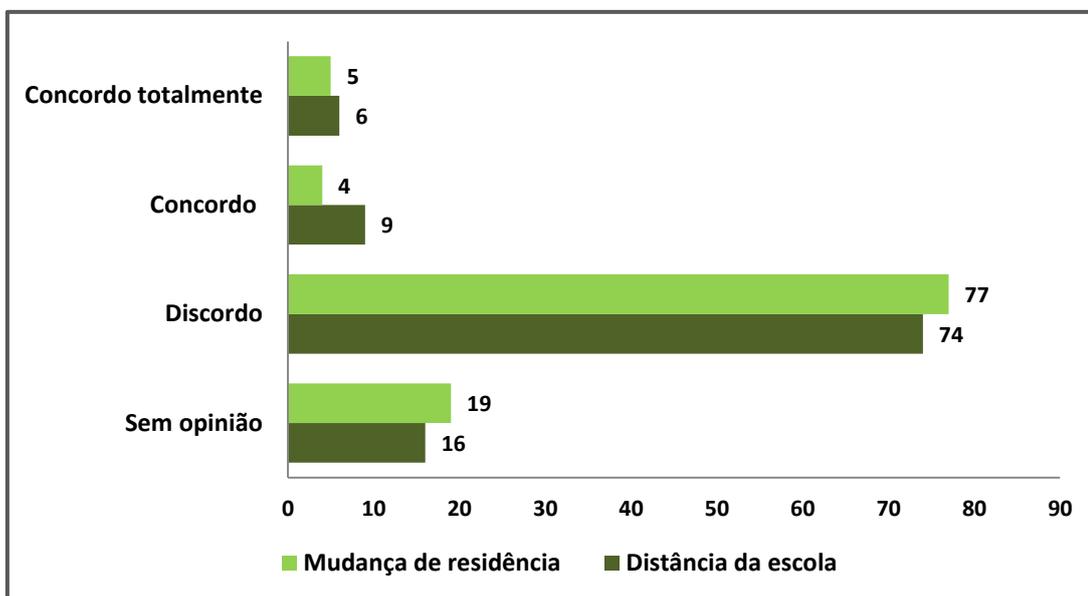
Gráfico 12 – Percurso interrompido por problemas de saúde



No que se refere ao do percurso interrompido por problemas de saúde, os dados do Gráfico 12 permitem verificar, por ordem decrescente, que 86 (82%) formandos discordam dessa situação, 18 (17%) não têm opinião sobre o assunto, 1 (1%) concorda e nenhum 0 (0%) inquirido concorda totalmente.

1.2.6. LOCAL DE RESIDÊNCIA/DISTÂNCIA

Gráfico 13 – Percurso interrompido por mudança de residência/Distância



Quando os formandos foram confrontados com a hipótese do abandono escolar por causa da mudança de residência, os dados do Gráfico 13 permitem constatar que essa não foi a questão de fundo, uma vez que:

- 77 (73%) indivíduos discordam da questão;
- 19 (18%) não têm opinião sobre o assunto;
- 5 (5%) sujeitos concordam totalmente, e por fim,
- 4 (4%) dos inquiridos afirmam concordar com este motivo.

Relativamente à causa apresentada sobre a dificuldade de transportes para se deslocarem de casa até à Escola e vice-versa, pode-se reconhecer que:

- grande parte dos respondentes 74 (70%) discorda deste motivo;
- 16 (15%) respondentes não têm opinião;
- 9 (9%) dos formandos concordam com o motivo apresentado;
- 6 (6%) dos inquiridos concordam totalmente sobre o motivo apresentado, isto é que a falta de transportes esteve na origem do abandono escolar.

Ao analisar-se a relação entre o local de residência e a sua distância em relação à Escola e vice-versa percebe-se que há uma mudança de opinião concordante de que não foi este o fator de influência.

Esta situação vem reforçar a causa num foco principal: a Família e a sua condição socioeconómica. As características da família influenciaram e determinaram a situação de abandono escolar. As suas dificuldades económicas impulsionaram as suas decisões numa dupla vertente: a Escola e o mercado de trabalho.

De acordo com os dados recolhidos sobre os Percursos Interrompidos (segunda parte do inquérito por questionário) e nestes gráficos apresentados, os motivos que levaram os formandos a abandonar a Escola, ao contrário do que poderíamos esperar tendo em conta que são, muitas vezes, apresentados como justificativos do atual abandono escolar dos adolescentes e jovens, não se prendem com a desmotivação face à Escola, nem com dificuldades de aprendizagem, nem com localização geográfica casa/escola, nem com problemas de saúde, nem tão pouco devido a dificuldades de interação com pares e/ou professores...

A principal causa do abandono escolar destes formandos prende-se com dificuldades económicas (cerca de 55% dos inquiridos “concorda totalmente” e 23% “concorda”, ou seja, mais de 75% da amostra).

O fator económico também é apontado pela entrevistada quando questionada acerca dos motivos que levaram estes alunos a abandonar a Escola precocemente, referindo: *“Também se percebe que há alguns casos no nosso agrupamento que os formandos EFA, pela diversidade de idade que abrangem estes cursos, que alguns abandonaram a Escola porque os pais precisavam de mão-de-obra, na altura a vida era muito difícil”.*

“Na altura a vida era muito difícil” e “os pais precisavam de mão-de-obra” por isso os filhos saíam da Escola para irem trabalhar e ajudarem a sustentar a família, cujo agregado deveria ser bem maior do que o atual. Eis as expressões que confirmam, mais uma vez, a veracidade dos dados recolhidos através dos inquéritos aos formandos Percursos interrompidos por grau de dificuldades económicas.

Posto isto, fazendo a triangulação desta informação concluímos que a componente económica foi o motor para o abandono escolar de grande parte dos inquiridos.

O abandono escolar refere-se à saída antecipada dos alunos, do sistema educativo, isto é, antes de concluírem o ciclo de estudos que iniciaram. (Arroteia, 2008).

A nossa entrevistada apresentou outra causa para o fenómeno do abandono escolar: *“Os alunos abandonam a Escola porque as suas famílias não valorizam a Escola, não veem a Escola como forma de promoção social”.* Mas, se estes adultos voltaram à escola – adultos que têm filhos em idade escolar - possivelmente, esta postura irá modificar, pois depreende-se que, agora, valorizarão a escola e, até serão mais participativos na vida escolar dos seus educandos.

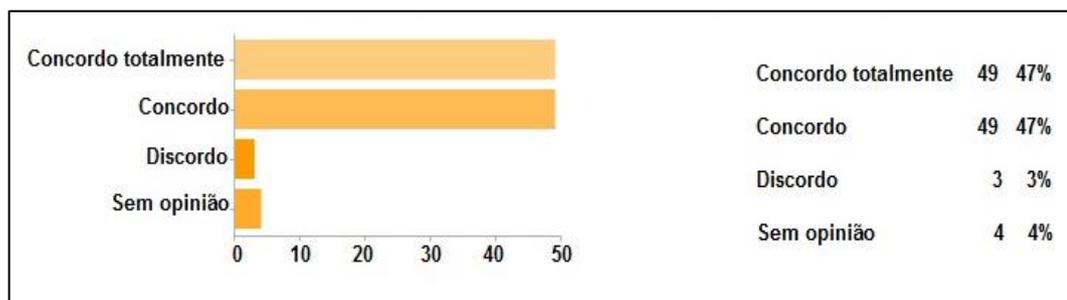
Pelo que se percebe os pais deste contexto escolar não valorizam devidamente a Escola/instituição como local de acesso ao saber, facilitadora da promoção do conhecimento e desenvolvimento (cognitivo, cultural e social) dando as qualificações para o mercado de trabalho, aquisição de competências para uma cidadania ativa e promotora do progresso e enriquecimento da sociedade.

1.3. MOTIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO EFA

Na terceira parte pretendeu-se perceber qual a motivação que levou à ação, isto é o que impulsionou cada um dos indivíduos a frequentar a Formação EFA.

1.3.1. CRESCIMENTO DO AUTOCONCEITO

Gráfico 14 – Melhoramento da autoestima como motivação de frequência do curso

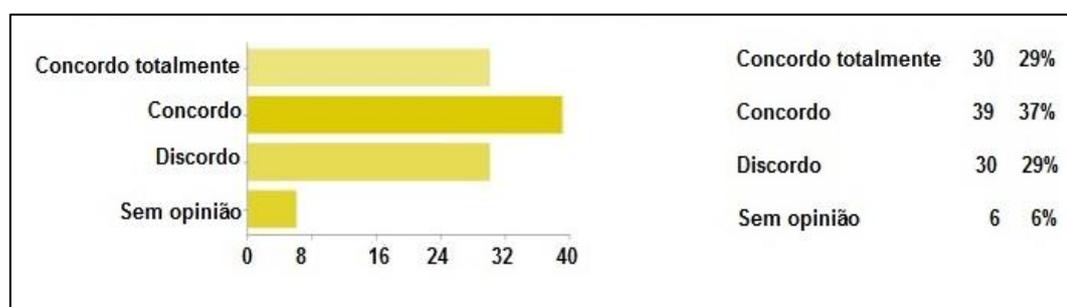


A elevação da imagem que cada um tem de si próprio foi potencialmente escolhida pela quase totalidade dos respondentes. Neste sentido, os dados do Gráfico 14 permitem observar, em *exaequo*, os itens “Concordo totalmente” e “Concordo” com 49 (47%) ocorrências para cada um. Por sua vez, os indicadores “Sem opinião” e “Discordo” registam, respetivamente 4 (4%) e 3 (3%) incidências cada.

Estes resultados sugerem que há um caminho paralelo entre a autoestima e a realização académica, onde um influencia o outro, sendo que, para o sucesso académico é necessário um certo nível de autoestima. (Peixoto, 2003).

1.3.2. OCUPAÇÃO DO TEMPO LIVRE

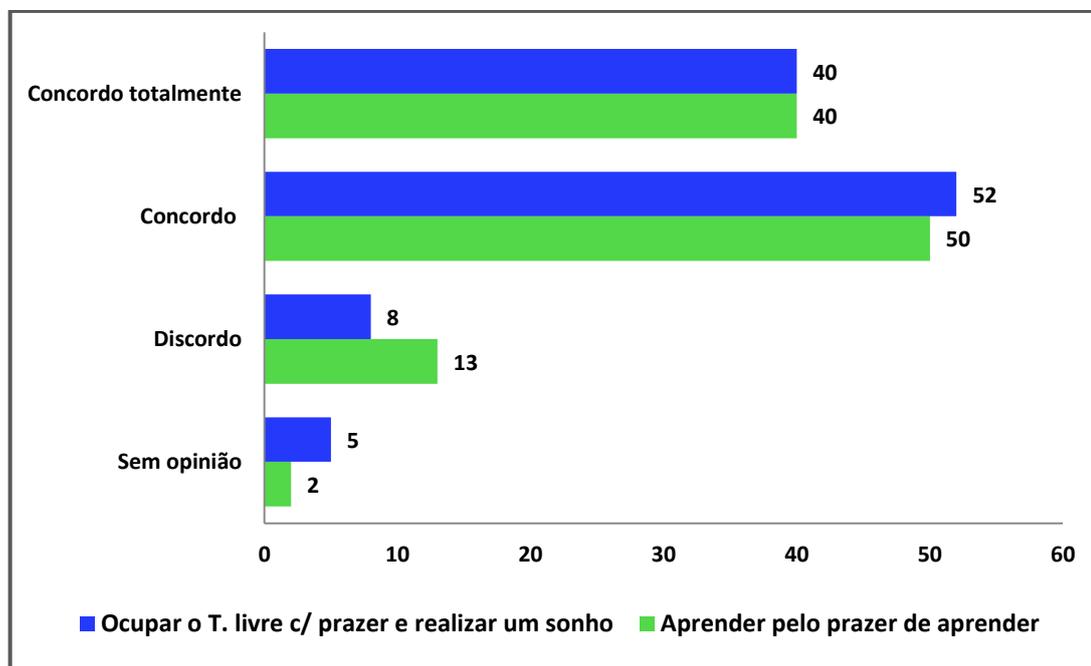
Gráfico 15 – Ocupação do tempo livre como motivo de frequência do curso



Em relação à ocupação dos tempos livres verifica-se Gráfico 15 que 39 (37%) inquiridos concordam com o motivo, 30 (29%) escolhem, para cada um dos indicadores, “Concordo totalmente” e “Discordo”, por fim 6 (6%) formandos não têm uma opinião formada sobre o assunto.

