



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Elsa Maria Pereira Faria

**Estratégias pedagógicas e avaliação das aprendizagens em Formações Modulares Certificadas:
Estudo de um caso**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Elsa Maria Pereira Faria

**Estratégias pedagógicas e avaliação das
aprendizagens em Formações Modulares
Certificadas:
Estudo de um caso**

Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação
Área de Especialização em Avaliação

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Rui Vieira de Castro

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

NOME: Elsa Maria Pereira Faria

ENDEREÇO ELECTRÓNICO: elsa.m.faria@gmail.com TELEFONE: 252300337

NÚMERO DO BILHETE DE IDENTIDADE: 11443462

TÍTULO DISSERTAÇÃO: Estratégias pedagógicas e avaliação das aprendizagens em Formações Modulares Certificadas: Estudo de um caso.

ORIENTADOR: Professor Doutor Rui Vieira de Castro

ANO DE CONCLUSÃO: 2011

DESIGNAÇÃO DO MESTRADO: Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação

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

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar o meu sincero agradecimento a todas as pessoas que me deram apoio e que colaboraram na elaboração desta dissertação.

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Rui Vieira de Castro, que me apoiou e incentivou suscitando continuamente a análise e a reflexão crítica sobre o trabalho efectuado e o percurso a seguir.

Agradeço aos profissionais e formadores da entidade formadora onde foi realizado o estudo que foram inextinguíveis na forma sincera como partilharam a sua visão e as suas experiências.

Agradeço aos formandos que demonstraram bastante espontaneidade e abertura no preenchimento dos questionários.

Agradeço aos amigos que participaram na avaliação do trabalho desenvolvido.

Agradeço à minha família, que sempre me apoiou.

Estratégias pedagógicas e avaliação das aprendizagens em Formações Modulares Certificadas: Estudo de um caso

Elsa Maria Pereira Faria

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação
Universidade do Minho 2011

RESUMO

As estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens são factores essenciais nas acções de formação profissional e assumem particularidades no contexto de educação e formação de adultos. A presente investigação incidiu sobre as Estratégias Pedagógicas e a Avaliação das Aprendizagens em Formações Modulares Certificadas (FMC), que correspondem a acções de formação de curta duração inscritas no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), que podem ser organizadas em percursos de curta duração desenvolvidos de forma flexível, atendendo aos interesses, necessidades e disponibilidade dos adultos.

Esta investigação teve por objectivos explorar como é perspectivado o contexto de formação pelos actores-chave que actuam no âmbito das FMC; reconhecer as suas concepções sobre as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens; reconhecer as práticas pedagógicas e de avaliação empreendidas; identificar os factores que influenciam as opções pedagógicas e de avaliação das aprendizagens; identificar os graus de autonomia e negociação dos formadores na definição das estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens; e verificar se os discursos dos formadores e dos restantes actores-chave acerca do contexto, das estratégias pedagógicas e da avaliação das aprendizagens são confluentes ou se reflectem tensões.

Os resultados de investigação permitiram verificar que as estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens adoptadas pelos formadores assentam em diferentes perspectivas e compreendem formas de operacionalização distintas atendendo a circunstâncias específicas relacionadas com as acções de formação e os actores envolvidos. Apesar das diferenças verificadas existe acordo relativamente à necessidade de adoptar estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens que se adequem às características do público adulto. Também se verifica a existência de um reconhecimento generalizado das competências pedagógicas, técnicas e científicas dos formadores, que na óptica dos formandos e do gestor do projecto de formação, legitima as suas opções pedagógicas. Apesar desta sintonia, as questões que se colocam nesta dissertação merecem uma reflexão aprofundada, quer no campo científico quer no campo pedagógico, uma vez que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas verdadeiramente democráticas e de uma avaliação formativa devem ser fruto de uma negociação consciente e de uma participação activa por parte dos formandos.

Pedagogical strategies and learning evaluation in Modular Training:

One case study

Elsa Maria Pereira Faria

Master Dissertation in Sciences of Education - Evaluation

Minho University 2011

ABSTRACT

Pedagogical strategies and learning evaluation are crucial in vocational training and they assume particular shapes within the context of adult education and training. This research focused on Pedagogical Strategies and Learning Evaluation in Modular Training that match short term training courses included in the National Catalog of Qualification. These training courses can be arranged in short periods of time and be organized in a flexible way regarding adults' interests, needs and availability.

The main goals of this research were: to explore how adults training context is viewed by Modular Training key players; to recognize conceptions about pedagogical strategies and learning evaluation process; to recognize pedagogical and learning evaluation process practices; to identify factors that induce trainers' pedagogical and assessment methods; to identify trainers' level of autonomy and negotiation into pedagogical strategies and evaluating learning processes; and, to verify if the speech of trainers and other key players about the context, pedagogical strategies and learning evaluation are confluent or if they reveal conflicts.

The research results show that pedagogical and learning evaluation strategies adopted by the trainers follow different perspective and completion methods according to specific circumstances related with the training action and players involved. Despite some differences all players agree that the pedagogical strategies and learning evaluation must be adequate to the adult learners. There also exists a general recognition of trainers' pedagogical, technical and scientific competences that take place when the project manager and trainees accredit trainers' options. Despite this recognition, the questions of this research worth some reflection in scientific and pedagogical fields, because democratic pedagogical strategies and formative evaluation should be developed through continuous appraisal, conscientious negotiation and trainee's active participation.

Índice

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introdução..... | 1 |
| Parte I – Enquadramento Teórico..... | 7 |
| Capítulo 1 – Políticas e Iniciativas de Educação e Formação de Adultos – alguns marcos | 9 |
| 1.1. Algumas Políticas e Iniciativas da Educação e Formação de Adultos em Portugal | 9 |
| 1.2. A Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos | 15 |
| 1.3. As Formações Modulares Certificadas..... | 19 |
| Capítulo 2 – Perspectivas Teóricas sobre a Educação e Formação de Adultos | 23 |
| 2.1. Incursão Teórica sobre os Conceitos de Educação, Formação e Aprendizagem | 23 |
| 2.2. Algumas Perspectivas Teóricas sobre a Educação e Formação de Adultos..... | 30 |
| 2.2.1. Perspectiva da Modernização e do Capital Humano..... | 32 |
| 2.2.2. Perspectiva da Educação Permanente e Aprendizagem ao Longo da Vida | 33 |
| 2.2.3. Perspectiva Humanista | 36 |
| 2.2.4. Perspectiva Pragmatista..... | 39 |
| 2.2.5. Perspectiva Crítica | 42 |
| 2.2.6. Perspectiva Radical: Teoria da Aprendizagem da Nossa Saída | 44 |
| Capítulo 3 – Estratégias Pedagógicas e Avaliação das Aprendizagens na Educação e Formação de Adultos | 49 |
| 3.1. Estratégias Pedagógicas e Avaliação das Aprendizagens – dois processos relacionados | 49 |
| 3.2. Factores que Interferem na Escolha das Estratégias Pedagógicas..... | 51 |
| 3.3. Factores que Interferem na Escolha da Estratégia de Avaliação | 61 |
| 3.3.1. A Concepção de Avaliação | 61 |
| 3.3.2. Os Objectos da Avaliação | 63 |
| 3.3.3. As Funções da Avaliação | 65 |
| 3.3.4. Os Momentos de Avaliação..... | 68 |
| 3.3.5. Modalidades de Avaliação..... | 70 |
| 3.3.5.1. Avaliação Diagnóstica, Formativa, Formadora e/ou Sumativa..... | 70 |
| 3.3.5.2. Avaliação Normativa e/ou Avaliação Criterial..... | 73 |
| 3.3.5.3. Avaliação Quantitativa e/ou Avaliação Qualitativa | 74 |
| 3.3.6. Os Métodos, as Técnicas e os Instrumentos de Avaliação..... | 76 |
| 3.3.7. Avaliação: Autonomia e Negociação | 82 |
| Parte II – Investigação Empírica | 85 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Capítulo 4 – Problemática e Metodologia de Investigação | 87 |
| 4.1. Tema de Investigação..... | 87 |
| 4.2. Objectivos da Investigação..... | 88 |
| 4.3. Dimensões, Categorias e Questões Orientadoras da Investigação | 88 |
| 4.4. Esquema Conceptual da Investigação Empírica..... | 90 |
| 4.5. Natureza da Investigação..... | 90 |
| 4.6. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Investigação | 91 |
| 4.7. Local de Investigação | 94 |
| 4.8. População/Amostra | 95 |
| 4.9. Princípios Orientadores da Investigação | 96 |
| 4.10. Condicionantes da Investigação | 97 |
| Capítulo 5 – Resultados de Investigação | 99 |
| 5.1. Perspectivas sobre o Contexto | 99 |
| 5.1.1. Perspectivas sobre a Educação e Formação de Adultos..... | 100 |
| 5.1.2. Perspectivas sobre a Iniciativa Novas Oportunidades..... | 106 |
| 5.1.3. Perspectivas sobre as Formações Modulares Certificadas | 109 |
| 5.2. Estratégias Pedagógicas e Avaliação das Aprendizagens nas FMC – do Plano Conceptual ao Plano de Aproximação à Prática | 114 |
| 5.2.1. Objectos de Ensino-Aprendizagem e Objectos de Avaliação | 114 |
| 5.2.2. Objectivos e Funções do Processo de Ensino-Aprendizagem e da Avaliação | 118 |
| 5.2.3. Metodologias Pedagógicas e Avaliação das Aprendizagens | 121 |
| 5.2.4. Estratégias Pedagógicas mais Utilizadas | 128 |
| 5.2.5. Factores que Influenciam as Estratégias Pedagógicas e a Avaliação das Aprendizagens | 134 |
| 5.2.6. Modalidades da Avaliação..... | 137 |
| - Avaliação Formativa e/ou Avaliação Sumativa..... | 137 |
| - Avaliação Criterial e/ou Avaliação Normativa | 140 |
| - Avaliação Quantitativa e/ou Avaliação Qualitativa | 141 |
| 5.2.7. Instrumentos de Avaliação | 143 |
| 5.2.8. Avaliação Contínua e/ou Avaliação Final | 145 |
| 5.2.9. Avaliação das Aprendizagens: Autonomia dos Formadores e Negociação..... | 146 |
| 5.2.10. Confluência dos Discursos sobre as Estratégias Pedagógicas e a Avaliação das Aprendizagens | 148 |

| | |
|-----------------------------|-----|
| Principais conclusões | 151 |
| Bibliografia | 159 |
| Anexos | 167 |

Índice de Tabelas

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 – Fundamentos Apresentados pela INO | 17 |
| Tabela 2 – Técnicas Pedagógicas | 60 |
| Tabela 3 – Dimensões, Categorias de Análise e Questões Orientadoras | 89 |
| Tabela 4 – Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados | 94 |
| Tabela 5 – Instrumentos de Investigação | 96 |
| Tabela 6 – Referentes Teóricos do Discurso da ANQ sobre a EFA..... | 105 |
| Tabela 7 – Objectivos Considerados mais Importantes nas FMC | 113 |
| Tabela 8 – Níveis de Qualificação | 116 |
| Tabela 9 – Tipos de Saberes mais Valorizados na Avaliação | 117 |
| Tabela 10 – Objectivos Considerados mais Importantes na Avaliação das Aprendizagens | 119 |
| Tabela 11 – Métodos mais Utilizados..... | 129 |
| Tabela 12 – Métodos e Técnicas mais Valorizadas pelos Formandos..... | 130 |
| Tabela 13 – Recursos Pedagógicos mais Disponibilizados | 132 |
| Tabela 14 – Actividades mais Solicitadas | 132 |
| Tabela 15 – Tipo de Actividades que os Formandos Preferem | 133 |
| Tabela 16 – Tipos de Actividades mais Dinamizadas pelos Formadores (Grupo/Individuais) .. | 133 |
| Tabela 17 – Tipo de Actividades que os Formandos Preferem (Grupo/Individuais)..... | 134 |
| Tabela 18 – Factores mais Importantes na Escolha das Estratégias Pedagógicas | 134 |
| Tabela 19 – Factores mais Importantes na Escolha dos Recursos Didácticos..... | 135 |
| Tabela 20 – Modelo de Avaliação que Orienta a Estratégia de Avaliação de Aprendizagens | 136 |
| Tabela 21 – Como é Efectuado o <i>Feedback</i> da Avaliação durante a Formação..... | 138 |
| Tabela 22 – Quem Comunica os Resultados Finais | 139 |
| Tabela 23 – Quando são Comunicados os Resultados da Avaliação..... | 139 |
| Tabela 24 – Aplicação de Medidas de Recuperação | 139 |
| Tabela 25 – Avaliação Normativa | 140 |
| Tabela 26 – (Des)valorização da Classificação Quantitativa | 141 |
| Tabela 27 – Escala de Classificação Preferida pelos Formandos | 142 |
| Tabela 28 – Instrumentos mais Utilizados para Avaliação Sumativa..... | 143 |
| Tabela 29 – Instrumentos mais Utilizados para Avaliação Formativa das Aprendizagens | 144 |
| Tabela 30 – Quando é Efectuada a Avaliação? | 145 |
| Tabela 31 – Tipo de Avaliação Preferida pelos Formandos quanto ao Momento de Aplicação. 146 | |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 32 – Factores mais Influentes nas Decisões acerca da Avaliação das Aprendizagens. 146 | 146 |
| Tabela 33 – Negociação da Avaliação segundo a Percepção dos Formandos..... | 148 |

Índice de Ilustrações

| | |
|-------------------------------------------------------------------|----|
| Figura1 – Esquema Conceptual da Investigação Empírica..... | 90 |
| Figura 2 – Esquema Conceptual da Metodologia de Investigação..... | 93 |
| Figura 3 – Actores Auscultados..... | 95 |

SIGLAS

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

CANAEBA – Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

CNQF – Centro Nacional de Qualificação de Formadores

CNO – Centro Novas Oportunidades

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

CRVCC – Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

DGERT - Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional

DTP – Dossier Técnico Pedagógico

EFA – Educação e Formação de Adultos

FMC – Formações Modulares Certificadas

GP – Gestor de Projecto

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PANAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos

POPH – Programa Operacional do Potencial Humano

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagem

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

Trabalho no âmbito da gestão de projectos de educação e formação de adultos há cerca de dez anos e o entusiasmo que sinto pelas questões relacionadas com este contexto levaram-me a frequentar o mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Avaliação.

Ao reflectir sobre factores importantes neste contexto houve dois que me suscitaram maior interesse – “as estratégias pedagógicas” e “a avaliação das aprendizagens” desenvolvidas nas acções de formação, pela preponderância que têm na qualidade da formação. Poderia focalizar o estudo apenas nas estratégias pedagógicas ou na avaliação das aprendizagens, mas interessa-me analisar a relação entre ambos os processos.

De acordo com a minha experiência de coordenação pedagógica, estes factores também interessam aos formadores, que são na sua prática profissional actores e autores destes processos e que se vêm confrontados com a necessidade de fazer opções atendendo às características do contexto de formação e do público-alvo, às suas concepções e às suas experiências, entre outros factores.

A presente dissertação nasceu da curiosidade em conhecer as visões, decisões e realizações dos formadores no que se refere às Estratégias Pedagógicas e à Avaliação das Aprendizagens em Formações Modulares Certificadas, através da análise dos seus discursos, relacionando-os com os olhares de outros actores estratégicos que actuam no mesmo contexto e com as condições de produção destes discursos. Neste sentido, procurou-se compreender as influências de factores contextuais, mas também de factores intrínsecos que se desenvolvem em espaços de autonomia dos sujeitos e que marcam os seus discursos.

Na análise dos discursos pedagógicos adoptou-se a acepção de discurso de Helena Blancafort e Amparo Valls (1999, p.15)

“Falar de discurso, é antes de mais, falar de uma prática social, de uma forma de acção entre as pessoas que se articula a partir do uso linguístico contextualizado, seja oral ou escrito”.

Os discursos são construídos em função de determinados fins e em interdependência com o contexto (linguístico, local, cognitivo e sociocultural). Realça-se ainda, que os discursos são produzidos num contexto, fazem parte do contexto e também criam o contexto.

Deste modo partimos dos discursos dos actores que intervêm na situação formativa atendendo às condições em que são produzidos. A análise do discurso teve como *corpus* uma

série de enunciados orais e escritos, produzidos pelos formadores, que foram cruzados com os enunciados produzidos por outros actores considerados relevantes – os formandos, os organismos de gestão nacional das FMC e o gestor do projecto de Formações Modulares Certificadas na entidade formadora alvo deste estudo.

A investigação incidiu sobre a relação discursiva em três planos que se tocam e influenciam: 1) o plano contextual; 2) o plano conceptual e 3) o plano de aproximação à prática.