1.3.3. O LAZER E A APRENDIZAGEM

Gráfico 16 – O lazer e a aprendizagem como motivo de frequência da formação



Os dados do Gráfico 16 salientam a existência de uma relação entre o lazer e a educação, isto é, a ocupação de um tempo livre onde o indivíduo vive o seu tempo disponível da forma mais ativa e positiva, num processo de ampliação da sua visão do mundo e do seu conhecimento social e académico.

Nesta senda, verifica-se que grande parte dos respondentes concorda e concorda totalmente que a motivação subjacente quer à ocupação do tempo livre tempo de lazer ativo, quer à realização de um sonho/aprendizagem foi o prazer, nomeadamente: 52 (50%) e 40 (38%) dos formandos afirma que quis ter prazer na ocupação do tempo livre e ao mesmo tempo realizar um sonho.

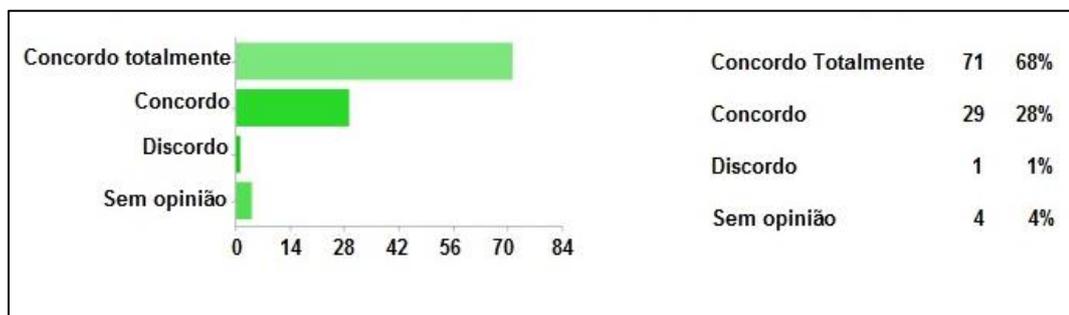
Pela análise dos dados percebe-se que há uma perceção positiva em aprender pelo prazer de aprender uma vez que: 50 (48%) dos respondentes concordam e 40 (38%) dos inquiridos concordam totalmente com esta motivação intrínseca.

Ao contrário, constata-se que 13 (12%) inquiridos discordam que a sua motivação tenha sido o lazer, 5 (5%) e 8 (8%) mantêm a mesma posição de discordância em relação ao prazer associado ao tempo desocupado para a realização de um sonho.

Por fim, observa-se a inexistência de opinião para as duas situações: aprender pelo prazer de aprender com 5 (5%) evidências e ocupar o tempo livre e ao mesmo tempo realizar um sonho com 2 (2%) ocorrências.

1.3.4. RETOMAR OS ESTUDOS

Gráfico 17 – Completar os estudos como motivo de frequência da formação



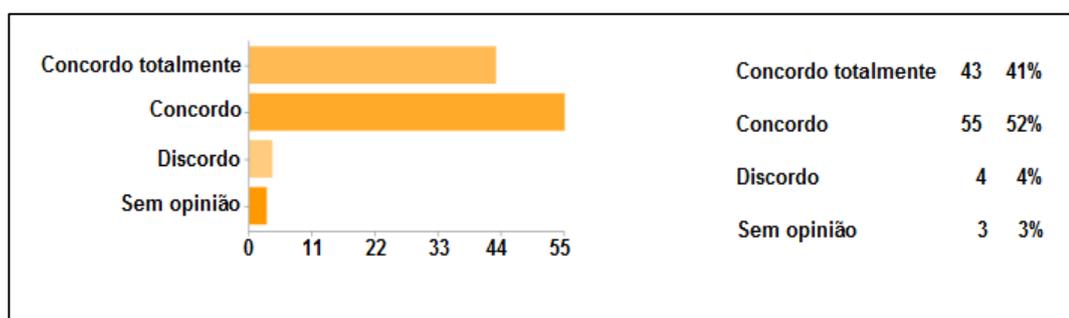
Relativamente à motivação de voltar à Escola para completar os estudos, pelos dados do Gráfico 17, verifica-se o seguinte:

- 71 (68%) dos inquiridos concorda totalmente com este motivo;
- 29 (28%) dos inquiridos concorda com a motivação apresentada;
- 4 (4%) dos respondentes não tem opinião sobre o assunto;
- 1 (1%) dos formandos discorda do motivo exposto.

Posto isto, pode-se dizer que a motivação da frequência do Formação EFA foi retomar o tempo e o percurso da Escola que, por várias circunstâncias da vida, tinha sido interrompido.

1.3.5. ACEITAÇÃO DE NOVOS DESAFIOS

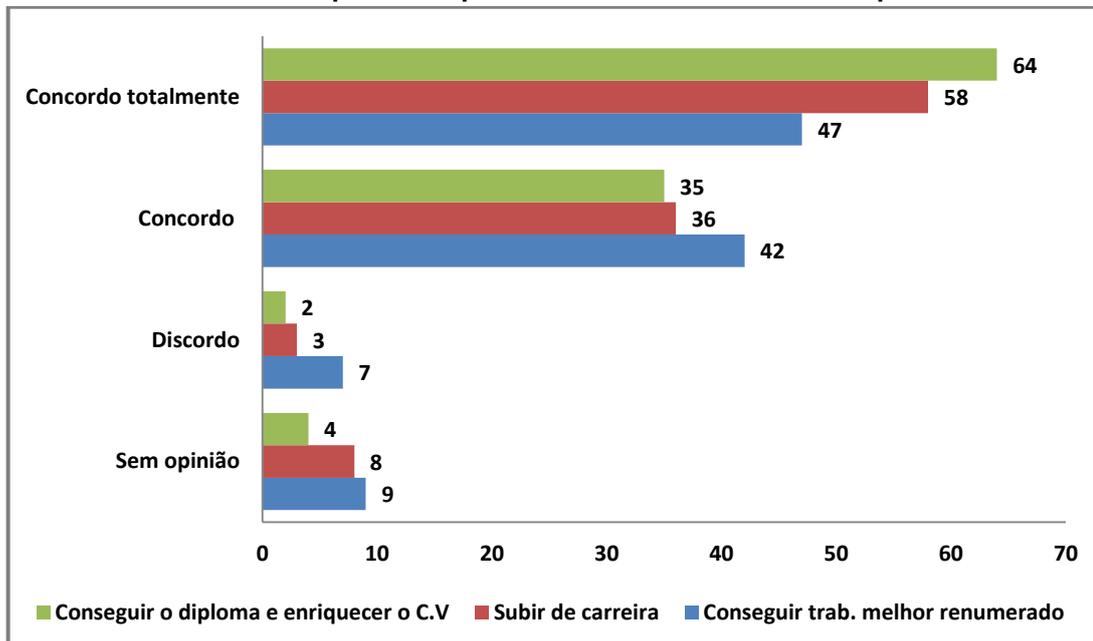
Gráfico 18 – Aceitar novos desafios como motivo de frequência da formação



Aceitar novos desafios é acreditar na capacidade de aprender, evoluir e mudar a sua narrativa de vida pelas experiências novas vividas no quotidiano. A integração de novos desafios como forma de motivação pode ser observada Gráfico 18 na dimensão “Concordo” com 55 (52%) ocorrências, seguida de “Concordo totalmente” com 43 (41%) ocorrências, “Discordo” com 4 (4%) escolhas dos formandos e, em último lugar “Sem opinião” com 3 (3%) respostas.

1.3.6. A ESCOLA E A EMPREGABILIDADE

Gráfico 19 – Crescimento pessoal e profissional como motivo de frequência da formação



Os Cursos EFA representam a oportunidade de recomeçar para uns e para outros a hipótese de se sentarem, pela primeira vez, nos bancos da Escola. Para uma panorâmica mais global agrupam-se três categorias que se relacionam através do mercado de trabalho.

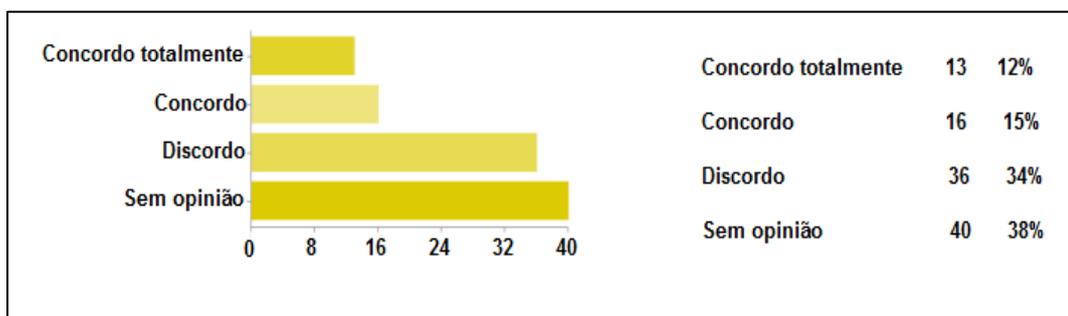
Sobre a motivação de frequentar a Formação EFA, na escala de valor “Concordo totalmente” verifica-se, por ordem decrescente que 64 (61%) dos formados responderam que o fator de maior peso era conseguir um diploma para enriquecer o seu currículo, 58 (55%) pretendem aumentar a escolaridade para subir na carreira e 47 (45%) esperam conseguir um trabalho melhor remunerado.

Relativamente ao nível “Concordo” surge a categoria “conseguir um trabalho melhor remunerado” com maior número de evidências 42 (40%), seguida de “aumentar a escolaridade para subir na carreira” 36 (34%) e por fim “conseguir um diploma para enriquecer o seu currículo” com 35 (33%) evidências.