O plano contextual engloba a visão sobre o contexto e possíveis influências do contexto sobre as concepções e as práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens. O plano conceptual abrange as concepções e os valores conferidos pelos actores na definição das estratégias pedagógicas e na avaliação das aprendizagens. O plano de aproximação à prática incide sobre as evidências acerca das práticas desenvolvidas e sobre as impressões em relação às mesmas.

Em síntese, interessou explorar e compreender: Como se posicionam os formadores e os outros actores-chave na formação em relação ao contexto (a Educação e Formação de Adultos, a Iniciativa Novas Oportunidades e as Formações Modulares Certificadas)? Quais as concepções dos formadores e dos outros actores sobre as estratégias pedagógicas e sobre a avaliação das aprendizagens no contexto das Formações Modulares Certificadas? Quais são as práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos formadores? Que factores interferem nas decisões dos formadores? Porquê e para quê avaliam? Qual o grau de confluência dos discursos sobre as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens nas Formações Modulares Certificadas?

O contexto da educação e formação de adultos é bastante lato e desenvolve-se através de múltiplas modalidades, mas atendendo a três critérios que foram privilegiados – actualidade, focalização e diferenciação; nesta investigação optou-se por dar especial atenção às Formações Modulares Certificadas, um tipo de formação integrada na Iniciativa Novas Oportunidades, sobre o qual existem poucas referências oficiais no que toca às estratégias pedagógicas e à avaliação das aprendizagens, contrariamente ao que acontece no caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e no caso dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

Este tipo de formação integra-se no Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades, actualmente financiada no âmbito do eixo “Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida”¹ do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH).

De acordo com o disposto na Portaria n.º 230/2008 de 07 de Março, além dos cursos de Educação e Formação de Adultos, para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta, em especial da população empregada, é igualmente fundamental a construção de uma oferta modular de curta duração, tendo por base os percursos de educação e formação de adultos previstos no Catálogo Nacional de Qualificações, tendo assim em vista promover o acesso a itinerários de qualificação modularizados em unidades de formação de curta duração (UFCD), capitalizáveis para uma ou mais do que uma qualificação.

Do ponto de vista organizativo, as Formações Modulares Certificadas correspondem a percursos capitalizáveis de formação de curta duração, sejam de formação tecnológica ou de formação de base, os quais contribuem para a qualificação profissional e/ou escolar dos adultos, ao nível do ensino básico e do ensino secundário². As Formações Modulares Certificadas, também designadas por Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), estão dispostas no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ)³ e apresentam uma duração de vinte e cinco ou cinquenta horas. Os referenciais de formação que identificam os objectivos de aprendizagem e os conteúdos das mesmas são homologados e actualizados pela Agência Nacional de Qualificações (ANQ)⁴. No que diz respeito às estratégias pedagógicas e à avaliação

¹ Este eixo dá corpo à Iniciativa Novas Oportunidades, especificamente à componente orientada para a qualificação de adultos, e expressa a intenção de conferir aos adultos em idade activa e sem o 9º ano ou o 12º ano de escolaridade ‘novas oportunidades’ de qualificação escolar e/ou profissional.

² As Formações Modulares Certificadas visam elevar os níveis de qualificação dos activos, garantindo-lhes o acesso a módulos de formação de curta duração, capitalizáveis, realizados no quadro de um determinado percurso formativo, com vista à obtenção de uma qualificação correspondente a uma determinada saída profissional (Artigo 3.º do Despacho n.º 18223/2008, de 08 de Julho de 2008).

³ O Catálogo Nacional de Qualificações é um instrumento nacional de gestão estratégica das qualificações nacionais de nível não superior, de regulação da oferta formativa de dupla certificação cujo financiamento público será sujeito à conformidade face aos referenciais nele contidos e que integra referenciais de qualificação únicos para a formação de dupla certificação (formação de adultos e formação contínua) e para processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

Informação disponível no Catálogo Nacional de Qualificações.

URL: <http://www.catalogo.anq.gov.pt/SobreCatalogo/Paginas/SobreCatalogo.aspx> consultado em 17 de Dezembro de 2009

⁴ A Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) tem por 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, assumindo um papel dinamizador do cumprimento das metas traçadas pela Iniciativa Novas Oportunidades. No quadro da estratégia de qualificação da população portuguesa, que tem por principal designio promover a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação, a intervenção da ANQ é dirigida à concretização das metas definidas e à promoção da relevância e qualidade da educação e da formação profissional. A Rede de Centros Novas Oportunidades e o Catálogo Nacional de Qualificações são instrumentos centrais dessa estratégia.

Informação disponível no sítio da Agência Nacional para as Qualificações.

URL: <http://www.anq.gov.pt/default.aspx?access=1> consultado em 17 de Dezembro de 2009

das aprendizagens não existe uma definição oficial através de referenciais ou orientações técnicas da ANQ, sendo estas delineadas pela acção dos actores que integram o contexto específico de desenvolvimento da formação, sobretudo pela acção dos formadores.

No que se refere à relevância da investigação, esta apresenta-se particularmente interessante para todos os actores sociais que se preocupam com a qualidade das estratégias pedagógicas e com a avaliação das aprendizagens na educação e formação de adultos.

De facto, a temática aqui abordada tem sido, ao longo dos últimos anos, alvo de múltiplas reflexões e existem várias referências teóricas, políticas e institucionais sobre as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens na educação e formação de adultos, sobretudo no que se refere aos percursos de qualificação de longa duração.

Porém, no que diz respeito às formações de curta duração, como é o caso das Formações Modulares Certificadas, existem poucas referências ou orientações⁵ quanto ao modo como se deve desenvolver a formação e avaliar as aprendizagens. Considerou-se, por isso, bastante interessante descortinar quais são os referentes dos formadores.

O número de estudos atentos à Iniciativa Novas Oportunidades tem vindo a aumentar. O foco recai sobretudo sobre os Cursos de Educação e Formação de Adultos e sobre o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. As Formações Modulares Certificadas têm tido uma atenção mais limitada, apesar de a Agência Nacional para a Qualificação lhes conferir um papel estratégico, como modalidade de formação, que confere a oportunidade de as pessoas se qualificarem através de percursos flexíveis de formação.

Sendo que as Formações Modulares Certificadas são tipos de formações que concorrem para a qualificação escolar dos adultos e, nomeadamente, para a atribuição do ensino secundário, ao abrigo do Decreto-lei 357/2007 de 29 de Outubro⁶, é importante reflectir sobre o modo como decorrem e sobre a validade da avaliação das aprendizagens neste contexto.

Outro motivo que levou à escolha desta problemática prende-se com o interesse do estudo para a entidade formadora onde este se realiza. Os seus gestores interessaram-se pelo estudo por considerarem que incide sobre aspectos críticos para a qualidade dos processos de

⁵ Existem referenciais de orientação para o desenvolvimento dos cursos de Educação e Formação de Adultos e também para o desenvolvimento dos processos de RVCC – Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, que apoiam e condicionam o modo de actuação os profissionais e formadores. Apesar das formações Modulares Certificadas também se enquadrarem na Iniciativa Novas Oportunidades e no Sistema de Qualificação, não existe um referencial específico para esta modalidade de formação.

⁶ O Decreto-lei 357/2007 de 29 de Outubro define os procedimentos e as condições de acesso a modalidades especiais de conclusão do nível secundário de educação e respectiva certificação por parte dos adultos com percursos formativos de nível secundário incompletos e desenvolvidos ao abrigo de planos de estudo extintos.

formação. A pedagogia e a avaliação das aprendizagens são consideradas pontos-chave no sucesso dos projectos de formação. Acresce o facto de o projecto “Formações Modulares Certificadas” ter um peso muito significativo na actividade da entidade formadora, tratando-se do maior projecto de formação entre 2008 e 2010.

Face a estes factores, considera-se que a presente investigação reveste-se de um particular interesse do ponto de vista teórico e empírico, o qual, a longo prazo, suscitará uma reflexão mais aprofundada para além daquela que se encontra vertida na presente dissertação.

A dissertação que agora se apresenta subdivide-se em duas partes e em cinco capítulos.

A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico, no qual se efectua uma exploração de políticas e iniciativas de educação e formação de adultos; são exploradas diversas perspectivas teóricas acerca da educação e formação de adultos; e também é explorada a relação entre as estratégias pedagógicas e avaliação das aprendizagens. A segunda parte é dedicada à investigação empírica, ou seja, clarifica a problemática de investigação e a metodologia de investigação e apresenta os resultados da investigação realizada.

O primeiro capítulo versa sobre alguns marcos das políticas e das iniciativas de Educação e Formação de Adultos no contexto português desde a fase final do Estado Novo até à actual Iniciativa Novas Oportunidades. Esta exploração visa uma compreensão, no plano histórico e no plano actual, do contexto de educação e formação de adultos.

O segundo capítulo é marcado pela incursão teórica em torno dos conceitos de educação, formação e aprendizagem; e também, em torno de perspectivas teóricas sobre a educação e formação de adultos, nomeadamente, as perspectivas da modernização e do capital humano, da educação permanente e da educação ao longo da vida, humanista, pragmatista, crítica e radical. Esta exploração visa uma compreensão de concepções teóricas que podem marcar o posicionamento de diversos agentes educativos em relação à Educação e Formação de Adultos.

No terceiro capítulo são expostas opções que podem ser tomadas na implementação de estratégias pedagógicas e na avaliação das aprendizagens na educação e formação de adultos, bem como, os factores que podem interferir nestas escolhas.

O quarto capítulo é dedicado à explicação da problemática e da metodologia de investigação, clarificando-se o tema, o esquema conceptual, os objectivos e questões orientadoras, a natureza da investigação empírica, os métodos, as técnicas e os instrumentos de

investigação, a população e a amostra e ainda os princípios orientadores e os limites da investigação.

Por último, o quinto capítulo apresenta os resultados da investigação, no que se refere à visão sobre o contexto de formação, às concepções sobre as estratégias pedagógicas e sobre a avaliação das aprendizagens nas Formação Modulares Certificadas e às práticas. Os resultados aqui apresentados resultam de um estudo de caso realizado numa entidade formadora privada do Norte de Portugal.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – Políticas e Iniciativas de Educação e Formação de Adultos – alguns marcos

“Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje” (Freire, 1979, p.18).

Este primeiro capítulo apresenta o enquadramento histórico e síncrono sobre o contexto de formação estudado na presente dissertação, desde a Educação e Formação de Adultos, num âmbito mais lato, até às Formações Modulares Certificadas, num âmbito mais restrito.

O discurso dos actores sociais sobre as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens em Formações Modulares Certificadas é um discurso produzido em contexto e, por isso, é importante conhecer o contexto que em certa medida enforma o discurso. Por este motivo, antes de nos debruçarmos sobre as perspectivas teóricas acerca da educação e formação de adultos e das estratégias pedagógicas e avaliação das aprendizagens, é importante conhecer os mecanismos que conduziram Portugal para o contexto de educação e formação de adultos que marca o início da segunda década do século XXI e como este se caracteriza.

1.1. Algumas Políticas e Iniciativas da Educação e Formação de Adultos em Portugal

A política de educação e formação de adultos em Portugal teve maior expressão a partir da década de setenta do século XX, muito embora não tenha seguido sempre a mesma linha orientadora e comparativamente com a educação e formação de jovens tenha ocupado um lugar secundário. A este propósito, Licínio Lima (2003, p.139) refere que esta política tem recebido críticas por apresentar um carácter “descontínuo e fragmentado” e por se perspectivar como “uma educação de segunda oportunidade”.

A educação e formação de adultos, apesar do crescendo que tem sofrido nos discursos oficiais no âmbito das políticas sociais, também tem ocupado recorrentemente uma posição menos relevante comparativamente à educação e formação de crianças e jovens, no que se refere às prioridades, às metas e aos investimentos públicos. Além disso, durante muito tempo, a educação e formação de adultos orientou-se sobretudo para os níveis de qualificação mais baixos, ou seja, para a alfabetização, para os níveis básicos de educação e formação e para a adaptação a funções produtivas, e foi desenvolvida através de iniciativas com um investimento

irregular, mais orientadas para objectivos imediatos e limitadas nas oportunidades de progresso das qualificações que geraram.

Hoje, a política de educação e formação de adultos assume novos contornos, quer por se distanciar de uma linha mais tradicional no que se refere às metodologias de educação e formação de adultos preconizadas, quer por alimentar objectivos e investimentos mais ambiciosos no que se refere à qualificação da população adulta – a elevação do nível de educação secundário corresponde à grande aposta do XVII governo português. O ideal de educação permanente e aprendizagem ao longo da vida tem vindo a ocupar um lugar de destaque nos discursos oficiais dos organismos públicos e do governo português, seguindo as linhas de orientação da União Europeia. Embora cada país decida a sua própria política de educação, os países da União Europeia estabelecem em conjunto objectivos comuns, traçam estratégias a médio e longo prazo e trocam entre si boas práticas.

De seguida, são apresentados alguns marcos políticos da história recente da educação e formação de adultos em Portugal e é também apontada a sua orientação ideológica atendendo aos modelos de políticas sociais públicas de Colin Griffin (*in* Lima, 2003, p. 139): o modelo progressivo social-democrata⁷, o modelo de políticas sociais crítico⁸ e o modelo de reforma neoliberal⁹.

Algumas das particularidades históricas que caracterizam a educação e formação de adultos no nosso país, aqui apresentadas, estão retratadas em estudos desenvolvidos por autores como Alberto Melo e Ana Benavente (1978); Licínio Lima (2003) e Paula Guimarães

⁷ O modelo progressivo social-democrata é típico das configurações do “Estado-Providência” e defendido pela UNESCO, baseia-se numa assumpção de provisão pública da educação, facilitação do acesso e igualdade de oportunidades, através de políticas sociais e de um papel redistributivo do Estado que deve ser forte na promulgação de políticas, na criação e manutenção da rede pública e abrangente de educação e na regulação através de legislação prescritiva. A educação é aqui entendida como um bem de natureza colectiva como um direito social e básico e não como um simples bem privado ou vantagem competitiva individual. Nesta perspectiva, acentua-se o valor da educação para a democracia e a cidadania, para a responsabilidade social e a emancipação, orientando-se por objectivos de carácter desenvolvimentista, inspirados nas teorias da modernização e do capital humano (Lima, 2003, p.139).

⁸ O modelo de políticas sociais crítico centra-se numa crítica radical às tendências meritocráticas, discriminatórias e de controlo, e dos objectivos mais economicistas, modernizadores e tecnocráticos da educação e defendem a promulgação de políticas públicas, de financiamento, de democratização e de descentralização das decisões. Defendem a responsabilidade social dos governos, a criação ou reforma da oferta pública orientada para a igualdade de acesso e a justiça social conferindo particular importância aos fenómenos de organização da sociedade (associativismo, desenvolvimento local e comunitário, etc.) (Lima, 2003, p.139).

⁹ O modelo de reforma neoliberal desloca-se das políticas de provisão de educação pelo Estado para os indivíduos e o mercado, do enfoque no conceito de educação para o enfoque no conceito de aprendizagem, com incidência mais individualista e instrumental. Conferem relevo a concepções mais funcionais e adaptativas da aprendizagem. Defendem um papel mínimo do Estado face ao protagonismo atribuído à sociedade civil e em especial ao mercado. O objectivo inerente à educação e à aprendizagem passa a ser “adquirir competências para competir” (Lima, 2003, p.139).

(2009)¹⁰ e são sustentadas, igualmente, por diversos documentos regulamentares associados à criação das estruturas e programas de gestão da educação e da formação de adultos.

Em 1972 foi criada a Direcção-Geral de Educação Permanente, que procurou dar resposta às solicitações de iniciativa popular. Tendo por base os saberes dos adultos e lacunas detectadas nestes saberes no que se refere à cultura popular, aos conhecimentos, à capacidade de comunicar, ao saber-fazer, procurou-se estabelecer uma articulação para se corresponder às exigências do contexto escolar e do contexto profissional, através de iniciativas de formação profissional e da educação popular. Esta política sofreu influências da corrente de “educação permanente” disseminada pela UNESCO e visava que a educação e formação de adultos aproveitasse as condições históricas e as estratégias de auto-educação e auto-gestão de organizações locais e dos indivíduos na produção de conhecimento, sendo estes entendidos como actores participantes. (Melo e Benavente, 1978: pp. 11-19)

O modelo progressivo social-democrata, característico das políticas de Estado-Providência, teve maior expressão desde 1974. A Constituição da República Portuguesa, em 1976, definiu no Art.º 73º o direito à educação por parte de todos os indivíduos. Neste sentido, o Estado reforçou o seu papel de democratização da educação através da dinamização de diversas modalidades de educação formal e não-formal e teve como objectivos contribuir para a igualdade de oportunidades, e para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, bem como para a promoção do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva. A partir de 1976, política anteriormente promovida pela Direcção-Geral de Educação Permanente deixa de ter lugar e passa a ser perspectivada como promotora de iniciativas menos válidas.

Em 1979 foi publicada a Lei n.º 3/ 79, de 10 de Janeiro, que tinha por objectivo suprimir o analfabetismo e promover a educação base de adultos. A alfabetização passou a desenvolver-se a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, acompanhada de outros programas de educação não formal e a alfabetização foi entendida na dupla perspectiva da valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática e independente. O Governo desenvolveu um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA),

¹⁰ Artigo disponível em URL: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas> (versão pdf). Consultado em 23 de Dezembro de 2009.

integrado num plano mais abrangente de educação de adultos. Foi criado o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CANAEB), o qual desempenhou o papel de sensibilização da consciência nacional e de acompanhamento e avaliação do Plano Nacional de Alfabetização. O Estado reconheceu e apoiou as iniciativas de outras entidades como: associações de educação popular, colectividades e cooperativas de cultura, organizações populares, organizações sindicais e comissões de trabalhadores entre outras.

Segundo Licínio Lima (2003, p.139), o PNAEBA teve como pano de fundo um forte protagonismo do Estado que procurava uma melhor articulação e interacção com o poder local e com os movimentos associativos. Porém, a expansão dos direitos educativos dos adultos foi pouco expressiva por insuficiente investimento político e financeiro.

Apesar da existência da Direcção Geral de Educação Permanente, que nos anos setenta apostou no movimento associativo bem como nas dinâmicas de desenvolvimento local, em vez de grandes campanhas de cariz centralizado e de feição extensionista, aquelas iniciativas foram-se diluindo progressivamente e em meados dos anos 80 passaram a uma posição marginal, face a uma política de escolarização da educação de adultos, de fragmentação do seu campo e de subordinação às lógicas de formação profissional e de gestão dos recursos humanos (Lima, 2003, p.139).

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 - Lei n.º 46/ 86 de 14 de Outubro - marca um novo ciclo de política educativa portuguesa. A partir desta Lei a educação de adultos passou a integrar duas vias, o “ensino recorrente¹¹” e a “educação extra-escolar”. O ensino recorrente teve maior expressão pelo número de destinatários e de recursos envolvidos. O Ministério da Educação assumiu um papel primordial nesta modalidade através da concepção e do desenvolvimento de acções pedagógicas, ocupando um papel central na definição das formas educativas, do currículo, dos métodos pedagógicos, dos métodos de acompanhamento e avaliação. A educação extra-escolar teve uma expressão bastante menor, sobretudo no que se refere aos recursos humanos e financeiros envolvidos. Embora as acções fossem desenvolvidas com apoio do Ministério da Educação, tiveram implementação através de iniciativa de entidades privadas ou não governamentais, estando muitas vezes relacionadas com projectos de intervenção comunitária e de animação sociocultural (Guimarães, 2009, p.2).

¹¹ O modelo educativo do ensino recorrente em Portugal teve início em 1980 a partir do Despacho n.º 21/ 80, de 4 de Março, com o objectivo de modernizar a sociedade portuguesa o que implicava uma profunda articulação do ensino com as actividades produtivas e sociais. A educação recorrente representava uma estratégia para a educação de "segunda oportunidade" adequando programas, materiais e metodologias a grupos socioeconómicos e níveis etários específicos, bem como a distribuição da carga horária em consonância com horários de trabalho e lazer.

Segundo Paula Guimarães (2009, p.2), “ao contrário das políticas anteriores que tinham acentuado dimensões abrangentes do direito à educação, a Lei de Bases restringiu o campo da educação de adultos e sugeriu uma concepção ténue de cidadania, baseada na transmissão de conhecimentos de cariz disciplinar e de saberes adquiridos em contexto de sala de aula”.

O Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos em Portugal surgiu em 1989. Com este programa a educação de adultos foi considerada como um sector de intervenção prioritária. “A gravidade da situação educativa do país justificava a finalidade definida neste programa: a promoção da qualificação da mão-de-obra no quadro de um esforço de modernização económica. Neste âmbito, foi desenhado um projecto de acção centralmente definido. (...) Este Programa permitiu o aumento significativo das acções implementadas pela rede pública de educação de adultos, não levando, porém, a mudanças de relevo, sendo acentuada a tendência para a escolarização obrigatória de adultos, mais evidente após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, e destacada a tendência vocacionalista, através da formação profissional” (Almeida *et. al.*; Silva e Rothes *in* Guimarães, 2009, p.2).

Entre 1985 e 1995, a educação de adultos em Portugal vivia uma situação de transição, de modelos de políticas sociais típicas dos Estados-Providência e também de tipo crítico (dadas as pontuais manifestações a partir do local) para o crescente protagonismo do modelo reformista, face à centralidade do ensino recorrente e das estruturas de tipo vocacionalista mais focalizadas na produção de capital humano e de mão-de-obra qualificada através de um sistema de formação profissional (Lima, 2003, p.140).

Nesta fase, o ideal de modernização e do capital humano começa a ganhar expressão. As justificações das políticas de educação de adultos e de formação profissional adoptadas passam a estar bastante associadas às argumentações relacionadas com a preparação para o emprego, com a produtividade e com a modernização económica.

Entre 1995 e 2002, surgiu o programa “S@ber + para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos”. A Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA), criada em 1999, veio gerir este programa. Para os governantes, a modernização da economia, o necessário aumento da competitividade e o crescimento de novas tecnologias exigiam trabalhadores mais qualificados, com maior capacidade de adaptação, detentores de novas e mais complexas competências. A qualificação da população activa quando comparada com os restantes países da União Europeia e da OCDE manteve-se baixa e as

mudanças às quais se assistia na estrutura produtiva portuguesa exigiam alterações significativas nas competências dos portugueses (Guimarães, 1999, p.3).

Nesta altura, surgiram novas intervenções no quadro da qualificação de adultos. Apostou-se na diversificação das ofertas de qualificação, envolvendo entidades públicas e privadas e a sociedade civil. As estratégias educativas e formativas principais tiveram na base uma “abordagem de competências” e impulsionou-se o reconhecimento, a validação e a certificação de competências adquiridas de modo não formal ou informal ao longo da vida privada, profissional e social. Desenvolveram-se, nesta altura, novos modelos, metodologias e instrumentos pedagógicos e desvalorizou-se o ensino de natureza exclusivamente escolar. Foram criados os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) que passaram a permitir a atribuição de uma certificação escolar e de uma qualificação profissional através de uma abordagem de competências a partir de referenciais de competências-chave (Melo, 1999, p. 12; Alonso *et.al.*, 2002, p.5).

Segundo Licínio Lima (2003, pp.140-141) a ANEFA assumiu mais um papel de promoção e apoio a programas de educação de adultos e das iniciativas da sociedade civil, do que o de uma estrutura administrativa com responsabilidades de concepção e desenvolvimento de uma política pública de educação de adultos. O seu campo de intervenção era limitado, não ficando clara a sua responsabilidade nos domínios da alfabetização e literacia básica, da educação para o trabalho, do ensino recorrente, da educação cívica e da animação sociocultural, do desenvolvimento local e comunitário, entre outras. A sua capacidade também ficou limitada pelo insuficiente peso político, pela inexistência de recursos e de pessoal próprios e pelas dificuldades de disseminação, correndo o risco de ser encarada como mais uma estrutura redundante em relação às já existentes nos campos da educação e do trabalho. Apesar do seu potencial inovador a ANEFA foi objectivamente circunscrita pela estreita política de educação de adultos.

A Direcção Geral de Formação Vocacional (DGFV) entrou em funcionamento em 2002, em substituição da ANEFA, sob a tutela articulada dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho e com a missão de promover e apoiar a qualificação de jovens e adultos através de sistemas de reconhecimento, validação e certificação de competências, de qualificação e promoção de percursos formativos e de promoção das competências.

Entre 2000 e 2006 foi desenvolvido o Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), que em conjunto com as Medidas Desconcentradas de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social inseridas nos Programas Regionais, apoiaram políticas activas de emprego, formação e desenvolvimento social. Neste período, a oferta de formação profissional dirigida a adultos teve um forte desenvolvimento. A fundamentação do quadro de medidas no âmbito destes programas é fortemente fundamentada nas preocupações com o emprego e o desenvolvimento económico.

A partir de 2005 foi implementada a Iniciativa Novas Oportunidades sob a gestão da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), tutelada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social. Em resultado de uma mais evidente articulação com as políticas de emprego e de modernização tecnológica da economia portuguesa, a Iniciativa Novas Oportunidades assumiu como finalidade dar um forte impulso à qualificação dos portugueses, integrando dois eixos: as ofertas dirigidas aos jovens e as ofertas dirigidas aos adultos. No ponto seguinte desta dissertação será efectuada uma incursão mais profunda sobre a Iniciativa Novas Oportunidades que marca os dias de hoje. Optou-se por apresentar apenas o eixo “Adultos”, uma vez que se trata do eixo que se relaciona com temática desta investigação.

A par da Iniciativa Novas Oportunidades continuam a ser desenvolvidas outras medidas de qualificação de adultos que, nesta dissertação, não serão exploradas, mas cujo reconhecimento é importante, nomeadamente, o ensino recorrente e os cursos de especialização tecnológica.

Entre 2007 e 2013 as medidas de educação e formação de adultos, que se enquadram na INO concretizam-se sob a gestão financeira do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH). Segundo Rui Fiolhais (2007)¹², gestor do programa, o POPH tem como prioridade de primeira linha “contribuir para superar o défice de qualificações da população portuguesa, vencendo aquela que é uma das maiores debilidades do nosso capital humano”.

1.2. A Iniciativa Novas Oportunidades – Eixo Adultos

A Iniciativa Novas Oportunidades enquadra-se nas políticas de qualificação de adultos e apresenta ofertas de qualificação escolar e profissional até ao nível secundário.

Segundo Maria Amélia Mendonça e Maria Ana Carneiro (Julho de 2009, p. 5)

¹² Enunciado de apresentação do Programa Operacional do Potencial Humano escrito pelo gestor do programa Rui Fiolhais e publicado em <http://www.poph.gren.pt/> (apresentação/quem somos/discurso do gestor do programa) consultado em 10 de Novembro de 2010.

“A INO visa promover a generalização do nível secundário como qualificação mínima da população, elevar a formação de base da população activa, gerar as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e à modernização das empresas e da economia, bem como possibilitar a progressão escolar e profissional dos cidadãos, o que, no caso dos adultos, passa pela disponibilização de ofertas de qualificação flexíveis, em particular estruturadas a partir das competências adquiridas, valorizando e reconhecendo as competências já adquiridas pelos adultos por via da educação, da formação, da experiência profissional ou outras”.

Neste âmbito a população adulta pode qualificar-se através de um dos seguintes possíveis percursos: i) Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; ii) Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA); iii) Formações Modulares Certificadas e iv) Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação

De acordo com o discurso oficial da Iniciativa Novas Oportunidades:

- i. O Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências¹³ valoriza o que o adulto aprendeu, em diferentes contextos (formais, não formais e informais), ao longo da vida, e reconhece as competências adquiridas, atribuindo-lhe uma certificação escolar e/ou profissional. O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) decorre nos Centros Novas Oportunidades e não obedece ao calendário escolar, pelo que o adulto poderá iniciá-lo em qualquer momento.
- ii. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA) conciliam uma formação de base (escolar) com uma componente tecnológica (profissional) que integra prática em contexto de trabalho, o que confere uma dupla certificação (escolar e profissional). Em algumas situações, o percurso frequentado pode conduzir a uma certificação apenas escolar ou profissional. Estes cursos são indicados para quem necessita de completar o nível básico ou secundário de escolaridade e não dispõe de uma experiência profissional relevante. Podem ainda ser indicados para quem pretende uma reconversão profissional.
- iii. As Formações Modulares Certificadas permitem-lhe concluir ou efectuar um percurso formativo integrado no Catálogo Nacional de Qualificações, de uma forma gradual e flexível, com a possibilidade de o interromper e retomar mais tarde, de

¹³ A ANQ defende que o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida em contextos informais de aprendizagem constitui não só um importante mecanismo de reforço da auto-estima individual e de justiça social, mas também um recurso fundamental para promover a integração dos adultos em novos processos de aprendizagem de carácter formal. O reconhecimento das competências adquiridas permite, a nível colectivo, estruturar percursos de formação complementares ajustados a cada situação ou caso individual. Este processo também induz o reconhecimento individual da capacidade de aprender, o que constitui o principal mote para a adopção de posturas pro-activas face à procura de novas qualificações. Neste sentido, a consolidação e expansão dos dispositivos de reconhecimento e validação de competências são projectados como um recurso essencial para o desenvolvimento do país.

acordo com a sua disponibilidade. Os percursos efectuados através destas formações podem variar entre 25 e 600 horas, contribuindo para a obtenção de uma qualificação ou para completar processos de RVCC.

- iv. As Vias de Conclusão do Nível Secundário de Educação possibilitam a conclusão do nível secundário de educação, caso tenha até seis disciplinas em falta de um plano de estudos já extinto. Poderá optar entre a realização de exames às disciplinas em falta, ou outras que as substituam, e a frequência de módulos de formação no âmbito dos referenciais integrados no Catálogo Nacional de Qualificações. Por cada disciplina em falta, terá de realizar um exame ou 50 horas de formação.

Em 2008, o governo português apontou como meta até 2010 a elevação da qualificação de um milhão de activos – seiscentos e cinquenta mil pessoas através de processos de RVCC e trezentos e cinquenta mil através de cursos e outras modalidades de educação e formação.

Os principais fundamentos apontados pela Iniciativa Novas Oportunidades para um investimento tão significativo da qualificação de adultos são os seguintes:

TABELA 1 – FUNDAMENTOS APRESENTADOS PELA INO

A OCDE propôs para Portugal, como prioridade política para incrementar a produtividade da força de trabalho, o “reforço da escolarização ao nível do secundário”. A redução do défice de escolarização da população portuguesa favorece o crescimento, quer porque melhora a qualidade do trabalho, quer porque facilita a adopção de novas tecnologias.

A importância do investimento em capital humano decorre do seu reconhecido contributo para o crescimento económico, bem como para uma multiplicidade de outros benefícios sociais. Estes benefícios têm uma tradução colectiva, no nível de desenvolvimento e coesão da sociedade como um todo, e uma tradução individual por via das oportunidades de melhoria da qualidade de vida que proporcionam. Esta é uma perspectiva que vale a pena ilustrar.

O contributo do investimento em capital humano para o crescimento económico, medido através da evolução do PIB, da produtividade ou da competitividade, está hoje amplamente reconhecido.

Ainda num plano agregado, regista-se ser possível reconhecer uma relação positiva entre o investimento em capital humano e as dinâmicas de actividade e emprego. Entre o conjunto de países da OCDE estima-se que a um aumento de um ano de escolaridade no nível médio de habilitações da população se encontra associado um aumento entre 1,1 a 1,7 pontos percentuais nas taxas de actividade e de emprego.

O investimento em educação e formação diminui significativamente o risco e duração do desemprego e faz aumentar as probabilidades de reinserção no mercado de trabalho. Com efeito, os dados do desemprego em Portugal evidenciam uma tendência de aumento gradual do nível de desemprego nas pessoas com menores

habilitações e, sobretudo, uma representatividade acrescida destes no grupo dos desempregados de longa duração.

Os benefícios económicos resultantes do investimento em capital humano têm, também, uma expressão individual, sobretudo ao nível da remuneração, na medida em que constitui um investimento com margens de retorno muito significativas. Portugal é um dos países em que o prémio salarial em resultado do investimento em educação e formação é maior, em particular ao nível do ensino secundário onde o diferencial salarial é o maior de toda a OCDE. Isto reflecte, em primeiro lugar, as diferenças de produtividade média entre trabalhadores com e sem qualificação, mas também o défice relativo de trabalhadores qualificados no nosso país.

O investimento em educação e formação produz aquisições significativas em diversos domínios de organização da vida social. A promoção de dinâmicas de participação social mais intensas, a tolerância social, o ambiente de inovação, a promoção da igualdade de género são exemplos de ganhos sociais que podem ser estimulados por via do investimento na educação e formação das pessoas. A UNESCO tem alertado para que a promoção do acesso à educação contribui para proporcionar melhores níveis de participação cívica, política e cultural.

A educação é também uma importante condição do desenvolvimento pessoal e, por isso, um factor decisivo para o aproveitamento do investimento em formação. Com efeito, o nível de escolaridade e a literacia são factores decisivos para a capacidade de aprofundar trajectórias de aprendizagem e de maximizar a eficácia de investimentos formativos.

Fonte: Iniciativa Novas Oportunidades¹⁴

Através de uma análise crítica dos argumentos enunciados pela INO verifica-se um peso significativo dos argumentos sociais próprios do modelo político progressivo social-democrata, mas também dos argumentos económicos próprios do modelo de reforma neoliberal.