Estas respostas revelam que os formandos olham para a Escola como um lugar de formação geral eventualmente descontextualizada do mercado de trabalho. Este é um olhar cultural que dá acesso ao conhecimento, ao currículo e potencia a oportunidade de subir na carreira em vez de arranjar um trabalho com um salário melhor. Desta forma, a Escola fica isenta do olhar instrumental entre ela e o mercado de trabalho, por um lado. Por outro lado, vislumbra-se a frequência da escola como algo que, além do *status* social (ter um diploma e um *curriculum vitae* enriquecido), tem valor pelo que lá se aprende e se ensina, mesmo que não contribua para subir na carreira ou para mudar de emprego.

1.3.7. SUGESTÃO DA ENTIDADE PATRONAL

Gráfico 20 – Operacionalizar a sugestão da entidade patronal

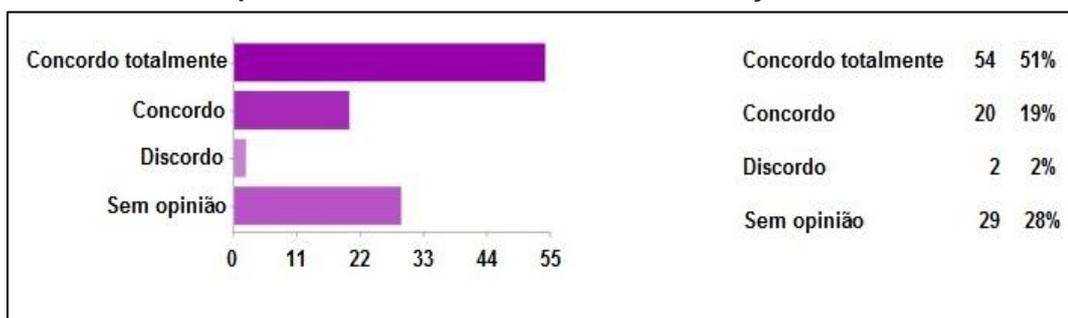


No que se refere ao acatamento do conselho dado pela entidade empregadora, observa-se, pelos dados do Gráfico 20 e por ordem descendente os seguintes valores:

- 40 (38%) inquiridos não têm opinião sobre o assunto;
- 36 (34%) inquiridos discordam da sugestão da entidade patronal como motivação para a frequência da formação;
- 16 (15%) inquiridos concordam em seguir a opinião dada pela empresa;
- 13 (12%) dos inquiridos concorda totalmente em operacionalizar a opinião recebida dos empregadores.

1.3.8. A ESCOLA E O PAPEL PARENTAL

Gráfico 21 – Acompanhar os filhos na Escola como motivação



Dentro de um conjunto de responsabilidades parentais configura-se o acompanhamento nas atividades letivas dos filhos como forma de reforçar a educação. Nesse sentido, constata-se Gráfico 21 que a maior parte dos respondentes 54 (51%) concorda totalmente que o facto de poder acompanhar melhor a educação dos meus filhos foi um grande motivo para iniciar ou recomeçar o seu percurso académico.

Por outro lado, 29 (28%) inquiridos não têm opinião formada sobre o assunto, 20 (19%) concordam com o motivo apresentado e 2 (2%) discordam sobre esta matéria.

Fazendo um resumo dos gráficos elaborados a partir dos dados recolhidos, podemos enumerar os motivos que levaram os formandos a regressar à Escola através dos Cursos EFA (terceira parte do inquérito por questionário).

Assim, em primeiro lugar, o que motivou os formandos a regressar à Escola foi a vontade de completar os estudos interrompidos. Esta atitude demonstra a capacidade que os adultos têm de se sentirem capazes de terminar uma tarefa que ficou algures interrompida – a sua formação escolar. Embora pese também o facto, segundo a Coordenadora, de no âmbito das novas oportunidades os formandos beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI) terem sido obrigados, por força da legislação, a elevarem o seu nível de escolaridade para manterem a prestação social.

Em segundo lugar, foram impelidos pelo autoconceito, ou seja, um desejo de melhorar a autoestima. Estes dados são confirmados pela Coordenadora EFA ao afirmar: *“melhora a sua autoestima, a imagem que tem de si e tornam-se cidadãos mais cívicos e interventivos”*

Estes motivos, a nosso ver, poderiam ser entendidos como a necessidade de reconhecimento do meio onde vivem: se estudar, aumento o meu estatuto social... De acordo com a entrevistada: *“os cursos têm um efeito muito positivo relacionado com a valorização pessoal e profissional”*.

O facto de o “regressar à Escola” ser um desafio, foi o terceiro motivo apresentado. Os formandos desafiam as suas capacidades ao ingressarem nestes cursos, aceitando o grau de exigência que, segundo a Coordenadora, impera *“os cursos que são dados pela Escola têm valor, a Escola é exigente, procura desenvolver competências com rigor”*.

Em quarto lugar, surge o lazer associado à aprendizagem e à realização de um sonho. Não deixa de ser curiosa esta associação. De facto, os EFA apostam num percurso formativo diferente do currículo formal da Escola. As competências efetuadas durante a vida, em vários contextos (escolar, familiar, associativo, laboral, etc.) são valorizadas (Marques & Cunha, 2007, pp. 85-97). O testemunho da entrevistada confirma estes dados quando refere que *“A atitude dos formandos na nossa Escola é muito assertiva. Na maioria, são interessados e assíduos”*. Ou seja, mudam-se as idades e os contextos, mudam-se as atitudes e o olhar sobre a Escola.

Curiosamente, o fator económico, que fora o principal motivo do abandono escolar, agora passa para um grau de importância bem mais baixo (sexto), mesmo que o adulto espere obter determinados ganhos materiais e, quem sabe, ver o seu salário aumentado.

Em sétimo lugar, foram assinalados os motivos parentais. Em relação a este aspeto, a entrevistada realça que: *“melhora a taxa de sucesso dos seus filhos”*. Assim sentindo-se com mais capacidades académicas podem acompanhar melhor os seus filhos nos trabalhos escolares.

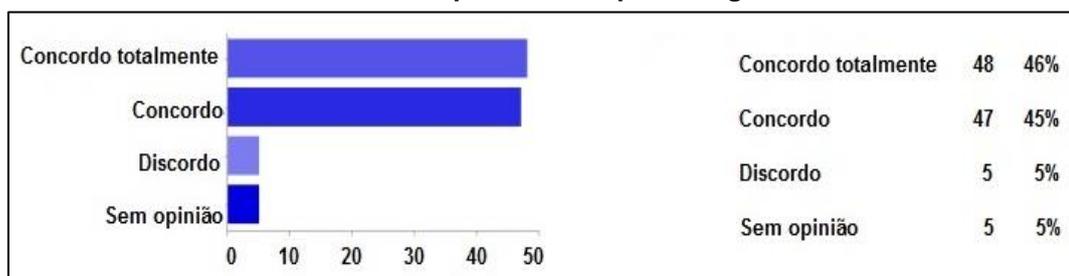
1.4. REFLEXÃO PESSOAL

No âmbito dos Cursos EFA, uma oferta formativa que possibilita a aquisição de habilitações escolares e/ou competências profissionais, com o propósito a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho, atribui-se especial realce à construção do portefólio como instrumento da avaliação. De facto, é ele que, na sua elaboração, reúne as reflexões dos vários módulos, articulando os conteúdos práticos e da vida com a teoria estudada.

Assim, para se compreender quais as perceções dos inquiridos indicam-se, de seguida, os dados recolhidos quer nos inquéritos por questionário quer na opinião da Coordenadora dos Cursos EFA através da entrevista.

1.4.1. DIFICULDADE VERSUS FACILIDADE DE APRENDIZAGEM

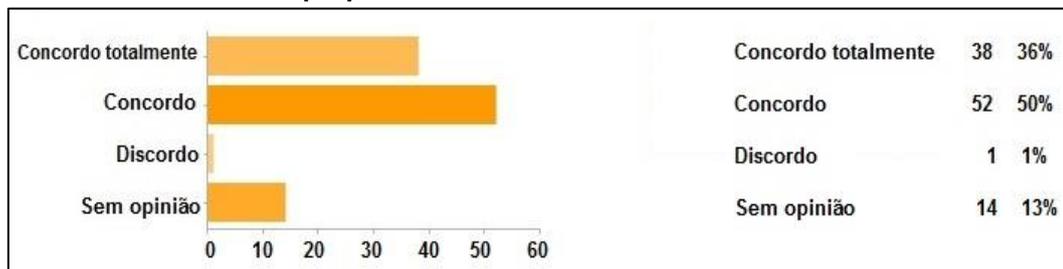
Gráfico 22 – Mais facilidade na compreensão e aprendizagem



Relativamente aos dados do Gráfico 22 constata-se que há uma imagem positiva sobre a Escola atual. Verifica-se, então, um ponto percentual de diferença entre o “Concordo totalmente” 48 (46%) e a “Concordo” 47 (45%) em relação a uma maior facilidade em compreender os conteúdos da formação do que na altura do abandono escolar.

1.4.2. BENEFÍCIOS DA REFLEXÃO

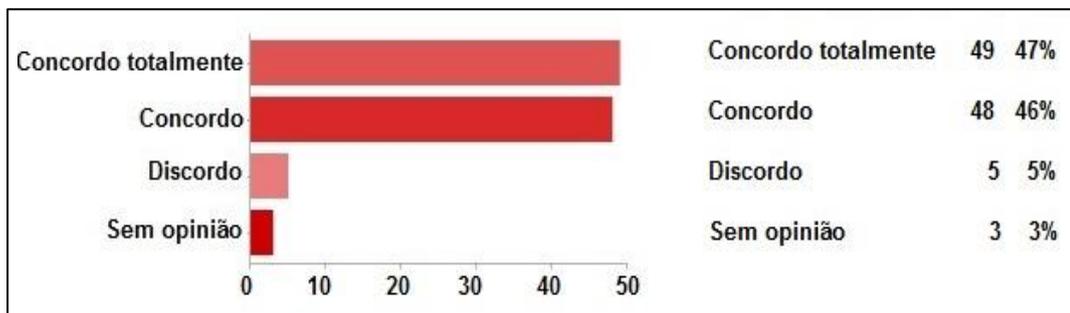
Gráfico 23 – A reflexão proporcionou mais facilidade em relacionar os conteúdos



No que concerne aos dados do Gráfico 23 observa-se que a reflexão permitiu relacionar melhor os conteúdos da vida uma vez que 52 (50%) formandos concordam e 38 (36%) concordam totalmente com os benefícios da reflexão. Por sua vez, 14 (13%) revelam que não têm opinião e 1 (1%) discorda.