O modelo progressivo social-democrata, típico das configurações do “Estado-Providência” e defendido pela UNESCO, baseia-se numa aceção de provisão pública da educação, facilitação do acesso e igualdade de oportunidades através de políticas sociais e de um papel redistributivo do Estado que deve ser forte na promulgação de políticas, na criação e manutenção da rede pública e abrangente de educação e na regulação através de legislação prescritiva. A educação é aqui entendida como um bem de natureza colectiva, como um direito social e básico, e não como um simples bem privado ou vantagem competitiva individual. Nesta perspectiva acentua-se o valor da educação para a democracia e a cidadania, para a responsabilidade social e a emancipação, orientando-se por objectivos de carácter desenvolvimentista, inspirados nas teorias da modernização e do capital humano (Lima, 2003, p.133).

¹⁴ URL da Iniciativa Novas Oportunidades: <http://www.novasoportunidades.gov.pt> – acedido em 10 de Janeiro de 2010.

No modelo de reforma neoliberal é dado relevo a concepções mais funcionais e adaptativas da aprendizagem. O objectivo inerente à educação e à aprendizagem passa a ser “adquirir competências para competir” (Lima, 2003, pp.133-134).

Não obstante, a paulatina progressão das possibilidades de qualificação dos adultos pela via da educação não superior e formação profissional, centrando-se hoje os horizontes políticos no nível secundário como patamar a atingir, a focalização dos financiamentos da educação até ao nível secundário de escolaridade acarreta o desinvestimento público noutros níveis e modalidades de formação de adultos, sendo que os adultos que já adquiriram o nível de escolaridade pós secundário encontram menos oportunidades de frequência gratuita de formação profissional de actualização, aperfeiçoamento, reciclagem e reconversão.

1.3. As Formações Modulares Certificadas

As Formações Modulares certificadas correspondem a uma tipologia de formação da Iniciativa Novas Oportunidades, financiada no âmbito do eixo Adaptabilidade e Aprendizagem ao Longo da Vida¹⁵ do Programa Operacional do Potencial Humano (POPH).

No documento oficial “Programa de Trabalho – Educação e Formação 2010 – Relatório de Progresso 2007” é claramente referido que a Iniciativa Novas Oportunidades assume como uma das prioridades a capacidade de construir trajectórias de aprendizagem individuais, que valorizem as aquisições de cada pessoa, de promover modelos flexíveis de organização da formação e de dar maior expressão à formação em contexto de trabalho.

Com este tipo de formação, o poder político pretende elevar os níveis de qualificação dos activos, garantindo-lhes o acesso a módulos de formação de curta duração, capitalizáveis, realizados no quadro de um determinado percurso formativo, com vista à obtenção de uma qualificação correspondente a uma determinada saída profissional (Artigo 3.º do Despacho n.º 18223/2008, de 08 de Julho de 2008).

¹⁵ Este eixo dá corpo à Iniciativa Novas Oportunidades, especificamente à componente orientada para a qualificação de adultos, e expressa a intenção de conferir aos adultos em idade activa e sem o 9º ano ou o 12º ano de escolaridade completos ‘novas oportunidades’ de qualificação escolar e/ou profissional.

Os objectivos deste eixo são (1) elevar os níveis de qualificação dos activos – empregados e desempregados – assumindo o nível secundário como meta de qualificação; (2) alargar as possibilidades de acesso à formação por parte dos activos empregados, através da modulação e do ajustamento das ofertas; (3) garantir a capitalização das formações de curta duração, realizadas no quadro de um determinado percurso formativo, com vista à obtenção de uma qualificação correspondente a uma determinada saída profissional; (4) expandir e consolidar o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências; (5) diversificar as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento de novas metodologias para a aprendizagem ao longo da vida; (6) contribuir para a Igualdade de Oportunidades entre Homens e Mulheres.

De acordo com o disposto na Portaria n.º 230/2008 de 07 de Março, os Cursos de Educação e Formação de Adultos são um instrumento basilar para a prossecução dos objectivos definidos pelo XVII Governo Constitucional para as políticas de educação e formação, no qual assume particular destaque a generalização do nível secundário como patamar mínimo de qualificação da população. No entanto, para resposta às necessidades de qualificação da população adulta, e em especial da população empregada, é igualmente fundamental a construção de uma oferta modular de curta duração, tendo por base os percursos de educação e formação de adultos previstos no Catálogo Nacional de Qualificações.

A oferta de Formações Modulares Certificadas tem em vista promover o acesso a itinerários de qualificação composto por unidades de formação de curta duração (UFCD) e capitalizáveis para uma ou mais do que uma qualificação (escolar e/ou profissional).

São destinatários destas formações activos com idade igual ou superior a 18 anos (excepcionalmente com idade entre 16 e 18 anos se inseridos no mercado de trabalho ou em centros educativos, no âmbito da legislação aplicável) e que sejam detentores de baixas qualificações escolares e ou profissionais, ou que possuam qualificações desajustadas às necessidades do mercado de trabalho, nos termos da legislação nacional aplicável às Formações Modulares Certificadas.

Esta oferta formativa é composta por unidades de curta duração de nível 2, 3 e 4, que devem ser desenvolvidas de acordo com os referenciais de formação disponibilizados Catálogo Nacional de Qualificações¹⁶. As formações modulares são capitalizáveis e permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, caracterizados pela adaptação a diferentes modalidades de formação, públicos-alvo, metodologias, contextos formativos e formas de avaliação (artigo 1.º da Portaria n.º 230/2008 de 07 de Março).

Após conclusão das acções de formação, as entidades formadoras devem emitir o diploma de qualificação ou os certificados previstos no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, bem como assegurar o respectivo registo na caderneta individual de competências prevista no artigo 8.º do mesmo diploma, quando disponível.

¹⁶ O Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) é um instrumento de gestão estratégica de qualificações de nível não superior que integra o Sistema Nacional de Qualificações (Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro) e é um instrumento aberto e em permanente actualização sendo gerido pela Agência Nacional para a Qualificação.

O Catálogo tem como objectivo promover e facilitar o acesso à qualificação de dupla certificação, nomeadamente: i) modularizando a oferta de formação – definindo percursos formativos organizados em unidades de formação de curta duração (25 e/ou 50 horas) e ii) disponibilizando referenciais para processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

As entidades formadoras que apresentem ofertas de formação inscritas no CNQ ficam obrigadas a cumprir os programas estabelecidos no CNQ.

Em síntese, neste capítulo apresentamos alguns marcos no que se refere às políticas e iniciativas de educação e formação de adultos em Portugal desde 1970 até 2010, nomeadamente, as iniciativas de formação profissional e de educação popular com a Direcção-Geral de Educação Permanente; o plano nacional de alfabetização e educação de base de adultos com o CANAEB, o ensino recorrente e a educação extra-escolar com a Lei de Bases do Sistema Educativo 46/86 de 14 de Outubro; a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) e dos cursos de educação e formação de adultos com a ANEFA e com a DGFV e o desenvolvimento da Iniciativa Novas Oportunidades que inclui os processos de RVCC, os cursos de educação de formação de adultos, as formações modulares certificadas e outras vias de conclusão do ensino secundário com a ANQ.

Ao efectuarmos uma análise por períodos notamos que entre 1972 e 1986 se salientaram as influências do modelo progressivo social-democrata característico das políticas do Estado-Providência e a influência da perspectiva de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida da UNESCO; o forte protagonismo do Estado que mobilizava articulações com o poder local e o associativismo; a dinamização de modalidades de educação formal e não formal; e a dinamização de iniciativas de alfabetização com vista ao desenvolvimento pessoal, social e cultural que contribuíssem para uma maior participação na construção de uma sociedade democrática.

Entre 1986 e 2005 verificaram-se o crescente protagonismo do modelo reformista neoliberal; as influências da corrente ideológica de modernização e desenvolvimento do capital humano; a presença frequente nos discursos políticos de expressões, tais como: modernização, competitividade, qualificação da mão-de-obra, produtividade, adaptação às novas tecnologias; o desenvolvimento significativo do sistema de formação profissional; o alargamento das ofertas de qualificação de adultos e a valorização de um modelo de educação e de reconhecimento das aprendizagens baseado em competências.

A partir de 2005, com a INO, tem-se evidenciado uma relativa hibridez do modelo social-democrata e do modelo reformista neoliberal; a influência das correntes ideológicas de modernização e desenvolvimento do capital humano e de educação permanente e aprendizagem ao longo da vida; a valorização de um modelo de educação e de reconhecimento das aprendizagens (adquiridas em contextos formais, não formais e informais) baseado em competências; um investimento bastante mais significativo na elevação da qualificação escolar e

profissional dos adultos, tendo como prioridade elevar as qualificações sobretudo para o patamar do ensino secundário.

As Formações Modulares Certificadas, que têm sido desenvolvidas desde 2008, com a criação e implementação da Iniciativa Novas Oportunidades, da Agência Nacional para a Qualificação e do Catálogo Nacional de Qualificações, caracterizam-se pelo seu carácter modular e capitalizável que permite que os adultos construam percursos flexíveis de formação rumo ao crescimento das suas qualificações escolares e profissionais.

Capítulo 2 – Perspectivas Teóricas sobre a Educação e Formação de Adultos

“Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Freire, 1989, p.31).

Este capítulo é caracterizado pelo enquadramento teórico dos conceitos de educação, formação e aprendizagem e evidencia algumas perspectivas teóricas relevantes nos discursos científicos acerca da Educação e Formação de Adultos: a perspectiva do capital humano, as perspectivas de educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida, a perspectiva pragmatista, a perspectiva humanista, a perspectiva crítica, a perspectiva radical.

Os conceitos e as perspectivas explanadas neste capítulo marcam, frequentemente, os discursos formais sobre a Educação e Formação de Adultos. A este respeito, importa referir que se torna essencial compreender em que medida as perspectivas em torno da educação e formação de adultos, sustentadas pelas orientações políticas e frequentemente caracterizadas pelas posições teóricas de investigadores que dedicam a sua análise a esta problemática, se aproximam ou distanciam das considerações ou posições preconizadas pelos actores sociais auscultados neste estudo.

2.1. Incursão Teórica sobre os Conceitos de Educação, Formação e Aprendizagem

Apresenta-se, de seguida, três conceitos que têm um peso significativo nos discursos teóricos acerca da Educação e Formação de Adultos: 1) o conceito de educação; 2) o conceito de formação e 3) o conceito de aprendizagem.

Não sendo objectivo explorar os conceitos em todos os seus sentidos, afigura-se importante iniciar este capítulo pela sua clarificação, realçando diferentes prismas dependendo das linhas teóricas adoptadas. Neste sentido, procura-se apresentar os conceitos atendendo às perspectivas construtivistas e dialécticas (humanistas, interaccionistas, pragmatistas e críticas), que serão alvo de uma incursão mais profunda por marcarem mais profundamente os discursos oficiais actuais, e as perspectivas de feição positivista e determinista que nos pontos fundamentais se contrapõem às primeiras.

A educação, segundo a perspectiva construtivista, ocorre num processo dialéctico de educação e aprendizagem, no qual os sujeitos da educação tendem a assumir um papel activo

no seu próprio desenvolvimento e no desenvolvimento social. Para Poutois e Desmet (1999, p.10) os sujeitos destes processos são “actores” e até mesmo “autores” da sua aprendizagem. Neste enquadramento, a educação é entendida como um processo que decorre das interações entre os sujeitos que no seio das suas relações aprendem e geram adaptações e mudanças. Em oposição, as perspectivas deterministas são mais centradas numa visão da educação como processo de transferência e reprodução, relegando os indivíduos para um papel passivo.

Na esfera da visão construtivista de educação desenharam-se várias perspectivas teóricas, nomeadamente, a perspectiva humanista, a perspectiva pragmatista, a perspectiva interaccionista e a perspectiva progressista crítica.

De acordo com a perspectiva humanista, a educação deve contribuir para a justiça social, por isso, devem ser dadas oportunidades de educação para todos. Já a aprendizagem é considerada uma apropriação individual e, por isso, tem variações desencadeadas por factores intrínsecos aos indivíduos. De acordo com a perspectiva pragmatista, a educação baseia-se sobretudo na confrontação com a prática e é pela acção humana que se consegue induzir a mudança. Atendendo à perspectiva interaccionista, a educação ocorre no seio da “interacção social” e obedece a processos subjectivos de assimilação, acomodação e também de expressão que se reflectem não só no indivíduo mas também na colectividade. Atendendo à perspectiva progressista e crítica, a educação é compreendida como um processo global, que engloba duas acções, “ensinar e aprender” e deve estimular a consciência crítica dos indivíduos.

A educação é um fenómeno que se verifica em todas as sociedades e nos grupos sociais que as constituem e, enquanto processo de socialização, realiza-se nos diversos espaços de interacção social, seja com o intuito de adaptação dos indivíduos à sociedade seja para transformação da mesma, resultando em aprendizagens formais e não formais. Quando ocorre enquanto processo formal desenvolve-se em instituições de ensino e de formação. Quando ocorre enquanto processo não formal desenvolve-se nas relações profissionais, na família, no seio de grupos de amigos, através do contacto com meios de comunicação social, através da exploração de situações, em suma, num emaranhado de conjunturas possíveis desde que exista uma intenção de ensinar ou aprender algo.

Neste quadro, Licínio Lima (2003, p.131) define a educação como um processo que remete para “esforços sistemáticos, para acções deliberadas, para decisões e estratégias racionalmente planeadas, designadamente no contexto de organizações sociais formais (como a escola, por exemplo), de que se espera que resultem aprendizagens”, ou seja, esforços

orientados para contextos de educação formal ou não formal, embora seja conhecida a força e omnipresença das aprendizagens informais no desenvolvimento de competências dos indivíduos.

Paulo Freire (1992, p.72)¹⁷ na sua obra “Pedagogia da Esperança – um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, como forte impulsionador da perspectiva crítica e defensor da prática educativa de opção progressista, propõe uma educação como prática de libertação para a responsabilidade política e social. Este autor critica veementemente a concepção bancária de educação. Para Freire “o sujeito cognoscente não é objecto” e o acto educativo deve estimular a consciência e a reflexão crítica dos sujeitos. Assim sendo, as práticas pedagógicas e avaliativas devem ser adequadas ao desenvolvimento das capacidades de reflexão, crítica e autonomia por parte dos aprendentes.

“O educando torna-se realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objectos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objectos ou dos conteúdos” (Freire, 1992, p.24).

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.12).

Paulo Freire (1992, pp.40-42), acrescenta, ainda, que não há educação sem politicidade. Para os teóricos defensores do positivismo, o caminho da educação está na negação da politicidade da educação e na procura de uma neutralidade e objectividade inatingíveis. Porém, não é possível estabelecer uma prática educativa em que os educadores e educandos estão completamente isentos de risco da manipulação e de suas consequências.

“O que se exige eticamente dos educadores progressistas é que coerentes com o seu sonho democrático, respeitem os educandos e não os manipulem. O diálogo entre professores e alunos não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles” (Freire, 1992, p.42).

“Minha questão não é negar a politicidade e a directividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas assumindo-as, viver plenamente a coerência entre a minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática” (Freire, 1992, p.41).

Segundo o autor, o educando reconhece-se conhecendo os objectos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à emergência dos significados em cujo processo se vai tornando também significativamente crítico.

No entender de Olivier Reboul (2000, p.73) “os valores nunca desapareceram do domínio educativo pela razão muito simples de que não há educação sem valores”. O facto

¹⁷ Livro acessível em Biblioteca Digital Paulo Freire – URL: <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/> (versão pdf). Consultado em 23 de Dezembro de 2009.

educativo é, antes de mais, um “dever ser”, que comporta de forma implícita ou explícita, uma escala de valores.

Estes autores apresentam uma visão que se opõe claramente às visões positivistas e deterministas da educação. A diferença assenta, fundamentalmente, na visão da educação como um processo global, contínuo e direito universal, que deve ser adaptada a cada indivíduo e que é um processo político, perpassado por crenças e valores que não são imutáveis e, como tal, não subjugável a princípios de objectividade e neutralidade absolutos ou de perpetuação de valores dominantes num dado espaço temporal, que impeçam a mudança. A educação é perspectivada como um acto crítico, de construção da mudança, na qual se reconhece que o aprendente tem um papel activo e cada indivíduo tem diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

A formação tem um campo de significação controverso, de evolução não linear e não consensual, umas vezes mais instrumental, outras vezes mais abrangente. Segundo Rui Canário (1999, p.33) o uso das expressões “educação de adultos” e “formação de adultos” está associado, de modo grosseiro, a duas tradições, a “tradição da alfabetização” e a “tradição da formação profissional”. Através de uma análise sobre publicações científicas verifica-se que coexiste a sobreposição, na sua amplitude e na sua abrangência, entre os conceitos educação e formação.

Alain Meignant (1999, p.36) apresenta a formação como um processo de ensino-aprendizagem orientado para o contexto profissional e que intervém sobre três níveis de competência necessários à realização de uma tarefa de uma actividade profissional – o saber, o saber-ser ou estar e o saber-fazer. Os indivíduos devem adquirir ou desenvolver saberes teóricos e operar cognitivamente sobre as tarefas, possuir a motivação, as atitudes e comportamentos adequados à realização da mesma tarefa e ter as competências e capacidades apropriadas à sua execução. Além disso, a formação deve desenvolver competências alinhadas com “as políticas, os planos de acção e os objectivos da empresa” facilitando os processos de decisão e de acção da administração. Esta conceptualização corresponde a uma visão funcionalista que restringe a formação à função de adaptação dos indivíduos, às necessidades das empresas ou instituições.

Em contraponto, Rui Canário (1999, p.33) aponta que o conceito de formação assumiu um significado redutor quando utilizado para designar processos adaptativos e instrumentais em relação ao mercado de trabalho. No seu entender, o conceito de formação assume um

significado mais abrangente quando reflecte um processo de autoconstrução da pessoa num processo de abertura à existência.

Paulo Freire (1992, pp.68-69), a este propósito, atribui à formação um sentido lato, distinguindo “formação” de “treinamento”. Segundo o autor, a pedagogia radical jamais pode fazer concessão às artimanhas do pragmatismo que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. A formação técnico-científica dos educandos e a pedagogia crítica não têm nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento.

Gérard Malglaive (1997, p.34) critica o facto de o campo da formação ser tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos, gestionários e funcionalistas, aos quais se pode opor um discurso crítico. A perspectiva de subordinação da formação ao posto de trabalho caracteriza-se por um carácter assistencialista de adaptação ou prevenção do desenvolvimento tecnológico, de sujeição à lógica utilitarista da economia e à irracionalidade do informal. Mas as transformações nos modos de pensar as organizações autorizam-nos a pensar numa organização qualificante para a formação, que para ser qualificante terá de prestar uma atenção acrescida ao informal, às situações imprevistas, aos diálogos invisíveis dos saberes, aos espaços e aos tempos simbólicos que estruturam a formação mesmo quando não estão presentes na sua “materialidade”. A pluralidade de influências cada vez mais complexas permite pensar num pedagógico desescolarizado e atento à racionalidade do irracional.

“Cada pessoa sabe perfeitamente que pode aprender sempre e em vários contextos, e que esta actividade estranha não se deixa confinar aos contextos e lugares para os quais é habitualmente remetida” (Meirieu *in* Pinto, 2003, p.8).

Pela análise dos discursos políticos, marcadamente sociais-democratas e neoliberais, sobre as modalidades de qualificação de adultos constata-se a propensão para associar o conceito de educação ao processo motor da aprendizagem ao longo da vida, em qualquer contexto, seja este formal, não formal ou informal, e a propensão para associar o conceito de formação à formação profissional ou às actividades de treino inicial e contínuo para o contexto profissional, sendo o primeiro conceito projectado como mais amplo e o segundo como mais restrito.

Salienta-se ainda que, existe formação profissional orientada para o exercício de uma determinada função ou tarefa, mas também existe no contexto da formação profissional a

“formação de base”, que se orienta para o desenvolvimento de competências sociais e culturais mais amplas do que a aprendizagem de determinada função e que extravasam o domínio profissional. Esta “formação de base” reflecte-se nos referenciais de RVCC e nos referenciais de Educação e Formação de Adultos presentes no Catálogo Nacional de Qualificações.

Apesar do esforço para diferenciar estes conceitos, continua a ser questionável remeter a formação a uma perspectiva unicamente funcionalista. Poderá, eventualmente, considerar-se que os processos de educação e formação se relacionam, sendo que a educação se desenvolve num sentido mais lato e em diferentes contextos, nomeadamente, no contexto da formação profissional. Quanto à formação profissional, apesar de englobar formação tecnológica e formação de base, e de poder contribuir para o desenvolvimento de diferentes domínios da vida do indivíduo, ela tem uma marcada intencionalidade de preparação do indivíduo para o exercício profissional. Se partirmos de uma abordagem de competências, através da formação profissional procura-se preparar os indivíduos para a realização de determinadas actividades envolvendo um adequado domínio cognitivo, operacional e afectivo ou relacional.

O desenvolvimento de competências nos indivíduos não é limitado a um único contexto ou a um único propósito. A forma como os indivíduos aprendem é singular e a forma com projectam o que aprendem numa situação para outras situações da sua vida também. A este propósito Philippe Perrenoud (1999) considera que as competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção, o que significa que os educadores podem estimular determinadas aprendizagens, mas o processo de aprendizagem pertence ao sujeito aprendente que em função de múltiplos factores internos e externos, intencionais ou não intencionais, aprende de forma singular. O processo de aprendizagem é efectivamente o mais abrangente daí que o conceito de aprendizagem seja mais amplo do que o de educação e o de formação.

“Tudo o que a humanidade conquistou ao longo dos milénios é cultural, não natural(...) tudo o que torna o homem humano, tal como a linguagem, o pensamento, os sentimentos, as técnicas, as ciências, a arte e a moral, o homem tem-no porque aprendeu” (Reboul, 2000, p.20).

Licínio Lima (2003, p.131) retrata a aprendizagem como uma acção contínua, ora deliberada ora espontânea, com um carácter único e individual. A aprendizagem concentra um significado mais comportamental e individual, podendo revelar acções de educação formal ou não formal, mas também acções informais que resultam da experiência social e do percurso de vida de cada indivíduo. As aprendizagens, deste tipo, resultam de diversos processos de socialização primária e secundária sem objectivos educativos expressos, da experimentação, das

“tentativas-erro” e da reflexão que preparam os indivíduos para viver com relativa autonomia em contextos sociais mais ou menos complexos.

A aprendizagem pode ser definida como o modo como os indivíduos adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e mudam o comportamento. A aprendizagem é um processo complexo e a sua conceptualização varia em função de pressupostos político-ideológicos relacionados com a visão do Homem, da sociedade, da economia e do saber.

As perspectivas de tradição determinista e positivista tendem a remeter os aprendentes para a posição de sujeitos passivos, receptáculos de saberes transmitidos. Na concepção behaviorista, o processo de aprendizagem dá-se pelo condicionamento.

Noutra óptica, Sara Paín (1989, pp.15-25) defende uma perspectiva desenvolvimentista de aprendizagem¹⁸. A autora considera que a aprendizagem tem uma dimensão biológica, uma dimensão cognitiva, uma dimensão social e uma dimensão pessoal (dimensão do eu) e que é fruto de condições internas e externas aos indivíduos. Considera também importante ter estes factores em linha de conta para se resolver problemas de aprendizagem que possam surgir.

As perspectivas do interaccionismo simbólico e críticas perspectivam os sujeitos aprendentes como actores e autores das suas aprendizagens. Segundo Vygotsky (1993, p.44), o pensamento e a linguagem são determinados por um processo histórico-cultural. O pensamento verbal e os comportamentos estão sujeitos a interferências históricas que envolvem os indivíduos. A aprendizagem não resulta apenas do processo formal de ensino-aprendizagem, está dependente de um quadro de relações sociais que, directa ou indirectamente, interferem na aprendizagem. Vygotsky (1991, p.101) refere, ainda, que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por desejos e necessidades, interesses e emoções. Na base da formação do pensamento e também da aprendizagem existe uma tendência afectiva e volitiva.

Verifica-se uma proximidade entre as teorias críticas progressistas e o interaccionismo simbólico devido à abordagem do indivíduo como um sujeito activo do processo de aprendizagem, capaz de provocar a mudança, que deve ser compreendido na sua totalidade, como um ser biológico e social, que se integra num contexto sócio-histórico, simultaneamente local e global, de que é parcialmente sujeito, actor e autor.

¹⁸ A perspectiva desenvolvimentista teve como um dos principais mentores Jean Piaget que apresentou uma teoria de desenvolvimento cognitivo por estágios. Esta perspectiva descreve como a assimilação e a acomodação actuam no modo como os sujeitos aprendem podendo estar sujeitas a mecanismos de “excesso” ou “escassez”. A “hiperassimilação” ou a “hipoacomodação” ocorrem quando numa aprendizagem o aprendiz não se resigna ao que aprendeu. A “hiperacomodação” ou a “hipoassimilação” ocorrem quando o sujeito integra passivamente, com excesso de resignação ou sem expressão crítica o que aprende.

Conforme foi referido, existem diferentes conceitos de educação, formação e aprendizagem, mas também existe uma articulação entre estes processos. As diferentes concepções partem de diferentes valorizações. Quando se opta por uma perspectiva deve-se estar consciente dos valores que ela encerra.

Em síntese, neste ponto abordou-se os conceitos de educação, formação e aprendizagem. Estes são conceitos que se relacionam. Embora seja possível distingui-los tendo por base determinados argumentos teóricos e ideológicos, é fundamental reconhecer as articulações que se podem estabelecer.

O interesse pela educação, formação e aprendizagens de adultos vai muito para além da definição destes processos. No plano conceptual, importa compreender as concepções sobre estas realidades e no plano de aproximação à prática importa reconhecer como se transpõe para a prática estas concepções. As concepções não são apenas teóricas, são também políticas e ideológicas. As opções no plano de aproximação à prática não são sempre tomadas com isenção e autonomia. Neste quadro, a seguinte questão é relevante: será que as práticas evidenciadas são reveladoras das concepções valorizadas?

2.2. Algumas Perspectivas Teóricas sobre a Educação e Formação de Adultos

No campo da Educação e Formação de Adultos floresceram diferentes teorias que apresentam distintas leituras de educação, formação e aprendizagem, que transportam diferentes valores e propõem diferentes modos de execução destes processos. A estas teorias está subjacente uma determinada orientação conceptual que as marca e as distingue.

Em Portugal, nos discursos oficiais acerca da Educação e Formação de Adultos, por um lado, existe uma forte influência das teorias de modernização e do capital humano e, por outro lado, das teorias da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida, humanista e pragmatista, combinando modelos inspirados na ética e justiça social. Embora menos influentes no discurso oficial, as teorias críticas e radical constituem uma importante crítica aos discursos de defesa da adaptação e do modelo de desenvolvimento capitalista, nomeadamente vários discursos oficiais, e estas teorias, em parte, também marcam o discurso pedagógico de agentes educativos.

Em regra, as teorias da modernização e do capital humano apresentam concepções e valores orientados para a adaptação e o crescimento económico, enquanto que as teorias da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida, humanista, pragmatista e crítica apresentam concepções e valores mais centrados na educação e formação como meios de adaptação e mudança, de humanização, de desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos e dos grupos sociais.

Matthias Finger e José Asún são regularmente referenciados neste enquadramento teórico, pelo facto de apresentarem uma abordagem bastante consistente em relação às perspectivas teóricas que neste campo mais se demarcam e pela sua própria visão crítica e radical em relação aos efeitos do “turbocapitalismo” na educação e na sociedade. Não obstante, à importante obra destes autores consideramos relevante associar perspectivas baseadas nas obras de autores, tais como, Daniel Lerner (1968), Theodore Schultz (1963), Licínio Lima (2003), John Dewey (1964 e 1971), Eduard Lindeman (1929, 1945 e 1947), Jacques Delors, Malcolm Knowles (1980), Stephen Brookfield (1984 e 1986) e Paulo Freire (1979, 1987, 1989, 1992, 1996), no sentido de obter uma outra profundidade na análise teórica, sendo que vários destes autores também são referenciados por Matthias Finger e José Asún.

No entender de Matthias Finger e José Asún (2003, pp. 13-16) hoje vivemos na “sociedade da aprendizagem” e verifica-se uma explosão da valorização da aprendizagem sob diversos referentes. Quanto à educação de adultos, os autores consideram que esta nunca teve nem uma prática nem um discurso coerentes: (1) segundo a psicologia humanista, a aprendizagem é essencialmente individual, contribuindo para o desenvolvimento pessoal; (2) segundo a pedagogia iluminista e a teoria crítica, a aprendizagem é um processo cognitivo conducente ao conhecimento e a competências intelectuais; (3) segundo a abordagem pragmatista, a aprendizagem é um processo de resolução de problemas, individual ou até mesmo colectivo. Estas três correntes, apesar das diferenças, têm em comum a ideia de humanizar o desenvolvimento industrial através da educação, mas para Matthias Finger e José Asún não apresentam uma perspectiva teórica e política tão radical quanto necessário para combater de forma efectiva o “turbocapitalismo”. Estes autores inspirados em Ivan Illich questionam o modelo de desenvolvimento capitalista e procuram “uma nova saída” que passa por um corte radical com o modelo de desenvolvimento industrial.

No âmbito do discurso democrático sobre a educação, cada vez mais se critica o capitalismo pela lógica instrumental que impele e a obra de Matthias Finger e José Asún sistematiza uma crítica importante a esta lógica.

2.2.1. Perspectiva da Modernização e do Capital Humano

As teorias da modernização assentam na ideia de que as sociedades precisam de se abrir à mudança para se desenvolverem. Estas perspectivam o desenvolvimento num sentido único e suportado pelos ideais capitalistas.

Nestas teorias é difundida a ideia de capacidade de adaptação como a grande marca dos processos de modernização. Daniel Lerner (1968) no artigo “Modernization: Social Aspects” defende que a capacidade de adaptação é a capacidade mais marcante das sociedades desenvolvidas.

A teoria do capital humano¹⁹ perspectiva a educação e a formação como algo fundamental para o desenvolvimento económico, tendo na sua génese a ideia de que a melhoria do bem-estar das pessoas não depende da posse dos bens materiais, mas do conhecimento. O discurso que lhe está inerente estreita a ligação entre a educação e o trabalho, dada a relação que estabelece entre a educação e a preparação das pessoas para os desafios do mercado de trabalho e para o crescimento económico. A educação é considerada um investimento, porque se parte do pressuposto de que traz benefícios privados e sociais.

De acordo com os estudos realizados por Schultz na década de sessenta, o capital humano (traduzido em educação e saúde) é o factor *core* de desenvolvimento dos países, como é o caso dos Estados Unidos. O autor associa o sucesso económico, primordialmente, ao capital humano (Schultz, 1963).

A teoria do Capital Humano, associada ao discurso neoliberal, tende a centrar nos indivíduos a necessidade de investirem na sua educação ou formação para obterem melhores oportunidades no âmbito do emprego e, também, por isso, a responsabilidade dos sucessos e fracassos.

Com a rápida expansão das novas tecnologias de informação e comunicação e também de produção, a natureza do trabalho tem-se modificado. Actualmente, o discurso político e o

¹⁹ O conceito de capital humano teve forte expressão durante a década de 1960 através dos estudos de Theodore Schultz. O conceito foi retomado nos anos 1980, pelos organismos mais vinculados ao pensamento neoliberal na área educacional, no contexto das discussões resultantes da reestruturação produtiva. Ainda hoje se verifica a sua influência sobre os discursos políticos acerca do trabalho e da educação e formação.

discurso empresarial dão ênfase à necessidade de uma produção flexível e de rápida adaptação das pessoas às mudanças que ocorrem no cenário laboral. O ritmo acelerado de mudança tecnológica faz com que a educação e a formação profissional deixem de ser encaradas apenas como uma preparação prévia para o trabalho. Face aos desafios de actualização permanente do sistema capitalista pós moderno têm sido sistematicamente anunciados os lemas de formação contínua e de aprendizagem ao longo da vida. A teoria do capital humano, associada a um discurso neoliberal, adaptou-se a este novo cenário colocando na actualização contínua dos indivíduos a tónica do desenvolvimento. Segundo esta teoria, os indivíduos com maior vantagem competitiva serão aqueles que sejam capazes de se preparar continuamente para a adaptação às novas exigências.

Não obstante, o reconhecimento generalizado de que a educação é importante para os indivíduos e para a adaptação e a mudança social, a teoria do capital humano tem sido alvo de diversas críticas que apontam sobretudo para a sua subordinação a uma lógica económica e de defesa do sistema capitalista. As críticas mais apontadas são as seguintes: o modelo apresentado conduz ao enfraquecimento da responsabilidade do Estado e à responsabilização dos indivíduos, sobretudo dos educandos e dos educadores, camuflando factores estruturais que condicionam a capacidade de acção dos mesmos; a produtividade não decorre só, nem primordialmente, do aumento da qualificação; o aumento das qualificações não implica uma melhoria da condição económica e da qualidade de vida dos indivíduos; outros factores não relacionados com a educação e a formação dos indivíduos também influenciam o seu sucesso; pensar que a educação ou a formação são a solução para as situações de desigualdade e de exclusão significa alimentar um modelo de desenvolvimento perverso ou injusto; a leitura efectuada por esta teoria é ahistórica e não contempla as relações de poder do próprio sistema capitalista através das quais se tende a reproduzir situações de desigualdade económica e social.

2.2.2. Perspectiva da Educação Permanente e Aprendizagem ao Longo da Vida

Como referiu Le Goff (*in* Canário, 1999, p.11), “a educação de adultos é um processo longo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo”.