1.4.3. MAIOR RECETIVIDADE À MUDANÇA

Gráfico 24 – Maior recetividade à mudança

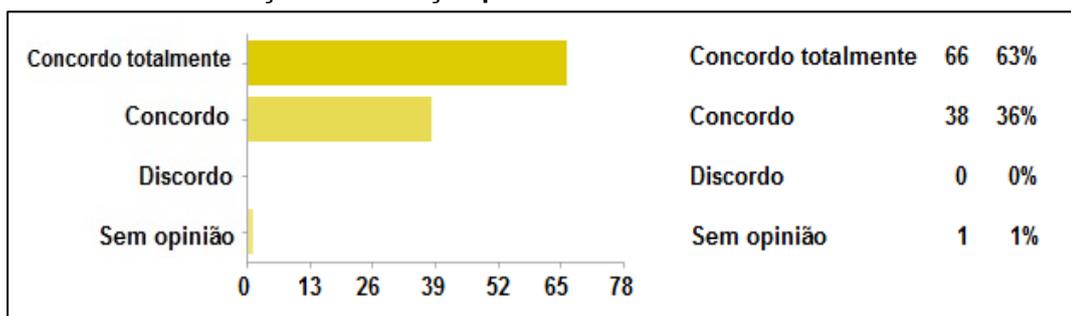


No que diz respeito às reflexões e no desenvolvimento de capacidades recetivas à mudança, com atitudes mais ou menos favoráveis à adaptação de novos papéis, os dados do Gráfico 24 permitem certificar que, de grosso modo, os formandos assumem perceções que condizem com as definições da aprendizagem ao longo da vida. (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010).

Assim, 49 (47%) formandos assumem que concordam totalmente estarem mais recetivos em adaptarem-se às mudanças, 48 (46%) concordam que estão mais abertos às mudanças e suas adaptações, 5 (5%) discordam de uma mudança de atitude e 3 (3%) são acríticos porque não têm opinião sobre a questão.

1.4.4. VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Gráfico 25 – Valorização da formação para o futuro

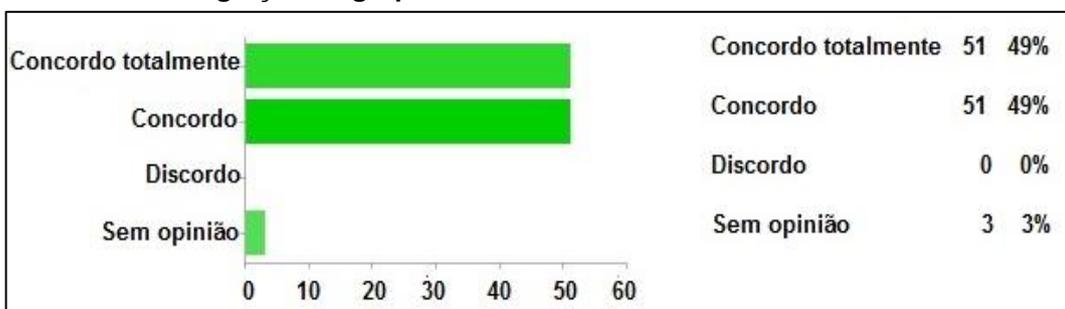


As respostas do Gráfico 25 demonstram que os formandos estão conscientes do valor da formação EFA, considerando-a útil para o seu futuro.

Conforme se pode constatar, 66 (63%) inquiridos concordam totalmente com a utilidade da formação para o seu futuro; 38 (36%) concordam com o interesse da formação para o seu futuro, 1 (1%) não tem opinião sobre este tipo de conveniência e 0 (0%) Discorda deste facto, isto é, ninguém considera inutilidade na formação.

1.4.5. INTEGRAÇÃO NO GRUPO

Gráfico 26 – Integração no grupo de trabalho

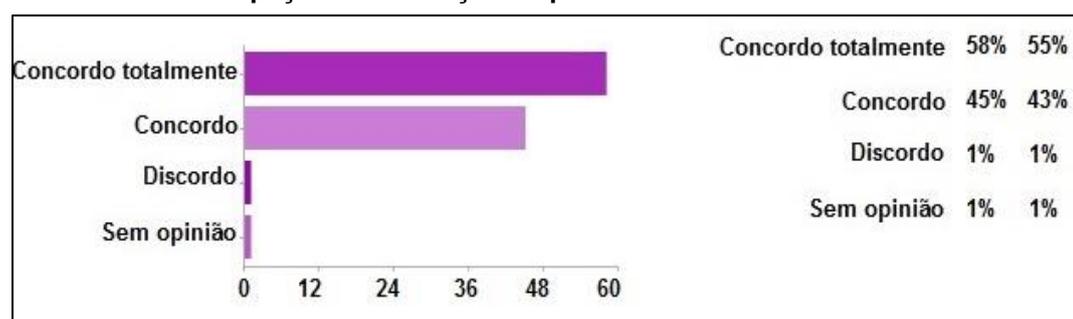


Tendo em conta a análise das perceções/opiniões relativamente à integração no grupo de trabalho Gráfico 26, os formandos mencionam, em igual número de respostas para cada dimensão 51 (49%), “Concordo totalmente” e “Concordo”. Além disso, verificam-se 3 (3%) respostas na dimensão “Sem opinião” e 0 (0%) respostas na dimensão “Discordo”.

Saliente-se, que o sentir-se integrado num grupo é traduzido pelo sentimento de identificação e pertença do mesmo, com as pessoas que nele colaboram e com a organização/instituição onde está inserido.

1.4.6. PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Gráfico 27 – Participação e construção do processo educativo

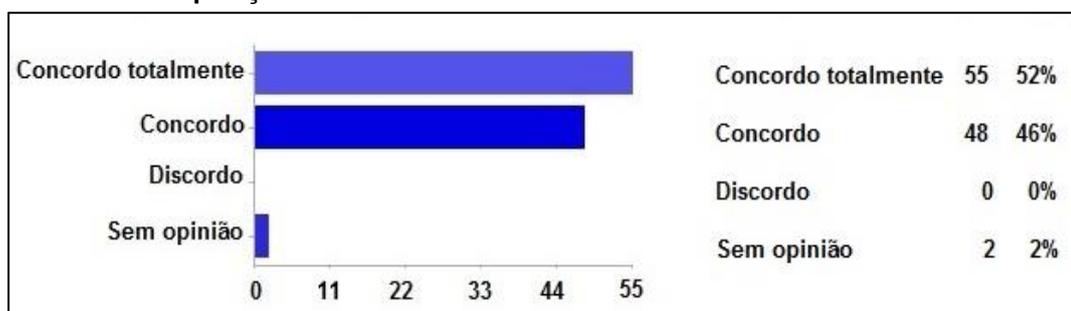


Relativamente à participação no processo educativo Gráfico 27, a maioria dos inquiridos 58 (55%) valoriza o seu envolvimento pela escolha da dimensão “Concordo totalmente” e 45 (43%) formandos concordam que participaram no seu processo educativo. Por outro lado, 1 (1%) formando não se sentiu implicado na construção do seu conhecimento formativo e outro 1 (1%) não tem opinião sobre a sua participação.

Infere-se que esta participação e construção do processo educativo são sentidas pelo empenho e dedicação na elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem.

1.4.7. AQUISIÇÃO DE UM NOVO OLHAR SOBRE A ESCOLA

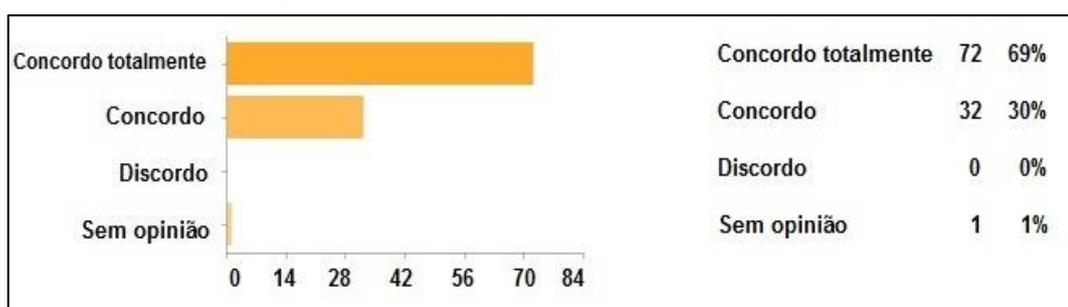
Gráfico 28 – Aquisição de um novo olhar sobre a Escola



A Escola, enquanto organização do conhecimento e do saber, é um espaço onde se promove a interação e a prática educativa que assume uma enorme importância na sociedade. Uma importância que ganhou outra dimensão no olhar dos formandos ao conseguirem inserir-se, ver e pensar na Escola como um mundo de oportunidades para o seu crescimento pessoal e profissional. É esse olhar que mostram Gráfico 28 as respostas dos formandos já que as mesmas se dividem em duas grandes dimensões: “Concordo totalmente” e “Concordo” respetivamente com 55 (52%) e 48 (46%) evidências.

1.4.8. O PAPEL DOS PROFESSORES NO PERCURSO

Gráfico 29 – Valorização do professor/mediador no percurso formativo



Finalmente resta apresentar um dos resultados mais marcantes para todo o processo formativo, na nossa visão de investigadora.

Neste sentido, da observação dos dados do gráfico supra citado Gráfico 29, em que 72 (69%) inquiridos “Concordo totalmente “ e 32 (30%) “Concorda”, depreende-se que os formandos consideram que o papel dos professores/mediadores é fundamental neste percurso pela interação dialógica entre os dois permitindo, como elemento norteador, que através do diálogo e da dimensão reflexiva se faça a construção do processo educativo.

A atitude reflexiva sobre os temas vivenciados no dia-a-dia, a capacidade de relacionar os processos e as práticas de uma ação conduzem, eventualmente, a uma mudança de postura face ao mundo que nos rodeia. Nesta perspetiva, atribui-se à reflexão um papel ativo de renovação pessoal e de formação.

Como a quarta parte do inquérito por questionário procurou identificar as conceções dos formandos, neste ponto pretende-se triangular os dados observados nas páginas anteriores com a entrevista da Coordenadora EFA.

Assim, de acordo com os dados obtidos nos inquéritos, verificamos que os adultos quase no fim da sua formação fazem um balanço positivo da mesma. Na reflexão efetuada dão especial destaque à atitude do formador/mediador no percurso formativo. Esta preferência encontra sintonia nas palavras da nossa entrevistada quando refere *“os nossos formandos são valorizados pela Escola, pelos seus mediadores e por todos os seus formadores.”*

Em segundo lugar os formandos perspetivam a formação como valiosa para o seu futuro. Desta forma, não só acreditam nos princípios e objetivos deste tipo de cursos como procuram a sua valorização. Questionada sobre o assunto a Coordenadora reafirma que a *“valorização pessoal e profissional serão efeitos dos Cursos de Educação e Formação”*. Sendo a inserção no mercado de trabalho um dos objetivos confirma que *“a nível de empregabilidade é quase nula uma vez que a taxa de desemprego ao nível do país é muito grande”*.

Considerando apenas a dimensão “Concordo totalmente”, a participação e construção do processo educativo foi a terceira questão mais assinalada. No entanto se acumularmos as duas dimensões concordantes, esta escolha passa para o segundo lugar. Numa ou noutra posição esta forma de sentir a Escola é refletida nas palavras da nossa entrevistada da seguinte forma: *“Existe cooperação, vontade em aprender, educação, contrariamente à primeira oportunidade perdida”*.

Surge na quarta posição a aquisição de um novo olhar sobre a Escola. Não deixa de ser curioso perceber este novo olhar em triangulação com as dificuldades de aprendizagem uma vez que a maior parte dos formandos admitiu não ter sido essa a motivação do abandono escolar.

Apesar de na altura, enquanto crianças e jovens, não sentirem dificuldades de aprendizagem, agora a utilidade da Escola é mais percecionada. *“Pode-se encarar este tipo de curso como uma oportunidade única que permite aos adultos uma reconciliação com o meio escolar e com as aprendizagens formais”*, palavras da Coordenadora que refletem a opinião dos formandos.

A integração no grupo de trabalho surgiu como uma questão bastante valorizada pela maioria dos formandos (49% concordo totalmente e 49% concordo, totalizando 98%). Esta situação, pela triangulação dos dados, vem confirmar os resultados obtidos na valorização do professor/mediador no percurso formativo (Gráfico 29) e no crescimento da autoestima (Gráfico14). Estes números parecem confirmar a satisfação dos formandos com os colegas, os professores/mediadores e consigo próprio. Pode dizer-se que a Escola, como espaço social, promoveu a formação de relações interpessoais, de interação e tornou-se num espaço agradável de trabalho.

Observa-se que a Coordenadora traduz esta integração ao afirmar *“na maioria são interessados e assíduos mas esta atitude tem a ver com a valorização que o projeto educativo de agrupamento dá a este projeto”*.

A situação do crescimento da recetividade à mudança (93% na totalidade dos valores de concordância) identifica-se nas palavras da nossa entrevistada *“também aprendem a lidar com um conjunto de situações novas que vão surgindo com as atividades que se vão desenrolando ao longo do curso e que os podem ajudar a entrar no mercado de trabalho”*.

A Escola, através dos Cursos EFA, que oferece oportunidades para elevar as qualificações escolares e profissionais da comunidade escolar, valoriza o conhecimento e propicia o crescimento e desenvolvimento do contexto populacional da sua área de influência.

Pode dizer-se que estas condições estão patentes na escolha dos formandos ao referirem que têm mais facilidade na compreensão e aprendizagem (46%), sendo que 52% concordam que a reflexão proporcionou mais facilidade em relacionar os conteúdos.

Estas questões estão presentes nas considerações da Coordenadora ao referir *“Eu penso que a disponibilidade do mediador e a necessidade de fazer um portefólio permite uma maior consciencialização na interligação das aprendizagens, no desenvolvimento da escrita e na utilização das novas tecnologias, indispensável para os dias de hoje.”*

Portanto, pode considerar-se que a Reflexão é necessária na educação formal e informal do indivíduo para que a sociedade cresça económica e financeiramente sem esquecer os valores éticos, morais e culturais.

Em jeito de remate final, os cursos EFA, como já se verificou, permitem que o adulto desenvolva aptidões, melhore as suas competências técnicas e profissionais, enriqueça os seus conhecimentos e reanime o poder reflexivo que todos os indivíduos carregam, mas nem sempre está ativo. O fortalecimento destas características poderá ajudar a enfrentar os desafios sociais a nível profissional, familiar, comunitário e sociocultural e, quiçá, ser o caminho para melhorar a sociedade do século XXI. (Cf. Capítulo II).

CONCLUSÃO

“As escolas têm de aprender. Têm de romper com a dinâmica obsessiva do ensino e substituí-la por uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem. Sobre a sua própria aprendizagem”.

(Guerra, 2001, p.12)

Aprender a Aprender é, cada vez mais, o lema que vemos espelhado na inquietação ora de quem é profissional em educação, ora em todos os indivíduos que procuram desafios, que procuram mudança, que procuram melhorar algo, nem que seja a sua autoestima.

Esta “inquietante interrogação sobre a aprendizagem” (Guerra, 2001, p.12) começa a povoar as mentes de adultos que um dia foram estudantes e que não conseguiram prosseguir com os seus estudos, abandonando a Escola por motivos variados. Abandonaram, mas... quiçá, por se interrogarem, regressam aos bancos da Escola, agora com outra perspetiva, com um novo olhar, com outra motivação, com um amadurecimento imposto pela escola da vida.

Durante meses, na dualidade investigadora e formadora dos Cursos EFA, também “uma inquietante interrogação” permaneceu e deu alento ao término deste estudo **“De que modo o Curso EFA, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, promove o sucesso escolar e as qualificações profissionais dos adultos?”**

Considerando esta interrogação como o farol que guia o investigador, eis que se torna possível, nesta reta final, perceber se as hipóteses antecipadas se confirmam ou não, a partir dos resultados obtidos e anteriormente triangulados.

Validando hipóteses

A emergência da aprendizagem ao longo da vida é fruto da globalização que se vive a todos os níveis e que muito se reflete na esfera da educação. Desta forma, podem distinguir-se aqueles que nunca abandonaram a Escola e que continuam em constante procura de novas aprendizagens e aqueles que a abandonaram, mas que resolveram regressar, alguns na procura de melhoria profissional e uma significativa maioria apenas porque se sente capaz de se autoeducar e utilizar os conhecimentos para os seus interesses numa perspetiva de transformação e emancipação social.

Este momento de reflexão cruza-se com a opinião de Bastos (1999) ao afirmar que a escolarização, sendo a principal forma de integração social da sociedade moderna, condiciona fortemente a inserção na vida ativa, daí a necessidade de mudança.

Neste procurar incessante, os adultos da amostra deste estudo de caso esbarraram-se com um Curso EFA cujo currículo lhes agradou e os motivou no regresso aos bancos da Escola. Para dissertar em torno da primeira hipótese, interessa lembrar que o Referencial de Competências Chave (Currículo dos Cursos EFA) assenta num processo construtivo e num percurso ativo cujos formandos são atores principais.

De facto, observando os dados relativos às habilitações literárias dos inquiridos, verifica-se que a maior percentagem de adultos abandonou a Escola com o 4º ano, com o 6º e com o 9º ano e que resolvem voltar já adultos (entre os 21 e os 55 anos de idade) procurando este tipo de formação, mesmo sendo casados e com filhos, como comprovam os dados dos inquéritos. A Coordenadora, na entrevista, referiu que cerca de metade dos alunos a frequentar estes cursos, no seu agrupamento, está nesta situação (casados e com filhos).

Apesar de uma grande percentagem ter vida familiar estável de onde se infere uma grande responsabilidade, agravada com a falta de tempo – tendo em conta que os filhos, hoje em dia, necessitam imenso da constante orientação e apoio dos progenitores – a motivação para a frequência destes cursos passa pelo melhoramento da autoestima e pela ocupação dos tempos livres. (Cf. Capítulo II).

Ora, refletindo estes dois motivos, mais uma vez se infere que o currículo dos Cursos EFA agrada mais que procurar melhorar a autoestima ou ocupar os tempos livres num outro curso, ou noutra atividade. Os formandos consideram o currículo motivador, até porque também procuraram este curso por lazer e aprendizagem, contrariando a preocupação dos atuais governantes que se centram cada vez mais numa política economicista, onde impera o incentivo à aprendizagem mais apontada para a qualificação e/ou certificação para o mercado de trabalho.

De realçar, ainda, o depoimento da Coordenadora quando refere a existência de uma lista de formandos inscritos, mas em lista de espera.

Comprova-se, assim, a hipótese 1 **“O currículo do Curso EFA motiva o regresso à Escola de adultos.”**

Todo e qualquer aluno, quando chega aos bancos da Escola, levam consigo uma bagagem cultural, social e pessoal, que os torna diferentes e especiais. Tratando-se de alunos adultos esta bagagem é muito mais vasta e diversificada, por isso há que ter em conta diferentes dimensões de aprendizagem, diferentes ritmos e diferentes espaços.

Entendendo que as “aprendizagens significativas” estão muito dependentes das estratégias de ensino utilizadas como estímulo, os monitores supervisores dos Cursos EFA têm muita responsabilidade na seleção da metodologia aplicada em contexto de aula de adultos.

Desta forma, os formandos adquirem aprendizagens significativas quando o supervisor da aula ensina estratégias motivadoras e, preferencialmente, as que apelam aos conhecimentos prévios dos alunos – conhecimentos vastos, tendo em conta as idades em questão e a aprendizagem da vida. Este facto foi realçado pela Coordenadora entrevistada reiterando que os Cursos EFA possibilitam as aprendizagens com base nas competências.

Na análise dos dados verificou-se que cerca de cinquenta por cento dos formandos revelou que as metodologias utilizadas nestes cursos proporcionaram uma maior facilidade na compreensão e aprendizagem em comparação com a altura em que andaram na Escola quando eram mais novos, não sendo alheio o facto de, segundo as palavras da Coordenadora, interligar-se a vida diária com a Escola pela reflexão. Além disso, o desenvolvimento da escrita e a utilização das novas tecnologias, indispensáveis para os dias de hoje, facilitaram o processo de relacionar e adquirir os conhecimentos e a teoria com a prática.

Mais de metade dos inquiridos ainda concorda que a reflexão proporcionou mais facilidade em relacionar os conhecimentos. Ou seja, os formandos sentem que aprenderam não só conteúdos novos, mas conhecimentos que têm utilidade e relação com o seu quotidiano.

Sabendo que neste curso existe um módulo denominado Aprender com Autonomia e sabendo que na avaliação final dos formandos pesa bastante o Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA) que eles próprios vão construindo, infere-se, então, que o professor soube interligar os conteúdos curriculares com os conhecimentos prévios dos alunos que tinha pela frente.

Referindo, novamente a construção do PRA como uma das metodologias de avaliação dos Cursos EFA, apesar de trabalhoso e exaustivo, depreende-se que foi bem aceite pela maioria dos formandos, uma vez que afirmam terem-se sentido participantes na construção do processo educativo.(Cf. Capítulo II).

Estas metodologias levaram a que uma grande parte dos formandos adquirissem um novo olhar sobre a Escola e, ainda, valorizassem o professor como peça fundamental no percurso formativo.

Posto isto, pode concluir-se que se confirma a Hipótese 2 – **As metodologias de ensino-aprendizagem promovidas no Curso EFA potenciam aprendizagens significativas dos adultos.**

A educação de adultos, teorizada na primeira parte deste trabalho de investigação, já conta com alguns anos de história e vários modelos curriculares... Distinguindo-se dos anteriores modelos, os Cursos EFA – que além da certificação escolar também podem abarcar certificação profissional – surgem com um estatuto inovador pelo seu enquadramento constitucional e conceção curricular.

A variedade de ações que identificam a participação das pessoas na sociedade demonstra o estatuto do cidadão. O cidadão ativo tem que pensar, refletir, meditar, ter respostas pessoais, ou seja “participo, logo existo” (Mayor, 1995, cit. por Barreto *et al.*, 2001, p.91). Mayor defende que a participação dos cidadãos que agem com as suas próprias capacidades é o que torna a “democracia genuína” (idem). Quer isto dizer que a construção diária dos cidadãos, através da sua participação ativa na sociedade, contribuirá para o desenvolvimento social global, ainda que partindo do seu contexto local.

Nesta perspetiva, os cursos EFA desenvolvidos no contexto da amostra deste trabalho, parecem começar a contribuir para o tal desenvolvimento social global, de acordo com as conclusões encontradas.