Os lemas da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida têm sido amplamente valorizados e assentam na convicção de que os processos de educação e

aprendizagem em diversos contextos e ao longo da vida contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

A UNESCO²⁰ teve e tem um papel de destaque na definição de políticas de educação e tem apresentado uma vasta obra sobre a temática da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida²¹. A educação de adultos tem sido alvo de atenção da UNESCO, especialmente no que se refere à alfabetização e educação básica de adultos, dado que neste campo ainda existe muito investimento a efectuar, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento.

O ideal de educação permanente²² preconizado pela UNESCO (*in* Finger e Asún, 2003,p.31) assenta na ideia de que “todos estejam sempre a aprender” e, para que tal seja possível, a sociedade depara-se com quatro desafios: (1) a educação deve ajudar a sociedade a acompanhar a mudança e para isso promover a capacidade dos indivíduos aprenderem a aprender; (2) a sociedade deve compreender a ciência e tecnologia e dominar o progresso científico e tecnológico, mas não deve servir para que apenas os especialistas e tecnocratas sejam responsáveis pela mudança; (3) face à explosão de informação, as pessoas devem ser capazes de lhe conferir sentido e de integrá-la de forma coerente e significativa; (4) em prol do desenvolvimento, as pessoas precisam de mais educação cívica e política que as capacite para serem actores, em vez de sujeitos passivos ou vítimas da mudança e desenvolvimento.

“Is not this the time to call for something quite different in education systems? Learning to live, learning to learn, so as to be able to absorb new knowledge all through life; learning to think freely and critically; learning to love the world and make it more humans learning to develop in and through creative work” (Faure, 1972, p.69).

A educação ao longo da vida perspectivada como um *continuum* que compreende a educação de crianças, jovens e adultos revelou-se em alguns países desenvolvidos como um dos pilares do “Estado-Providência”, em articulação com outras políticas sociais para a igualdade de

²⁰ A UNESCO foi criada em 1945 com a finalidade de promover a paz e os direitos humanos com base na solidariedade intelectual e moral da humanidade. É uma das agências das Nações Unidas que visa a cooperação técnica entre os Estados membros e tem a função de promover o alargamento e a melhoria da qualidade da educação, considerada um direito fundamental dos indivíduos e instrumento essencial para a construção de um diálogo participativo entre os cidadãos e os Estados.

²¹ Os conceitos de formação contínua e aprendizagem ao longo da vida remetem para um ideal de “educação permanente” considerado pedra basilar das políticas educativas e que foi impulsionado pela UNESCO no seu relatório “Aprender a Ser” publicado nos anos setenta e coordenado por Edgar Faure (1977). Desde então, os discursos políticos da união europeia e nacionais no plano prescritivo têm reforçado a prossecução deste ideal.

²² A educação permanente difere da educação tradicional e caracteriza-se pela orientação para todas as pessoas, pelo carácter contínuo da “educação ao longo da vida”, pela abrangência dado que compreende actividades educativas formais, não formais e informais, pela relação de ensino-aprendizagem democrática, pela abordagem flexível da educação e pela tónica no processo de aprendizagem, sendo que a capacidade de aprender é assumida como mais importante do que qualquer conteúdo.

oportunidades, no âmbito de um estado forte e solidário. Neste contexto, a educação visava o esclarecimento e autonomia dos indivíduos, bem como a transformação social através do exercício de uma cidadania activa e crítica e o Estado tinha o dever de criar condições de igualdade de oportunidades. Porém, tende a ser predominante, no cenário europeu e nacional dos últimos anos, um discurso de apelo à aprendizagem ao longo da vida orientado para a adaptabilidade, empregabilidade e produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do “Estado-Providência”, em que se reforçam as responsabilidades individuais pela aquisição dos saberes que se traduzem em vantagens competitivas (Lima, 2003, p.129).

Nestes cenários colocam-se em debate as perspectivas de filiação crítica, emancipatória e humanista e as perspectivas de cariz funcionalista que resultam em modelos de educação e formação de carácter distinto. Ainda assim, dada a complexidade contextual e as múltiplas pressões políticas, sociais, culturais e económicas, nota-se o surgimento de modalidades híbridas.

Segundo Licínio Lima (2003, p.130) “os conceitos de educação ao longo da vida e de educação permanente são ubíquos”, difundidos à escala global como categorias socioeducativas aparentemente universais e que conferem legitimidade aos discursos políticos, que nem sempre têm expressão nas práticas educativas. Uma das crenças comumente aceite de forma acrítica é a de que o desemprego estrutural resulta da falta de qualificações e que estas serão remédio para a resolução dos problemas económicos e sociais.

Para o mesmo autor (2003, p.143), embora conceptualmente a noção de aprendizagem ao longo da vida derive de uma matriz humanista, esta tem configurado novos sentidos, assumindo contornos individualistas e pragmáticos, quase inteiramente orientados para os imperativos da economia liberal e do trabalho flexível do novo capitalismo.

Licínio Lima (2003, p.136) refere ainda que a formação e a aprendizagem ao longo da vida chegam a ser objecto de um profundo processo de instrumentalização com vista à eficácia económica e à performatividade competitiva que parecem frequentemente reduzidas a estratégias vocacionalistas e a técnicas de recursos humanos, pouco ou nada se assemelhando a formas e processos de educação. Já muito raramente se retoma e actualiza o ideal de educação permanentemente ou educação ao longo da vida, presente no Livro Branco intitulado “*Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva.*”

O documento “*Educação. Um Tesouro a Descobrir*” (1996), um relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, encerra uma crítica ao

modelo economicista. Neste relatório é referido que “o modelo de crescimento atual depara-se com limites evidentes, devido às desigualdades que induz e aos custos humanos e ecológicos que comporta, [sendo] necessário definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas de acordo com uma visão mais larga: a do desenvolvimento humano”(Delors, 1996, p.69). Na perspectiva da Comissão os quatro pilares da educação são o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser.

Hoje em dia, os referentes da *aprendizagem significativa* podem ser diversos. A “Sociedade de Informação” caracteriza-se por dispor de múltiplos recursos que favorecem a transmissão da informação, a comunicação e a construção de novas aprendizagens, nomeadamente favorecidas pela Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Os contextos profissionais são mais instáveis e exigentes no que toca à actualização permanente. Deste modo, parece reforçar-se a transição do paradigma educacional, valorizando-se a aprendizagem ao longo da vida, a autonomia e percursos alternativos à padronização curricular.

Matthias Finger e José Asún (2003, p.33) apresentam críticas à perspectiva teórica da “educação permanente”: apesar do seu sentido humanista, segundo os autores, esta nunca partiu para a humanização do desenvolvimento sem o questionar; não critica as instituições, aliás, existe uma tendência para institucionalizar, racionalizar e até para burocratizar o ciclo de vida do aprendente adulto; como discurso político-institucional a “educação permanente” e a ideia de “educação ao longo da vida” não estão fundamentadas na psicologia, nem na pedagogia, nem noutra ciência social, baseiam-se antes em pressupostos filosóficos-ideológicos; por último, há uma certa confusão entre educação e aprendizagem e alguma mistura entre aprendizagem individual e aprendizagem colectiva.

2.2.3. Perspectiva Humanista

A perspectiva humanista influenciada pela abordagem do existencialismo opõe-se ao behaviorismo e ao intelectualismo da psicanálise, sobretudo, à ideia de que o comportamento humano é predeterminado pelo ambiente e pelo subconsciente. Para os humanistas as pessoas têm liberdade de acção e de escolha e têm um papel activo no desenvolvimento do seu potencial. No campo da educação de adultos, a corrente humanista propõe conceitos importantes como “andragogia”, “facilitação” e “aprendizagem autodirigida”.

A “andragogia” consiste no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas nos adultos. Muitas vezes, é interpretada como o processo de envolvimento dos adultos nas experiências de aprendizagem. Originalmente usado por Alexander Kapp em 1833, a “andragogia” foi desenvolvida dentro da teoria de educação de adultos pelo educador americano Malcolm Knowles .

Na perspectiva de Malcolm Knowles (1980, pp.40-44), o termo remete para um conceito de educação centrada no adulto, em contraposição à pedagogia que remete para a educação centrada nas crianças. Os adultos são diferentes das crianças, no seu conceito de aprendizagem, na sua experiência, na vontade de aprender, na orientação para a aprendizagem, na motivação e na sua independência, sendo as principais diferenças apontadas pelo autor as que passamos a assinalar:

No que se refere ao conceito de aprendizagem, a criança precisa de ser ensinada. É esperado pela sociedade que o professor assuma a responsabilidade completa sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e quando e como verificar se a criança aprendeu. No caso dos adultos, professores têm a responsabilidade de encorajar e orientar o processo de aprendizagem.

No que se refere à “experiência”, a criança tem uma experiência pouco relevante. A experiência do professor é central, enquanto que os adultos são portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. No contexto de formação, habitualmente, são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas aprendizagens.

No que se refere à “vontade de aprender”, as crianças têm disposição para aprender aquilo que o professor ensina, que tem como fundamento critérios e objectivos subordinados à lógica escolar, ou seja, a finalidade de obter sucesso e progredir em termos escolares, enquanto que os adultos sentem-se estimulados para o processo de aprendizagem, desde que compreendam a sua utilidade, para melhor resolver problemas reais da sua vida pessoal e profissional.

No que se refere à “orientação da aprendizagem”, para a criança a aprendizagem é encarada como um processo de conhecimento sobre um determinado tema. Neste contexto é dominante a lógica centrada nos conteúdos e não nos problemas. Para os adultos a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que os adultos se

confrontam na sua vida quotidiana. A lógica de aprendizagem centrada nos conteúdos é menos adequada.

Finalmente, no que se refere à “motivação”, nas crianças a motivação para a aprendizagem resulta sobretudo de estímulos externos ao sujeito, como é o caso das classificações escolares e das apreciações do professor. Nos adultos são sensíveis os estímulos da natureza externa, mas são sobretudo os factores de ordem interna que os motivam.

Segundo este modelo de interpretação, o adulto possui um estatuto independente e, por isso, o papel do educador é o de torná-lo cada vez mais independente, neste sentido, o educador é um facilitador que ajuda o adulto a reflectir sobre as suas necessidades e que contribui para que consiga satisfazê-las. A aprendizagem na educação de adultos advém da necessidade de auto-realização do adulto, da sua motivação intrínseca e é fundamental considerar a experiência do adulto no processo de ensino-aprendizagem. Na educação de adultos, não faz sentido recorrer a programas estandardizados, a aprendizagem faz sentido se forem estabelecidas pontes com a história de vida do adulto.

Stephen Brookfield (1984, pp. 59-71) apresenta o conceito de “aprendizagem autodirigida” que consiste no processo pelo qual o adulto toma o controlo da sua aprendizagem. O autor (1986, p.20) refere ainda que o processo educativo é um encontro transaccional no qual aprendentes e professores estão ocupados num processo contínuo de negociação de prioridades, métodos e critérios de avaliação. A educação é, assim, um diálogo transaccional, onde a inter-relação com os outros é crucial para que o indivíduo se dê conta de outras perspectivas e interpretações da realidade. É a partir da análise de diferentes perspectivas que o indivíduo pode colocar em causa os seus pressupostos pessoais acerca da realidade, ou seja, reflectir criticamente. Reflectir criticamente implica que o aprendente se dê conta dos seus pressupostos.

Segundo Matthias Finger e José Asún (2003, p.70), esta perspectiva tem um forte pendor individualista e ideológico. Trata-se, sobretudo, de uma abordagem terapêutica e individualista ao desenvolvimento pessoal, com o risco da educação de adultos continuar a promover o individualismo. A “facilitação” e a “aprendizagem autodirigida” são ideológicas por que se assume que conduzem automaticamente à autorealização. Para os autores, acresce ainda a confusão que esta perspectiva humanista faz entre aprendizagem e crescimento. E, por último, a andragogia é perspectivada como “a-histórica, a-estrutural, apolítica e não

institucional”. Na óptica de Matthias Finger e José Asún subjaz a esta perspectiva uma certa “ingenuidade sociológica”.

2.2.4. Perspectiva Pragmatista

O Pragmatismo constitui uma escola de filosofia, com origens nos Estados Unidos da América, caracterizada pela descrença no determinismo e pelo pressuposto de que se pode alterar os limites da condição humana e induzir a mudança pela acção humana.

John Dewey²³ é reconhecido como um dos fundadores do pragmatismo e do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX. A visão do ensino como prática quotidiana foi o seu grande contributo para a escola filosófica do pragmatismo. Segundo este autor, no dia-a-dia, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências que se seguem. O autor considera que experiência é aprendizagem, transformação e um modo de existência, não sendo possível dissociar tais elementos. A vida humana é um emaranhado de experiências ou de aprendizagens variadas.

Matthias Finger e José Asún (2003, pp.37-51) sistematizam os contributos de autores como Dewey, Lindeman, Lewin, Kolb, Argyris e Schön, Mead, Jarvis e Mezirow para a perspectiva teórica pragmatista. De seguida apresentamos uma síntese desses contributos apresentados sob a perspectiva destes dois autores.

Para John Dewey “a aprendizagem e a educação, tal como a ciência, apenas fazem sentido como parte do processo de humanização, desenvolvimento e crescimento”. Os humanos têm a capacidade de plasticidade e de adaptação, de aprendizagem com os erros, de se moldar de acordo com as suas necessidades e a educação tem três funções essenciais: (1) preparação dos indivíduos com o papel de actualização das pessoas e socialização de acordo com os hábitos dominantes; (2) impulsionamento do potencial das pessoas para a inovação, a criatividade, a imaginação, de forma a que possam agir criativamente sobre a realidade; (3) promoção da acção, da capacidade de agir ou, mais especificamente, de resolver problemas. Para este autor, a educação é mais do que uma técnica, é uma forma de fazer avançar o processo de humanização de um modo democrático, respeitando o aprendente individual.

²³ John Dewey escreveu as obras “Democracy and Education” (1964) e “Experience and Education” (1971) que espelham a sua visão pragmática sobre a educação.

Para Eduard Lindeman²⁴, tal como para Dewey, a educação, mais especificamente a educação de adultos é uma espécie de cooperação não autoritária entre aprendentes. Lindeman distingue formação vocacional (relacionada com o trabalho) de formação não vocacional (relacionada com a vida). Para o autor o papel da educação de adultos não é melhorar o mundo do trabalho, mas sim incorporá-lo na vida, ou seja, dar sentido ao trabalho no contexto mais global da vida. Para este autor, a educação de adultos é vista como uma educação para a vida e seria, algo totalmente voluntário, em que não deveriam ser necessárias credenciais, nem graus, nem certificações. Este movimento preconizado por Lindeman durou até à década de setenta, altura em que começa a tomar mais expressão a formação vocacional e a partir dos anos oitenta começou a ser inconcebível pensar na educação de adultos sem pensar em qualificações e certificados.

Depois de Lindeman, a tradição pragmatista de educação de adultos tomou duas direcções, a da aprendizagem experiencial²⁵ e a do interaccionismo simbólico²⁶.

Kurt Lewin combinou o pragmatismo americano com a tradição da fenomenologia alemã²⁷. Lewin tinha o objectivo de melhorar a organização através do envolvimento dos interessados na resolução dos problemas da organização. A abordagem de “investigação-acção” foi impulsionada por Kurt Lewin. A aprendizagem de “reflexão na acção” ou de “resolução de problemas”, assente na relação “acção-reflexão-acção”, foi fortemente impulsionada no campo da gestão organizacional e da formação.

²⁴ Eduard Lindeman formulou e implementou uma concepção de educação de adultos, que ainda hoje constitui o substrato conceptual no campo da teoria e prática nos Estados Unidos. Este autor escreveu os artigos “The Meaning of Adult Education” (1929), “The Sociology of Adult Education” (1945), “Methods of Democratic Adult Education” (1947).

²⁵ David Kolb (1984) refere que o conhecimento resulta da interacção entre teoria (conceitos abstractos) e experiência, e pode-se identificar uma série de estilos de aprendizagem com base neste conceito de educação experiencial. O autor identifica os seguintes estilos de aprendizagem: (1) Activos – aprendem melhor a partir de “actividades concretas” ou tarefas curtas, do tipo “aqui e agora” e têm dificuldade em aprender em situações que implicam um papel passivo, como ouvir palestras ou leitura. (2) Reflexivos – aprendem melhor através da auscultação e observação de “situações concretas” e têm mais dificuldades para aprender através de actividades que exigem execução sem tempo para a reflexão e planeamento. (3) Teóricos – aprendem melhor quando podem reavaliar os objectos de análise (coisas, situações), como um conceito, um modelo ou uma teoria (reflexão mais abstracta) e têm mais dificuldade em aprender a partir de situações sem esta modelização. (4) Pragmáticos – Aprendem melhor quando há uma clara ligação entre a visão do sujeito e o problema ou a oportunidade no trabalho. Valorizam a técnica e processos que podem ser aplicados na sua vida. Têm mais dificuldade em aprender a partir de acontecimentos que parecem distantes das suas vivências.