O facto, por exemplo, de cada aluno ter que construir o seu PRA, contribui para a preparação de adultos reflexivos. Ou seja, este documento – cujos temas atuais apelam mais à dimensão humanista do que à dimensão profissional – incentiva o seu autor a interligar os saberes adquiridos (conhecimentos prévios) com os saberes aprendidos no contexto da formação. Neste processo destaca-se a disponibilidade do professor/mediador como facilitador da interligação das aprendizagens. Assim, verifica-se que o diálogo entre mediador/professor e aluno/formando é necessário para a valorização pessoal e social e para o sucesso escolar. Pode inferir-se que a forma como o professor vê e sente a educação é transmitida ao aluno através das suas atitudes.

Independentemente do tipo de dados recolhidos (quantitativos ou qualitativos) verifica-se que os formandos alcançaram uma atitude mais reflexiva face à vida e aos problemas da sociedade. Neste sentido, comprova-se que os Cursos EFA promovem a preparação de adultos reflexivos e que sabem dominar o seu próprio conhecimento. Esta constatação é uma prova de que um dos papéis da educação é “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento”. (Delors, 2003, p.73).

Assim sendo, através dos dados apresentados pode concluir-se que os dados vão ao encontro do que se pretende para as aulas da formação EFA, tendo em vista o desenvolvimento de competências e o sucesso escolar.

Reiterou-se também que os Cursos EFA têm um papel primordial no crescimento pessoal dos formandos, pelo aumento da autoestima e mais competências académicas, relacionais e profissionais.

Perante os dados apresentados constata-se a validação da Hipótese 3 - **Os Cursos EFA promovem a preparação de adultos reflexivos que participam como cidadãos ativos na sociedade.**

A validação desta hipótese faz realçar a importância da aprendizagem ao longo da vida, no âmbito de Cursos EFA, diferente da educação formal.

Esta importância é corroborada por Canário (1995, cit. por Pinto & Dornelas, 1998, p.34) quando afirma “onde há pessoas a acção educativa é possível”, podendo contribuir para uma obra coletiva onde a compreensão e transformação são uma realidade social “baseada nos princípios da endogeneidade, da globalidade e da participação”. (Idem).

Esta é, também, a percepção que nos fica: a educação como um processo dinâmico de mudança. Ou seja, um processo onde existem vários intervenientes ativos, um processo cujo objetivo é ensinar a ler e a saber, um processo que contribui para a formação de um ser singular através do desenvolvimento de um conjunto de competências individuais.

Como conclusão geral, faz-se um balanço positivo, no que concerne à Formação e Cursos EFA e o seu contributo para o desenvolvimento das qualificações académicas e profissionais dos adultos.

Apesar da intenção de transformar ideias em ação pelo “amassar do barro”, os constrangimentos e as limitações fazem parte de qualquer investigação, apesar da paixão sobre a temática. Contudo, é na sua construção, lenta mas estratégica, que se verifica a pergunta de partida que serviu de mote para a edificação da obra e para a qual se encontraram respostas.

Esta incursão por áreas cujo conhecimento da investigadora era mais limitado proporcionou um enriquecimento pessoal, profissional e de investigação. Com base neste facto, verificou-se uma elevação da capacidade reflexiva e o surgimento de novas interrogações e problemas no âmbito dos Cursos EFA. Além disso, com os resultados obtidos verifica-se que a relação de empatia é, de facto, uma força motivadora e impulsionadora para o sucesso.

Tendo em mente o objetivo geral delineado - **Analisar a eficácia das metodologias de ensino-aprendizagem dos Cursos EFA para a motivação e o sucesso escolar e profissional dos alunos do Ensino Básico** - considera-se que o mesmo foi alcançado, tendo em conta a relação dos formandos com a instituição e com os formadores dos Cursos EFA, que souberam cativar os aprendentes através de estratégias apelativas a partir do contexto socioeconómico e cultural, das vivências e das experiências pessoais de cada um.

Acredita-se, ainda, que o estudo permitiu compreender a atividade docente do professor/formador no reforço da motivação dos alunos uma vez que o mesmo foi considerado um elemento chave da complexa engrenagem educativa. De facto, a eles cabe adaptarem-se às novas realidades de forma a melhorarem a sua eficácia face à diversidade cultural e vivencial dos formandos, tomando em consideração ser esse o seu ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos.

De igual modo, a instituição de ensino onde os cursos EFA são ministrados, ganha maior relevo e mais destaque no contexto social onde está inserida, quando a perceção dos aprendentes é positiva e quando os cursos ministrados contribuem para melhorar a inclusão social e o sucesso escolar. Numa sociedade global marcada pela competitividade entre instituições de ensino, cativar alunos e, acima de tudo, revelar os resultados alcançados e o serviço público prestado, são pontos positivos nesta corrida à competitividade.

Com atitudes positivas, reflexivas e de constante diálogo o professor, sendo a imagem física da Escola poderá educar e formar cidadãos livres, dentro de uma sociedade respeitadora dos deveres e direitos de cada um, com vista à construção de atitudes e valores dentro dos princípios fundamentais de uma verdadeira democracia e contribuirá, também, para o olhar positivo sobre a instituição Escola.

Estas atitudes onde se inserem metodologias de ensino mais dinâmicas, práticas e reflexivas, promoveram um maior interesse dos jovens e adultos pela Escola porque também tiveram a oportunidade de participar na (re)construção do seu processo educativo tornando-os mais responsáveis e autónomos perante os desafios.

Ficou claro que sendo a Escola uma peça imprescindível do motor da sociedade, deve ter como objetivo educar cidadãos livres com direitos (e deveres) para uma construção de valores.

Neste percurso investigativo também se compreendeu que os Cursos EFA melhoram as competências profissionais dos formandos contudo, pela elevada taxa de desemprego no país, tiveram um papel menos visível ao nível da (re)inserção no mercado de trabalho.

Reitera-se que globalmente foram atingidos os objetivos do estudo. Pode concluir-se que os Cursos EFA se revelaram apropriados para as características do adulto atual, um público que devido às vicissitudes da vida abandonou a Escola, ou não teve acesso a ela, apesar da vida prática ter possibilitado várias aprendizagens, a Escola, através da estrutura dos cursos, consolidou, aprofundou e validou os velhos e novos conhecimentos adquiridos.

Para além da validação de competências, o adulto podia escolher entre dois percursos mediante os seus interesses e necessidades: formação de base apenas com qualificação académica ou dupla certificação quando é acrescentada a qualificação profissional.

Desta forma conclui-se que a escola deve contribuir para o desenvolvimento de competências dos alunos, não importa qual a idade cronológica, para que sejam indivíduos ativos na atual sociedade competitiva, mas também inclusiva. A atuação pessoal de cada um - através da sua participação na construção da diversidade local ou, simplesmente, através do seu desempenho profissional e pessoal - contribuirá para o crescimento de uma sociedade que é de todos e, desta forma, enfrentar desafios cada vez mais exigentes na sociedade dita global.

De registar a consciência, como investigadora, de quão imensa é a problemática aqui patente e que esta poderia ter sido mais aprofundada. No entanto, constrangimentos profissionais e de foro pessoal familiar foram um entrave às expectativas iniciais.

Apesar dos constrangimentos existe o sentimento de ganhos académicos, ao reconhecer que o estudo em torno desta temática gerou uma oportunidade de reflexão. Ou seja, hoje, em pleno século XXI, a educação de adultos já é um assunto mediático e conhecido em todo o nosso país. Nesta perspetiva, desenvolver um projeto académico e, em simultâneo, pessoal – tendo em conta a função de formadora EFA – não foi por acaso, mas antes uma decisão consciente e motivada para o Aprender a Aprender.

Principais contributos do estudo e pistas para novas investigações.

Acredita-se que conhecer as perceções dos adultos relativamente à motivação para regressarem à Escola através dos Cursos EFA foi um dos maiores contributos desta investigação.

A Escola, enquanto espaço de conhecimento e de interação deve adaptar-se, permanentemente, às mudanças da globalização e da era da informação e da comunicação. Assim, através da linguagem e da troca de conhecimentos mantém o seu carácter humanista e potencia o desenvolvimento pessoal e profissional nos indivíduos.

A Escola, enquanto espaço de aprendizagem, deve estabelecer parcerias com diversas entidades para dar respostas às necessidades da população adulta que pretende ampliar e renovar os seus conhecimentos acompanhando as novas exigências socioprofissionais.

Apesar de cada vez mais surgirem trabalhos de investigação com esta temática, futuramente seria interessante verificar, daqui a uns anos, qual a situação profissional e académica dos formandos mais jovens desta amostra (cerca de 19 formandos entre os 21 e os 30 anos), pois alguns até poderão ingressar na faculdade se aproveitarem as ofertas de candidatura para maiores de 23 anos.

Reconhecendo que os dados do Estudo de Caso não poderão ser generalizados a outros contextos uma vez que o verdadeiro objetivo deste tipo de estudo é a particularização (Stake, 2009), poderão, contudo, contribuir para a adoção de medidas que evitem o abandono escolar ao aprofundar o conhecimento desta problemática e dos fatores que influenciam na decisão de regressar à Escola.

Tendo em consideração que o abandono escolar é um entrave ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equilibrada, entende-se ser de extrema importância, em futuras investigações, a aferição do impacto dos Cursos EFA, em vários núcleos regionais do país.

No entanto, para que este impacto aconteça a Escola não pode esquecer que deve “romper com a dinâmica obsessiva do ensino” (Guerra, 2001, p.12). Os professores, igualmente, devem romper com a obsessiva necessidade de cumprir currículos emanados de forma igualitária para um país com tantas dissemelhanças... Os governantes devem dar espaço e poder à escola e aos docentes para que consigam substituir a obsessão do ensino por “uma inquietante interrogação sobre a aprendizagem”. (Idem).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, R., Hill, K., Catalano, R. e Hawkins, D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*. Vol 92, nº 3, 568-582.
- Afonso, A. (1988). Insucesso, Socialização Escolar e Comportamentos Divergentes – Uma Abordagem Introdutória. *Revista Portuguesa de Educação*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Aguiar, M. (2009). Os Processos Pedagógicos e Comunicacionais em Mediação no Contexto da Formação de Adultos. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 333-347), Braga: Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. *Colecção Questões da Nossa Época*, São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola I*, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão*, Coimbra: Paripus Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*, Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina
- Almeida, L. & Roazzi, A. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2007). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In Conselho Nacional de Educação (org.) *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. (p.139-151), Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alves, C. P. (2001). *Sociologia da Escola*, Lisboa: McGraw-Hill.
- Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, Campinas: Papyrus.
- Araújo, P. E. T. (2004). *Tomada de Decisões e Gestão Curricular: Um estudo de caso no 2º CEB*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Arroteia, J. C. (2008). *Educação e Desenvolvimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Balancho, M.J. & Coelho, F.M. (1996). *Motivar os Alunos, Criatividade na Relação Pedagógica, Conceito e Práticas*, Lisboa: Texto Editora.

- Barbosa, L. (1998). *Supervisão e Avaliação Pedagógica. Manual de tópicos*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Barreto, António *et al.* (2001). *Globalização, Desenvolvimento e Equidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Publicações Dom Quixote, 2001, p. 193-206.
- Bastos, A. (1999). *Pobreza Infantil: Ensaio de Conceptualização e Medição com Aplicação a uma Zona Urbana de Portugal*. Lisboa: Instituto Superior de Economia e Gestão.
- Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beltrán, J. (1987). *Psicología De La Educación*, Madrid: Eudema.
- Bell, J. (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. (4.^a ed.). Colecção Trajectos, Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). *Insucesso Escolar no Contexto Português - Abordagens, Concepções e Políticas*, Cadernos de Pesquisa e de Intervenção, nº1, pp.1-40.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T. & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola - o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Benavente, A., Costa, A.F., Machado, F.L. & Neves M.C. (1991). *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa: Edições Teorema.
- Becker, H. S. (1996), "The Epistemology of Qualitative Research", In Jessor, R., Colby, A. & Shweder, R.A. (Org.), *Ethnography and Human Development*, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 53-72.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2008). *A construção social da realidade*, Petrópolis: Vozes.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique* (rev. edition), London: Rowman Littlefield.
- Bertrand, Y. e Guillemet, P. (s/d). *Organizações: uma abordagem sistémica*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Birch, D. & Veroff, J. (1970). *Motivação*, São Paulo, Editora Herder.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). *Les exclus de l'intérieur*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 91/92, 71-75.
- Canário, R. (2008). *Educação de Adultos, Um campo e uma problemática*, Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2004). *Uma inovação apesar das reformas*. In Canário, Rui, Matos, Filomena e Trindade, Rui (Org.) *Escola da Ponte – Defender a Escola Pública*.
- Consultado a 13 de março de 2013, disponível em:
http://api.ning.com/files/assE6s4KBB31tGn35Qckwh8DJmH2yYidlh*VEHMoRYc0LR Rzu5v8iBn1BS6-JCi8HcIRwZEPicEjr91BAIWpi jbcJTIC7zQ/AEscoladaPonte.pdf
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Casteleiro, J. M. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa: Editorial Verbo / Academia das Ciências de Lisboa.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos Pouco Escolarizados, Políticas e Práticas de Formação*, Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender Fora Da Escola. Percursos de formação experiencial*, Lisboa: Educa.
- Claxton, Guy. (2005). *O desafio de aprender ao longo da vida*, Porto Alegre: ArtMed.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, Bruxelas.
- Ciscar, C. & Uria, M. (1988). *Organización escolar y acción Directiva*, Madrid: Narcea.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola. (3rd ed.)*, Porto: Edições ASA
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho.
- Delors, J. (2003). (Coord). *Educação: Um Tesouro a Descobrir, (8ª ed)*, Porto: Edições Asa
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*, Lisboa: Plátano Editora.
- Dubar, C. (2000). *La Socialisation: Construction des Identités Sociales et Professionnelles*, Paris: Armand Colin.
- Dweck, C.S. & Elliott, E.S. (1983). *Achievement Motivation*. In Mussen, P. H. *Social And Personality Development*, Vol. IV. New York: Wiley.
- Fachada, O. (1991). *Psicologia e Relações Interpessoais*, Lisboa: Rumo.
- Fernandes, A. S. (1991). A problemática social da educação escolar. In *A Construção Social da Educação Escolar*, Porto: Edições ASA, pp.48-60.
- Fernández, F. S. (2008). Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. In Canário, R. & Cabrito, B. (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 73-96), Lisboa: Educa - Formação.
- Ferreira, C. (2006). *Orientação Vocacional com alunos com elevado risco de abandono escolar*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Finn, J. D. (1989). *Withdrawing from school*. *Review of Educational Research*, v.59, n.2, p.117-142 Consultado em Abril 2013, disponível em http://gse.buffalo.edu/gsefiles/documents/alumni/Fall09_Jeremy_Finn_Withdrawing.pdf
- Fitoussi, J.P., & Rosanvallon, P. (1997). *A Nova Era das Desigualdades*, Oeiras: Celta Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica (2.ª ed.)*, Ed. Monitor.

- Fontaine, A. M. (1988). Práticas Educativas Familiares e Motivação Para a Realização dos Adolescentes, Cadernos de Consulta Psicológica.
- Formosinho, J.; Ferreira, F. I., Machado, J. (2000). Políticas Educativas e Autonomia das Escolas, Porto: ASA.
- Formosinho, J. O. & Alves, C.P. (1995). Auto-estima, auto-conceito académico, alienação escolar e sucesso escolar. In Desenvolvimento, número especial, Maio 1986, Lisboa, IED, pp.129-144.
- Formosinho, J. (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. In Revista Portuguesa de Educação nº 3 Vol 5 (3), pp.21-48.
- Formosinho, J. (1987). A Influência dos Factores Sociais. In O Insucesso Escolar em Questão. Área de Análise Social e Organizacional da Educação (pp.23-27). Braga: Universidade do Minho.
- Gallo, S. (2010). Filosofia, educação e cidadania. In Peixoto, A.J. (Org.). Filosofia, educação e cidadania. (3ª ed., pp. 140-158), Campinas: Alínea.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação,14, (2), 3-11. Disponível em: <<http://dx.doi.org/>Acesso em: 8 de Maio de 2013.
- Gardner, H. (2000). Inteligências múltiplas, a teoria na prática. Porto Alegre: ArtMed.
- Gonçalves, M. (2009). Mediação de Cursos EFA: conceitos, práticas e desafios. Atas do Seminário Mediação Socioeducativa: Contextos e Atores. Braga: Universidade do Minho.
- Grilo, M. (2010). Se não estudas estás tramado. Lisboa: Editora Tinta-da-china.
- Grácio, R. (1981). Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social. Insucesso Escolar, composição socialmente heterogénea dos alunos e atitudes dos professores, Lisboa: Moraes Editores e Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Grigorowitschs, T. (2008). O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead, Educação & Sociedade, vol.29, nº.102, Consultado em Fevereiro de 2013, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0329102.pdf>.
- Guerra, M.A.S. (2001). A Escola que Aprende, Cadernos CRIAP, Porto: Edições ASA.
- Habermas, J. (1987). Theory of Communicative Action, Boston: Beacon Press.
- Hargreaves, A. (2004). A política emocional no fracasso e no êxito escolar. In Marchesi, A., Gil, C. H. & Coll, C. (Org.). Fracasso escolar uma perspectiva multicultural (pp. 69-75), Porto Alegre: ArtMed.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. Educational Psychologist, 41(2), 111-127.
- Horton, P. B. (1981). Sociologia, Lisboa: McGraw-Hill.

- Instituto Nacional de Estatística. (2011). Censos 2011 – Resultados Provisórios, Lisboa: INE.
- Jarvis, P. (2001). *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education*, (2.^a ed.) London: Kogan Page.
- Kelle, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods, In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (revista on-line), 2: 1 (43 parágrafos). Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2005). Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition, in Flick, U., E. V. Kardorff & I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*, Sage, pp. 172-177.
- Kozulin, A. (1998) – *Psychological Tools*, Harvard University Press, Massachusetts.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, A. (1992). The role of interest in learning and development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lagana, M. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: family factors and social support. *Children & Schools*. Vol. 26, nº 4, 211- 220.
- Lavergne, J.P. (1983). *La décision: psychologie es méthodologie*, Paris: ESF.
- Lakatos, E.M. & Marconi, M.A. (2005). *Fundamentos da metodologia científica*. (6.ed.), São Paulo: Atlas.
- Leitão, J. A. (2002). Trabalho, Qualificações e Novas Competências, in Silva, I.M., Leitão, J.A. & Trigo, M. Trigo (Org.). *Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade*, Lisboa: ANEFA.
- Lemos, M. S. (1995). *A Motivação em Sala de Aula, Determinantes e Efeitos*, Porto: Universidade do Porto.
- Lima, L. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In Canário, R. & Cabrito, B. (Org.), *Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências* (pp. 31-60), Lisboa: Educa.
- Lima, L. (2006). *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*, Porto: Edições ASA, 15-69.
- Lima, L. (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Canário, R & Cabrito, B. (Org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências*, Lisboa: Educa.
- Lima-Santos, N., Vinha., E, & Rodrigues, S. (2010). Educação e Formação de Adultos (EFA): das questões conceptuais à proposta de um referencial de competências. In Almeida, L., Silva, B. & Caires, S. (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional*.
- Longworth, N. & Davies, W. K. (1999). *Lifelong learning: new vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*. London.

- Marques, F. & Cunha, M. (2007). Práticas de Educação de Adultos numa Organização Local: da Tradição pela Formação Standard a um Modelo de Abertura à Educação Popular, In Educação de adultos e intervenção comunitária II, Coimbra: Edições Almedina, AS, pp.85-97.
- Mead, G.H. (1967). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*, (3ª ed.), Chicago: University of Chicago.
- Medel-Añonuevo, C., & Ohsako, T., Mauch, W. (2001). Revisiting Lifelong Learning for the 21st Century. Retirado em Fevereiro de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001276/127667e.pdf>
- Mellado, V. (2003). Cambio Didáctico del Profesorado de Ciências Experimentales y filosofía de la Ciência, *Enseñanza de las Ciências*, (343-358).
- Mineiro, L. (2000). Representações de alunos com retenções no percurso escolar face ao insucesso, Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Monteiro, R. (2009). *Insucesso e Abandono Escolar*. Porto: Universidade Portucalense.
- Moura, R. M. (1997). *O Processo de Aprendizagem Autodirigida em Adultos*, Lisboa: Universidade Católica Portuguesa/Faculdade de Ciências Humanas
- Musgrove, Frank. (1986). *Família, Educação e Sociedade*, Porto: Rés Editora.
- Nóvoa, A. (2004). Novas disposições dos professores - A escola como lugar da Formação, in *Correio da Educação*, nº 47, 16 de Fevereiro de 2004.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares, in Nóvoa, A. (Org.), *As organizações escolares em análise*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nunes, C. (2000). *A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e objectivos de ensino*. Lisboa: Trilhas
- Oliveira, J. (1999). *Psicologia da Educação: Escola, estudante – aprendizagem*, Lisboa: Presença.
- Peixoto, E. (2001). Aprendizagem, Raciocínio Metacognitivo e Auto-Regulação em Contexto Escolar: Princípios de uma Teoria Emergente. In B. Detry & F. Simas (Coord.). *Educação, Cognição e Desenvolvimento* (pp. 55-96). Lisboa: Edinova.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Auto-Conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*, Braga. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Perrenoud, P. (1988). Sur des airs savant, une notion de sens comuns: la socialization. in *Actes de la Table Ronde de Lyon (4 et 5 de fevrier de 1988) Groupe de Recherche Sur La Socialisation – Analyse des modes de socialisation – confrontations e perspectives – Université Lumière- Lyon 2. Sur la direction Guy Vincent*.