²⁶ Aplicando a perspectiva interaccionista à educação e formação, o papel do educador/formador não é transmitir e avaliar um conjunto de factos, mas sim, observar atentamente os processos sociais subjacentes às interacções entre os actores sociais envolvidos no processo educativo, já que a acção social contém abertamente o seu próprio sentido. Analisar uma interacção remete para as condições particulares em que ela ocorre. Para os interaccionistas essas condições deixam ao actor social uma margem de manobra, ao contrário do que defendem os funcionalistas. O foco do interaccionismo simbólico concentra-se nos processos de interacção social, mediados por relações simbólicas. A aprendizagem ocorre num processo dialéctico de relação entre os indivíduos e a estrutura social.

²⁷ A fenomenologia procura a interpretação das coisas através da consciência dos sujeitos formulada com base em suas experiências. Para a fenomenologia um objecto corresponde ao modo como os sujeitos o percebe. Num sentido mais estrito, a fenomenologia é uma disciplina da filosofia que estuda os objectos e as estruturas da consciência em geral, comum a todos os sujeitos cognitivos plenos, independentemente das idiosincrasias psicológicas de cada um.

David Kolb mistura o pragmatismo americano com o cognitivismo europeu ao apresentar a sua concepção de “aprendizagem experiencial”. O ciclo de aprendizagem experiencial de David Kolb caracteriza-se pelo seguinte: a aprendizagem deve ser vista como processo e não como resultado; ela progride através de experiências contínuas; ao longo do processo experiencial verificam-se quatro capacidades ou processos de adaptação ao mundo – a capacidade de ter experiências concretas, a capacidade de fazer observações reflexivas; a capacidade de fazer conceptualizações abstractas e a capacidade de fazer experimentações activas –; a aprendizagem é uma adaptação holística ao mundo; aprender implica uma série de transacções da pessoa com o seu ambiente, em consequência desta interacção a aprendizagem conduz à criação de conhecimento.

Segundo David Kolb os indivíduos podem ser classificados de acordo com os seus estilos de aprendizagem num quadrante de: convergência (combinação entre conceptualização abstracta e experimentação activa); divergência (combinação entre experiência concreta e observação reflexiva); assimilação (combinação entre conceptualização abstracta e observação reflexiva); acomodação (combinação entre a experimentação activa e a experiência concreta).

Argyris e Schön apresentaram a concepção de “teoria-na-acção”. Ambos entendem que a pessoa tem em mente a teoria, ou seja, um modelo que orienta a acção. A teoria corresponde à “conceptualização abstracta” segundo Kolb ou aos “hábitos” segundo Dewey. Para Argyris e Schön a teoria não pode existir sem relação com a prática. Ao contrário dos autores anteriores que apontavam a experimentação do erro como ponto de partida para a aprendizagem, estes dois autores apontam o formador de adultos como um orientador que ajuda os indivíduos a reflectir sobre as suas “teorias-na-acção”, isto é, a reflectir a acção com base num modelo.

O interaccionismo simbólico caracteriza-se pela aplicação do pragmatismo ao campo da linguagem, isto é, da interacção humana simbólica. Os humanos agem de acordo com um universo simbólico. Peter Jarvis e Jack Mezirow apresentam neste campo as seguintes ideias nucleares: os humanos actuam sobre as coisas conforme o significado que estas têm para eles; o significado que as coisas têm para os humanos não é pessoal, é, sim, resultado da interacção social; o significado pode ser e é constantemente modificado através do processo de interacção social. Para Georg Herbert Mead o “self” é a identidade da pessoa e esta deriva da interacção entre a pessoa e o seu ambiente simbólico. Este “self” tem uma dimensão individual e uma dimensão social, individual porque a história acumulada resultante da interacção de uma pessoa

com o ambiente simbólico é sempre única, mas também é social porque a pessoa também é moldada pelo significado social das coisas.

O pragmatismo é criticado por Finger e Asún (2003, pp.58-59) pelo facto de este nunca ter problematizado o paralelismo entre o desenvolvimento individual e societal, nem as instituições e as estruturas sociais e, também, pelo facto dos autores que se dedicaram ao pragmatismo e ao interaccionismo simbólico não terem apresentado uma teoria sobre a aprendizagem do adulto nem sobre o seu papel na mudança social.

2.2.5. Perspectiva Crítica

O Marxismo faz uma conjugação dialéctica entre a educação e a evolução da sociedade, assumindo que a prática educativa implica valores e interesses, ligados à estrutura económica e à política da sociedade que os exprime e tende a reflectir os objectivos práticos das classes dominantes.

“Toda a sociedade dividida em duas classes é necessariamente idealista: a elite esclarecida dita as normas, e a massa bruta deve segui-las sem discussão” (Marx e Engels, 1978, p.35).

Na óptica de Marx e Engels, em regra, os sistemas de educação valorizam uma educação que conduza à reprodução social e ao posicionamento diferenciado de classes, algo que os autores criticam veementemente.

“À medida que a divisão do trabalho se desenvolve, o saber, a arte e a cultura separam-se dos produtores, passam para as superestruturas e são monopolizadas pelas classes dominantes (...) É a lei da divisão do trabalho que está pois na base da divisão em classes. (...) A divisão social do trabalho faz com que a actividade intelectual e material, o prazer e o trabalho caibam em partilha a indivíduos diferentes e tem entre outras consequências nefastas para o trabalhador, a oposição entre a riqueza e a pobreza, depois entre saber e trabalho” (Marx e Engels, 1978, pp.10-11).

Segundo estes autores, a educação não poderá ser pensada de forma independente ou desvinculada da realidade material do homem, pelo contrário, as relações materiais devem ser pensadas como parte do processo de educação. Da mesma forma que as pressões das estruturas actuais condicionam a acção dos Homens, para os Marx e Engels a História também tem um papel delimitador. Os Homens fazem sua própria História, mas não a fazem libertos de amarras, eles defrontam-se directamente com os legados transmitidos pelo passado.

Para estes autores (1978, pp.31-32 e pp.241-251) a educação está directamente relacionada com o desenvolvimento material do mundo e os interesses de classe e tem também um papel político e transformador social. A educação tem como tarefa histórica a “emancipação” do Homem e a sua libertação das ideologias dominantes, que são alienadoras.

Contra uma tendência reprodutora das desigualdades sociais, o marxismo propõe a educação crítica e a *praxis* revolucionária. A educação libertadora deverá libertar o Homem das contradições, da submissão e da alienação do capitalismo e conduzir a uma nova ordem social.

A teoria crítica contribuiu significativamente para a expansão do pensamento marxista sobre a educação. Esta teve um forte crescimento na década de 1970 e, durante as décadas de 1980 e 1990, evoluiu para a “educação crítica de adultos”. Nesta altura, a pedagogia crítica e a educação de adultos de inspiração marxista encerra discursos sobre a necessidade dos adultos se tornarem críticos e participativos na luta social.

Paulo Freire²⁸ foi um dos grandes representantes da teoria crítica de educação de adultos e deixou obra no âmbito da “pedagogia e prática de libertação”. O seu pensamento tem raízes no humanismo católico, no marxismo, na fenomenologia e na teoria do desenvolvimento. Freire combina-os na sua construção da “pedagogia da libertação”. A pedagogia da libertação de Freire é uma acção ou um processo cultural em direcção à libertação que tem duas fases, a “consciência crítica” e a “prática crítica” (Finger e Asún 2003, pp.77-78).

“Ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós homens (mulheres) aprendemos através do mundo” (Freire, 1987, p.68).

A consciência crítica é o que leva as pessoas a reconhecerem as situações de opressão, a posição do oprimido e a do opressor. Pela prática contra a opressão, as pessoas assumem um lugar activo no processo de emancipação.

Paulo Freire trabalhou intensamente no campo da educação de adultos, sobretudo, na América Latina, e tornou-se num dos grandes pensadores críticos no campo da educação no século XX, sendo o seu pensamento ainda hoje fonte de inspiração para vários autores críticos. O autor opôs-se fortemente à concepção de “educação bancária”, em que o educando (formando) é encarado como repositório de conhecimento transferido pelo educador (formador) considerando-a alienante e opressora. Criticou também a escola burocrática e a racionalidade técnico-instrumental em educação e insistiu na necessidade de criar possibilidades para a construção das aprendizagens pelos próprios educandos (formandos). Segundo Freire o acto de ensinar deve estar subordinado ao acto de aprender, pelo que, uma estratégia de ensino de

²⁸ Autor brasileiro que disseminou fortemente a perspectiva crítica de educação de adultos, escreveu obras marcantes como “A Pedagogia do Oprimido”, “A Pedagogia da Autonomia”, “A Pedagogia da Esperança”, entre outras, e interveio fortemente no campo da educação de adultos na América Latina.

transferência não faz sentido. Os educandos (formandos) devem ser sujeitos críticos e activos nos seus processos de aprendizagem.

Licínio Lima (2003, p.145) também critica a visão de aprendizagem na sua vertente funcional e adaptativa, voltada para a competitividade individual e económica global própria da emergência dos modelos de políticas públicas neoliberais de reforma social.

Segundo Licínio Lima (2003, p.145), a educação crítica é uma educação não subordinada à “cultura do instrumento”. Uma formação capaz de resistir à “adaptação dócil” exige sujeitos livres e autónomos em busca de aprendizagens conscientes, da apropriação, reconstrução e transformação do conhecimento e não o simples adestramento a partir de formações de foro tayloriano e que reificam os sujeitos pedagógicos. Para o autor, contra visões tecnicistas é necessário insistir na revalorização ética da formação e da aprendizagem ao longo da vida, por referência a um conceito de aprendizagem socialmente responsável e sustentável.

Na óptica de Matthias Finger e José Asún (2003, p.74) o principal problema da pedagogia crítica e da educação de adultos crítica é a existência de muito pouca prática e de muita teoria e, por vezes, de discursos mais ideológicos do que científicos. Estes dois autores defendem a necessidade de libertação das “amarras do capitalismo e institucionalismo” e a necessidade de aprender uma saída nova, que se apresente mais radical.

2.2.6. Perspectiva Radical: Teoria da Aprendizagem da Nossa Saída

Matthias Finger e José Asún apresentam uma crítica feroz à forma como a educação de adultos é perspectivada e desenvolvida no âmbito das sociedades capitalistas. Embora se aproximem da teoria crítica de educação, apontam a necessidade de ir ainda mais longe e de apontar um caminho exequível de oposição ao “turbocapitalismo”.

Segundo os autores (2003, p.111), mesmo com a frequente idealização da educação de adultos como processo para a mudança social, a educação de adultos regular já não prossegue o projecto da emancipação e da mudança social, tendo-se as suas práticas originariamente emancipatórias tornado distorcidas, instrumentalizadas e contraproduativas. A aprendizagem está a tornar-se uma questão meramente privada, individualista, esbatendo-se as suas dimensões colectivas e cada vez mais a educação de adultos deixa de ser uma responsabilidade da administração pública e passa para corpos privados. Acresce ainda que estas formas de aprendizagens estão cada vez mais sujeitas às “pressões da competição”, às condições da oferta e da procura, próprias do liberalismo.

Matthias Finger e José Asún (2003, p.112), inspirados por Ivan Illich, referem que os objectivos da educação de adultos e as suas práticas tornam-se cada vez mais individualizados e o discurso sobre a educação de adultos tem-se alterado em concordância, ou seja, estimulando a concepção individualista. As tendências para a auto-realização individual e para a competitividade individual estão a modelar de forma crescente a educação de adultos e, neste contexto, proliferam as ferramentas de “autoformação” e “autodesenvolvimento”, programas personalizados, etc. O discurso da educação de adultos corresponde a estas tendências de uma prática cada vez mais individualizada – a prática da aprendizagem independente, da “aprendizagem autodirigida” – com a teoria humanista como suporte.

A erosão do Estado-Providência e o crescimento do liberalismo representam o declínio do financiamento público de serviços sociais, entre os quais a educação e o recuo na intervenção do Estado. Desta forma, a educação de adultos é cada vez mais assumida pelos privados, desenvolve-se como “mercadoria” que as pessoas consomem ou obtêm. A instrumentalização da educação de adultos torna-se cada vez mais visível, nos discursos sobre a educação, como contributo para o desenvolvimento económico das empresas e para a participação no mercado de emprego. Perante esta influência assiste-se a um forte impulso à “formação profissional”. Segundo Matthias Finger e José Asún (2003, pp.114-116) nota-se a mudança de terminologia para uma perspectiva cada vez mais instrumental, em que a educação de adultos se tornou “centrada no cliente” e “orientada para o mercado”, “agora oferecendo produtos diversificados e feitos por medida”.

A “teoria da aprendizagem da nossa saída” de Matthias Finger e José Asún (2003, pp.125-157) combina o ideal de desindustrialização com o controlo das pessoas sobre os seus próprios processos de aprendizagem e opõe-se claramente ao investimento do desenvolvimento industrial e à “instrução de cima para baixo”.

A escola de pensamento humanista, a escola de pensamento pragmatista e a escola de pensamento marxista, na óptica destes autores, valorizam a “aprendizagem a partir das pessoas e pelas pessoas” e opõem-se à “aprendizagem a partir de cima”. Porém, segundo Matthias Finger e José Asún, a sua oposição à educação liberal e “bancária” é essencialmente política e não epistemológica.

Matthias Finger e José Asún (2003, pp.124-125) retomam a conceptualização de Ivan Illich de educação de adultos. Illich define a educação de adultos como uma alternativa simultaneamente epistemológica, institucional e política à educação convencional. Para ele, a

educação de adultos e a aprendizagem dos adultos são o oposto do conhecimento especializado e moldado para as pessoas. Esse conhecimento moldado para os indivíduos constitui um produto “profissionalmente empacotado” e um “direito comercializável”. Para Illich a aprendizagem do adulto é uma ferramenta para a compreensão do mundo em que vive, para que possa tomar decisões adequadas sobre como viver nele. Em suma, a aprendizagem para Illich ocorre quando (1) as pessoas tomam responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem (dimensão política); (2) as pessoas têm acesso ilimitado a ferramentas de aprendizagem (dimensão institucional); (3) se tratam assuntos directamente relacionados com as aspirações e a vida das pessoas (dimensão epistemológica).

Outro factor essencial para Matthias Finger e José Asún (2003, p.127), no âmbito da educação de adultos, é a “criação de conhecimento endógeno” em vez da transmissão de “conhecimento exógeno”. Assim sendo, a aprendizagem é considerada como uma ferramenta das pessoas em vez de ser uma ferramenta do sistema (dimensão política), a aprendizagem é feita por todos em vez de ser educação para todos (dimensão institucional) e a aprendizagem é construída a partir do mundo em vez de ser educação sobre o mundo (dimensão epistemológica).

Em síntese, neste capítulo abordamos os conceitos de educação, formação e aprendizagem e diversas perspectivas teóricas que perpassam discursos científicos, discursos oficiais, discursos críticos em relação os discursos oficiais e discursos pedagógicos.

Os conceitos de educação, formação e aprendizagem são conceitos diferentes, mas que se encontram relacionados. A acepção destes processos varia em função da abordagem teórica adoptada. De acordo com a abordagem de orientação construtivista nestes processos, os educandos, formandos ou aprendentes, têm um papel activo no desenvolvimento das suas competências e a sua acção é influenciada pela forma como estes actores sociais interagem com o contexto. Esta abordagem construtivista opõe-se às abordagens deterministas e positivistas que apresentam os processos de educação, formação e aprendizagem subordinados a uma lógica centrada na transferência de saberes dos educadores ou formadores para os educandos ou formandos e que valorizam a objectividade da avaliação.

Dos três conceitos, o de aprendizagem é o mais lato, porque se trata de um processo que ocorre nas mais diversas situações e contextos sejam estes formais, não formais ou informais e mesmo quando não existe uma estratégia intencional de ensino e aprendizagem.

Relativamente às teorias que mais têm influenciado os discursos acerca da Educação e Formação de Adultos foram apresentadas as seguintes:

A teoria do capital humano apresenta o “capital humano” como o factor mais relevante para o desenvolvimento económico e para a melhoria das condições de vida dos indivíduos. Esta teoria é alvo de críticas pelo facto de estabelecer uma relação directa entre o aumento do conhecimento e o desenvolvimento económico, negligenciando outras variáveis e por não equacionar vários factores que favorecem a reprodução das situações de desigualdade social. Associada ao discurso neoliberal, esta teoria também se focaliza demasiado nos indivíduos e na sua responsabilidade sobre as situações de sucesso e de insucesso.

A perspectiva de educação permanente e aprendizagem ao longo da vida tem sido frequentemente utilizada nos discursos políticos, nomeadamente, de organizações mundiais como a UNESCO. Embora derive de uma matriz conceptual humanista tem sido também utilizada no âmbito de estratégias políticas neoliberais dados os imperativos da economia liberal e do trabalho flexível preconizado no âmbito do sistema capitalista pós moderno.