- Pinto, J. M.; Dornelas, A. (1998). (Coord.) *Perspectivas de desenvolvimento do interior*. Presidência da República. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pires, E. L., Fernandes, A S. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*, Porto: Edições Asa. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.
- Pires, E. L. (1987). Não há um mas vários insucessos, In *Cadernos de Análise Social da Educação, Área de Análise Social e Organizacional da Educação*, Braga: Universidade do Minho.
- Puelles B. (1987). *Políticas y Administración Educativas*. Madrid: Universidade Nacional de Educação a Distância.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad., 4.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rocher, Guy (1989). *Sociologia Geral I*, Lisboa: Presença.
- Rodrigues, S. P. (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*, Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar. A importância do nível socioeconómico e do género, *Psicologia*, vol. XV (1), pp. 67-92.
- Sá-Chaves, I. (2005). (Org.) *Os Portfólios (Também) Trazem Gente Dentro*. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos, Coleção CIDInE, Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: Estratégias de Formação e de Supervisão*. Formação de Professores – Cadernos Didáticos – Série Supervisão N. 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santiago, R. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos Filho, J. C. & Gamboa, S. S. (2000). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*, (3. ed.), São Paulo: Cortez.
- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-52.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications*, Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, problemas e práticas*, 59, 75-106.
- Sergiovanni, T. (2004). *O Mundo da Liderança: Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*, Porto: ASA.

- Silva, A. M. & Moreira, M. A. (2009). Falar e escrever de formação e mediação no contexto actual. In A. M. Silva & M. A. Moreira (orgs.), Formação e Mediação Sócioeducativa. Perspectivas teóricas e práticas. Porto: Areal Editores, p 6-13.
- Silva, A. S. (1990). Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento, Porto: Edições ASA.
- Silva, P. (2010). Análise sociológica da relação escola-família. Sociologia, Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, XX. 443-464.
- Simon, H. (1989). A razão nas coisas humanas, Lisboa: Gradiva.
- Sousa, S. (2003). 9º Ano: e agora? Um olhar sociológico sobre o processo de decisão à saída do 9º ano, Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (2001). Psicologia Educacional, Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. (2009). A Arte da Investigação com Estudos de Caso. (2.ª ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tapia, A. (1997). Motivar para el aprendizagem. Teoria y estratégias, Barcelona: Edebé.
- Torremorel, M. C. (2008). Cultura de Mediação e Mudança Social, Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). Manual de Investigação em Educação (L. Rodrigues, Trad., 4.ª ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van Haecht, A. (2001). L'École des Inégalités. Éssai sur les Politiques d'Éducation, Mons, Éd. Talus d'Approche.
- Vasconcelos-Sousa, J. (2002). O que é Mediação, Lisboa: Quimera.
- Veiga, F. (2007). Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais, Coimbra: Almedina.
- Vieira, C. & Lima, E. (1998). Metodologia da Investigação Científica – Caderno de texto de apoio (pp. 61- 71).(6º ed.), Coimbra.
- Vieira, F. (1993). Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Rio Tinto: Asa Editores.
- Worsley, P. (1970). Introdução à sociologia. Universidade Moderna, s/l, Publicações D. Quixote.

Legislação consultada

Portaria 230/2008 de 7 de Março.

Decreto-lei nº276-C/2007 de 31 de Julho.

Portaria nº 817/2007 de 27 de Julho.

Decreto-lei nº 397/2007 de 31 de Dezembro.

APÊNDICES

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A ALUNOS DOS CURSOS EFA

Este Inquérito por Questionário faz parte integrante da investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização Supervisão Pedagógica a apresentar na Universidade Lusófona do Porto. É totalmente anónimo e confidencial e tem como finalidade saber quais as perceções dos formandos dos Cursos EFA sobre o sucesso deste curso e sua relação com a promoção da qualificação escolar e profissional de cada um.

Pedimos-lhe que responda com sinceridade. Os resultados obtidos servem apenas para fins estatísticos.

I – Identificação pessoal

1. Sexo: masculino feminino
2. Idade: _____ anos
3. Estado civil: solteiro/a casado/a divorciado/a viúvo/a
4. Número de filhos: nenhum 1 filho 2 filhos 3 ou mais filhos
5. Habilitações literárias: _____
- Profissão: _____
6. Situação profissional atual: Empregado/a Desempregado/a
7. Relativamente à sua situação profissional encontra-se:
- Muito satisfeito/a Satisfeito/a Pouco satisfeito/a Nada satisfeito/a

II – Percursos interrompidos

A minha escolaridade ficou incompleta por...	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Sem opinião
...desmotivação: a escola não me dizia nada!				
...dificuldades económicas da família (tive que ir trabalhar).				
...dificuldades de aprendizagem (não conseguia compreender os conteúdos)				
...problemas de saúde				
...mudança do local de residência				
...distância escola/casa (falta de transportes)				
...dificuldades em me relacionar com colegas				
...dificuldade em me relacionar com professores				

III – Motivação para esta formação

Frequente esta formação para:	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Sem opinião
Melhorar a autoestima (imagem que tenho de mim próprio/a)				
Ocupar-me com algo agradável e satisfazer o meu sonho				
Ocupar meu tempo livre				
Completar os meus estudos interrompidos				
Conseguir um diploma, enriquecendo o meu currículo				
Aprender pelo prazer de aprender				
Enfrentar novos desafios				
Aumentar a escolaridade para subir na carreira				
Seguir a sugestão da entidade patronal				
Conseguir um trabalho melhor remunerado				
Acompanhar melhor a educação dos meus filhos				

IV – Reflexão pessoal

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Sem opinião
Atualmente acompanho melhor os conteúdos da formação do que quando deixei a escola				
Conseguir relacionar melhor os conteúdos da vida, graças à reflexão que estes estudos me provocam				
Estou mais receptivo em adaptar-me às mudanças				
Considero a formação útil para o meu futuro				
Sinto-me integrado no grupo				
Sinto que participo no meu processo educativo				
Sinto que este curso me permitiu ver a utilidade da escola				
Sinto que os professores são uma peça fundamental neste percurso				

V - De que forma considera que este curso poderá contribuir para o seu futuro, enquanto cidadão e profissional?

Obrigada pela sua colaboração

ENTREVISTA

Entrevista dirigida à Coordenadora dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)

Identificação (idade, formação académica, grupo de recrutamento disciplinar categoria e tempo de serviço).

47 anos

Licenciatura em ensino de inglês- alemão- grupo de recrutamento 330

Especialização em educação especial- domínio cognitivo e motor em 2004

Tempo de serviço- 24 anos

Coordena os Cursos EFA há quantos anos?

Coordeno os cursos EFA há 4 ANOS, sou também Formadora/ Mediadora de cursos EFA há 6 ANOS.

Na sua opinião, que motivos terão os alunos para abandonar a escola?

Os alunos abandonam a escola porque as suas famílias não valorizam a escola, não veem a escola como forma de promoção social. Há poucas situações em que existam outras causas subjacentes.

Também se percebe que há alguns casos no n/ agrupamento que os formandos EFA, pela diversidade de idade que abrangem estes cursos, que alguns abandonaram a escola porque os pais precisavam de mão-de-obra, na altura a vida era muito difícil, outros porque estavam desmotivados e tinham mau comportamento. Mas esta questão vem colidir com o que disse inicialmente: a família deu pouco valor à escola.

Qual é o número total de adultos abrangidos nos cursos EFA.

O número de alunos/ formandos dos cursos EFA tem variado, começamos em 2007 com duas turmas (40 formandos).

De 2001 a 2011 – 220 formandos

Neste ano letivo 2012/2013 um total de 110 formandos, na sua maioria, adultos (entre os 21 e os 55 anos), não existindo destaque a nível de sexo – atualmente há quase tantos homens como mulheres, o que é de admirar, porque inicialmente a procura era mais do género feminino. Curiosamente cerca de metade dos alunos a frequentar estes cursos são casados e com filhos.

Qual é a oferta educativa dos Cursos EFA no presente ano letivo?

No ano letivo 2011/2012 e 2012/2013 a oferta formativa é EFA as escolares, competências básicas (uma turma), de nível básico: B1 (uma turma), B2 (uma turma), B3 (duas turmas) e nível secundário NS (duas turmas). No entanto temos formandos em lista de espera.

Houve necessidade de abrir estes níveis todos devido à grande procura e ao nível de escolaridade dos interessados. Os que têm o 4º ano de escolaridade querem tentar certificação ao nível do 6º; os que têm 6ª, procuram a certificação do 9º ano, pelo menos e os que têm 9º, já pensam ir além, até ao 12º ano de escolaridade.

Pode-se encarar este tipo de curso como uma oportunidade única que permite aos adultos uma reconciliação com o meio escolar e com as aprendizagens formais, quer ao nível escolar quer em termos de formação profissional. Além disso, organizam-se, de acordo com o ponto de vista num modelo de formação modular, proporcionam e fomentam as aprendizagens com base nas competências. Portanto, é uma metodologia mais ativa, dinâmica e prática que permite relacionar a vida diária com a escola, isto é, o ensino informal com o informal.

Estes cursos EFA de nível básico e nível 1 e 2 de formação contêm na sua componente de formação o módulo Aprender com Autonomia e a formação de base: Cidadania e Empregabilidade (CE), Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Os cursos EFA de nível secundário têm um plano curricular constituído por uma formação de base e um PRA (Portefólio Reflexivo de Aprendizagem).

Na sua opinião, que motivos terão os formandos para regressar à escola no âmbito da iniciativa dos cursos EFA?

Os formandos regressam à escola no âmbito da iniciativa novas oportunidades e principalmente por dois motivos: a obrigatoriedade do sistema (RSI. etc) uma vez que grande parte do total de alunos está desempregado e muitas vezes o centro de emprego obriga à frequência de formação... e uma motivação intrínseca, muitas vezes forçada pela insatisfação profissional e vontade em querer mudar de emprego, o que só poderá ser possível se apresentar mais habilitações académicas.

Os cursos EFA trazem sempre uma mais-valia aos alunos/formandos. Para além da certificação que lhes é dada adquirem mais habilitações. Eles também aprendem a lidar com um conjunto de situações novas que vão surgindo com as atividades que se vão desenrolando ao longo do curso e que os podem ajudar a entrar no mercado de trabalho.

Os cursos que são dados pela escola têm valor, a escola é exigente, procura desenvolver competências com rigor. Além disso, têm um efeito muito positivo relacionado com a valorização pessoal e profissional.

Como caracteriza a atitude dos formandos dentro da Escola?

A atitude dos formandos na nossa escola é muito assertiva. Existe cooperação, vontade em aprender, educação, contrariamente à primeira oportunidade perdida. Na maioria, são interessados e assíduos mas esta atitude tem a ver com a valorização que o projeto educativo de agrupamento dá a este projeto. Os nossos formandos são valorizados pela escola, pelos seus mediadores e por todos os seus formadores. Esta é a mensagem que eu passo como coordenadora e que é apreendida pelas equipas formadoras.

Eu acho que a disponibilidade do mediador e a necessidade de fazer um portefólio permite uma maior consciencialização na interligação das aprendizagens, no desenvolvimento da escrita e na utilização das novas tecnologias, indispensável para os dias de hoje.

Na sua opinião, quais são os efeitos que os cursos EFA poderão ter no futuro dos formandos que os frequentam?

O efeito dos cursos EFA no futuro dos formandos, a nível de empregabilidade é quase nula (a taxa de desemprego a nível do país é muito grande), no entanto, a nível pessoal e familiar melhora a taxa de sucesso dos seus filhos.