A perspectiva pragmatista confere um papel fulcral à experiência na construção das aprendizagens. Esta perspectiva valoriza uma noção de aprendizagem baseada em fenómenos de aprendizagem experiencial, investigação-acção, reflexão na acção, resolução de problemas, acção-reflexão-acção e teoria-na-acção.

A perspectiva humanista valoriza a liberdade de acção que as pessoas têm no desenvolvimento das suas aprendizagens e do seu potencial. No campo da educação de adultos, a corrente humanista propõe conceitos importantes como o de andragogia, o de aprendizagem autodirigida e o de facilitação. A experiência e a motivação dos adultos são considerados factores com bastante relevo na visão que esta corrente teórica apresenta no que respeita à aprendizagem autodirigida. Todavia, esta perspectiva recebe algumas críticas devido ao seu forte pendor individualista e ideológico.

A perspectiva crítica chama a atenção para a dimensão política e ideológica da educação e formação de adultos. Falar em educação implica ter em conta que esta encerra valores e interesses. Esta teoria apresenta uma crítica ao sistema neoliberal capitalista, à educação bancária e transmissiva e entende que a educação deve orientar-se para a libertação dos indivíduos em vez de servir os interesses neoliberais ocultos. A educação deve contribuir para a consciencialização dos indivíduos e para os libertar.

A perspectiva radical critica a distorção camuflada e a instrumentalização dos ideais humanistas pelos discursos políticos neoliberais: a concepção individualista da educação, o recuo do Estado Providência e a instrumentalização da educação ao serviço do desenvolvimento económico. Esta perspectiva sinaliza a necessidade de uma ruptura que vai para além da dimensão política e que deverá ser aplicada à dimensão institucional e epistemológica da educação.

Em função das abordagens teóricas de educação verificam-se diferentes leituras de educação, onde são valorizados diferentes valores e são propostas diversas formas de operacionalização da educação.

Capítulo 3 – Estratégias Pedagógicas e Avaliação das Aprendizagens na Educação e Formação de Adultos

“O que parece legítimo esperar do ato de avaliação depende da significação essencial do ato de ensinar” (Hadji, 2001, p. 15).

“Aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar de outra – aprender” (Hadji, 2001, p. 15).

Este capítulo é um capítulo de enquadramento focalizado nas escolhas que podem ser efectuadas na concepção e implementação de estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens em contextos de educação e formação de adultos. Estas escolhas são condicionadas, em maior ou menor grau, por diversos factores, nomeadamente, as especificidades do público adulto, os objectivos da acção educativa ou de formação, as características individuais dos participantes, a natureza dos conteúdos abordados, os recursos disponíveis, os referentes conceptuais e ideológicos dos formadores e as potencialidades e fragilidades dos métodos, das técnicas e dos instrumentos que possam ser utilizados.

3.1. Estratégias Pedagógicas e Avaliação das Aprendizagens – dois processos relacionados

A estratégia ou metodologia pedagógica corresponde ao caminho que se traça para chegar a um determinado fim. A estratégia é mais do que uma selecção dos métodos e das técnicas pedagógicas, corresponde também às escolhas efectuadas em relação aos objectivos, aos conteúdos, aos recursos a disponibilizar, ao sistema de avaliação a utilizar.

Esta estratégia pedagógica está relacionada com a concepção pedagógica, com a visão de educação ou de formação, com a visão social, que se constroem pela socialização entre os actores sociais envolvidos na acção de formação e pela reflexão que os agentes educativos fazem relativamente às suas experiências.

No âmbito da educação e formação formal, o processo de aprendizagem é condicionado pelos objectivos pedagógicos e pelos conteúdos, pelas características e relações dos actores envolvidos, pelos recursos disponíveis, pelos métodos e técnicas pedagógicas e pelas opções de avaliação das aprendizagens. Os resultados de aprendizagem não dependem apenas do que se ensina, mas também de como se ensina e como se aprende e ainda de como se avalia. A

avaliação das aprendizagens pode ser considerada um processo que faz parte da estratégia pedagógica.

A avaliação das aprendizagens corresponde ao processo de verificação, em termos quantitativos e/ou qualitativos, das mudanças de comportamento dos sujeitos da acção educativa ou formativa nos domínios cognitivo, psicomotor e afectivo, durante ou no final da acção de formação (Antunes *et.al.*, 2001, p. 16), habitualmente, face a um referencial definido que pode assentar na confrontação entre o previsto e o realizado em termos de assimilação de conteúdos ou de concretização de objectivos ou de mobilização de competências ou de demonstração de resultados de aprendizagem.

Jean-Marie De Ketele (2008, p. 109) afirmou “digam-me como avaliam e dir-vos-ei como os vossos alunos ou os vossos estudantes realmente aprendem”. Esta afirmação apesar de radical, uma vez que existem vários factores a interferir na aprendizagem para além da avaliação, chama a atenção para a importância da avaliação como parte integrante da estratégia pedagógica. A forma como se dinamiza os processos de ensino, e a par destes a avaliação das aprendizagens, influencia a forma como os educandos ou formandos aprendem. A escolha de uma determinada estratégia pedagógica depende de vários factores e não é casual. A estratégia pedagógica pode estimular efeitos como a aprendizagem reprodutiva, ou a aprendizagem reflexiva, ou a aprendizagem com autonomia, entre outros. Importa, por isso, explorar os factores que interferem na escolha e aplicação de uma ou de outra estratégia pedagógica.

A avaliação das aprendizagens, dependendo da abordagem pedagógica subjacente, também pode orientar-se para diferentes fins, tais como, legitimar e garantir a validade da certificação, comparar o desempenho dos formandos, regular o processo de ensino-aprendizagem, consciencializar os indivíduos acerca do que sabem e do caminho a percorrer para atingirem determinados objectivos e/ou criar um ambiente favorável de aprendizagem.

A propósito da avaliação das aprendizagens, importa reflectir sobre que abordagens de educação habitualmente “se colocam em jogo”, o que é valorizado na avaliação, o que se avalia, porque e para que se avalia, quando se avalia e como se avalia.

A avaliação das aprendizagens pode ter diferentes sentidos e práticas consoante as linhas de orientação assumidas. Ela pode ser mais processual ou final, mais objectiva ou subjectiva, mais qualitativa ou quantitativa, mais formativa ou sumativa, mais criterial ou normativa. As opções que se fazem não têm de ser exclusivas, na medida em que é possível

encontrar soluções híbridas. O campo da avaliação é de facto complexo e aberto a um conjunto de reflexões e decisões que em muito se prendem com as estratégias pedagógicas.

3.2. Factores que Interferem na Escolha das Estratégias Pedagógicas

Para se definir a metodologia mais adequada a aplicar na educação e formação de adultos é necessária uma adequação em relação às especificidades do público adulto. As escolhas podem ainda ser condicionadas pela natureza dos conteúdos de ensino-aprendizagem e pelas concepções e valores que os formadores transportam. Tal como refere Johan Norbeck (1978, p. 217) também “é necessário fazer escolhas cuidadosas tendo em conta os objectivos, os participantes, os recursos disponíveis, e também a análise das potencialidades e fragilidades dos métodos e das técnicas pedagógicas”.

O público adulto tem características particulares, que na óptica de vários autores e de agentes educativos torna premente a adopção de estratégias pedagógicas diferenciadas daquelas que são tradicionais no contexto de educação de crianças.

Quando se fala de educandos ou formandos adultos aplica-se habitualmente o termo andragogia²⁹ para designar de estratégias pedagógicas centradas nos adultos. Segundo Malcolm Knowles (1980) o termo remete para uma concepção de educação centrada no adulto, em paralelo com a pedagogia que se orienta para a educação de crianças.

Não obstante, a diferenciação que pode ser feita entre andragogia e pedagogia, nesta dissertação, não será objecto de exploração. Quando falamos de pedagogia, atendendo à temática e problemática da investigação, estamos a falar das concepções e estratégias pedagógicas no contexto da educação e formação de adultos e, por isso mesmo, de andragogia.

Segundo Johan Norbeck (1978, pp.197-198) o sucesso da educação de adultos depende de um bom conhecimento do adulto. A educação de adultos tem falhado em várias situações devido a três tipos de causas: (1) quando os adultos são tratados como crianças; (2) quando os adultos não sentem a necessidade de educação ou não estão motivados para o tipo de educação que lhes é dada (ou imposta); (3) quando os educadores não conhecem os adultos, as suas características físicas, psicológicas e sociais e condições circundantes e circunstanciais.

Segundo António Nóvoa (1988, pp.128-130) há seis princípios susceptíveis de servir de orientação a qualquer projecto de formação de adultos: (1) os adultos são portadores de uma

²⁹ Originalmente usado por Alexander Kapp em 1833, a andragogia foi desenvolvida dentro da teoria de educação de adultos por Malcolm Knowles na década de 1970.

história de vida e de uma experiência profissional; (2) a formação é sempre um processo de transformação individual com impacto nos conhecimentos, nas capacidades, nos comportamentos e nas atitudes dos formandos; (3) a formação é sempre um processo de mudança institucional; (4) O modelo de formação não deve assentar no ensino de determinados conteúdos, mas sim no trabalho colectivo em torno da resolução de problemas, ou seja, deve assentar na acção, investigação e inovação; (5) a formação deve ter um cariz essencialmente estratégico e servir para solucionar situações concretas; (6) o Homem caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar situações, pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele.

Em suma, a estratégia pedagógica no contexto de educação e formação de adultos implica a orientação dos conteúdos, dos objectivos, dos métodos e as técnicas pedagógicas e da avaliação de acordo com algumas características que são próprias dos adultos. É importante adequar a estratégia em função dos interesses, da experiência e do contexto pessoal e/ou profissional que envolve os adultos.

Os referenciais de formação pedagógica de formadores concebidos pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional orientam a formação de formadores, que para ser homologada tem de se alinhar por estes. De acordo com estes referenciais os objectivos de formação são condutores da estratégia pedagógica. Neste sentido, passamos a explorar a importância que lhes é conferida.

Os objectivos da acção educativa ou de formação orientam a estratégia pedagógica, na medida em que estipulam o que se pretende atingir, sendo necessário que as estratégias pedagógicas facilitem a sua concretização.

Os objectivos podem ser definidos de forma mais abrangente ou mais específica e podem ser classificados como finalidades, metas, objectivos gerais ou objectivos específicos dependendo do alcance pretendido. Os objectivos de aprendizagem são, em regra, definidos de modo específico e operacional com o intuito de orientar claramente os educandos ou formandos nos seus processos de aprendizagem, mas também, os educadores ou formadores no processo de ensino, apoiando-os na escolha dos métodos e das técnicas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens e na construção dos recursos de apoio à aprendizagem e dos instrumentos de avaliação.

De um modo geral, podemos definir objectivo de formação como um enunciado claro e explícito dos resultados que se esperam alcançar com uma determinada acção de formação. Os

objectivos de formação indicam os resultados esperados de aprendizagem e têm como função clarificar, facilitar a comunicação ou o mesmo entendimento por parte dos diversos intervenientes na formação, orientar a acção do formador, orientar os formandos na aprendizagem, introduzir maior objectividade na avaliação e rentabilizar a formação.

Os objectivos comportam o desenvolvimento de capacidades, competências ou comportamentos de diferentes graus de complexidade e cuja aprendizagem apresenta níveis de dificuldade também diferentes. Estes podem ser de índole cognitiva, afectiva ou psicomotora.

Nos referenciais de formação de formadores é considerado importante que o formador conheça as taxonomias dos objectivos, porque lhe permitem determinar mais facilmente o tipo ou o grau de dificuldade de cada capacidade a adquirir e conseqüentemente estabelecer uma hierarquia de exigências de aprendizagem. Com base neste conhecimento o formador poderá organizar as actividades pedagógicas por ordem de dificuldade crescente, escolher os métodos mais adequados a cada tipo de aprendizagem e ordenar as sequências de formação segundo uma progressão pedagogicamente coerente.³⁰

Além dos objectivos, os referenciais de Formação de Formadores também apontam como factores-chave para a estratégia pedagógica, a adequação às características do público-alvo, a natureza dos conteúdos abordados, os recursos disponíveis, as potencialidades de cada método e técnica pedagógica e as características dos próprios formadores.

Quando se define a estratégia pedagógica é importante perguntar para quem esta se orienta e é importante conhecer as características dos participantes, pois não existem grupos ou indivíduos iguais – mesmo quando se fala de adultos por oposição a outros grupos sociais, sabe-se que os adultos não são todos iguais. Factores como a idade, a escolaridade, a situação face ao emprego, a origem cultural e social são importantes para se definir a estratégia pedagógica perante um determinado grupo de educandos ou formandos. Importa também reconhecer o seu nível de motivação, os seus interesses, o tempo que têm para auto-estudo e exploração das suas aprendizagens, as suas capacidades de comunicação. Em suma, importa conhecer uma panóplia de factores (estáticos e variáveis) inerentes aos educandos ou formandos que interferem sobre a sua predisposição para aprenderem.

³⁰ O tipo de objectivos que estão subjacentes à formação condicionam a estratégia de formação. A complexidade dos objectivos influencia as actividades a desenvolver. De acordo com a taxionomia de objectivos adoptada, as situações para fomentar a aprendizagem podem ser geradas segundo níveis de complexidade diferentes: mais centrados nos conhecimentos básicos (reconhecimento/identificação); mais centrados na compreensão mais operativos, mais reflexivos/análíticos, etc. Bloom (1956) estabelece uma hierarquia de objectivos no campo cognitivo (1- conhecimento; 2 – compreensão; 3 – aplicação; 4 – análise; 5 – síntese; 6 – avaliação), no campo afectivo (1 – recepção; 2 – resposta; 3 – valorização; 4 – organização; 6 – Internalização de valores) e no campo psicomotor (1 – percepção; 2 – resposta conduzida; 3 – automatismos; 4 – respostas complexas; 5 – adaptação; 5 – organização).

Cada indivíduo apresenta uma situação e uma estratégia cognitiva, física e afectiva que o mobiliza para o processo de aprendizagem de uma forma singular. Cada um tem um diferente modo, estilo e ritmo de aprendizagem. Cada um tem propensão para determinado tipo de apreensão (visual, auditiva, através da leitura ou escrita, através da experimentação, através do toque, através do cheiro), mas a forma como apreende e como aprende surge, quase sempre, de uma acção combinada de vários factores que é muito pessoal.

A natureza dos conteúdos abordados, que deverá estar relacionada com os objectivos de aprendizagem tem influência sobre as escolhas pedagógicas, uma vez que as técnicas e instrumentos pedagógicos e até mesmo de avaliação podem ser conjugados por forma a estimular saberes cognitivos, operacionais ou psicossociais e, dentro destes, existem diferentes níveis de complexidade que podem ser alvo da estratégia pedagógica. Consoante os níveis de competência que se pretende atingir são trabalhados conteúdos mais ou menos complexos, que por sua vez vão exigir a mobilização de procedimentos mais ou menos laboriosos para que a aprendizagem se efectue com o sucesso pretendido.

Os recursos disponíveis influenciam a estratégia pedagógica uma vez que a realização de determinadas actividades ou a disponibilização de determinados conteúdos só se torna possível se houver recursos. Estes podem sempre ser criados ou reconstruídos pelo formador ou disponibilizados pela instituição promotora da acção educativa ou de formação. Os recursos podem ser humanos ou físicos, a título de exemplo, podem ser o nível e o tipo de conhecimento e experiência dos educadores ou formadores seleccionados, a sua capacidade de promover a interacção com os formandos e de os estimular para a aprendizagem, os equipamentos disponíveis, as salas ou espaços de formação, o tempo para desenvolver as acções de formação. Tudo isto interfere nas decisões quanto aos métodos e técnicas pedagógicas a mobilizar e quanto aos instrumentos a utilizar. Para uma utilização eficaz dos recursos é importante que estes estejam disponíveis e que o formador tenha as competências necessárias para retirar dos mesmos as vantagens pedagógicas expectáveis.

Os referentes conceptuais e ideológicos dos educadores ou formadores também são relevantes nas escolhas metodológicas. Os educadores ou formadores são portadores de uma experiência e de um percurso de educação e de preparação profissional que os marcam nas suas convicções pedagógicas. O seu contexto relacional também tem influência. Por estes motivos, quando os formadores planeiam a sua estratégia pedagógica transportam consigo visões e valores sobre como deve ser desenvolvida a educação e formação de adultos, como

devem ser o ensino e a aprendizagem de determinados tipos de saberes, sobre os procedimentos que acreditam serem mais eficientes.

A estratégia pedagógica também depende da análise das potencialidades e limites dos métodos e técnicas de passível utilização. A palavra método etimologicamente significa “fim e caminho”, ou seja, o método é um caminho para se chegar a um fim e o método pedagógico compreende a relação entre momentos, situações e técnicas de aprendizagem coordenados de forma lógica com o fim de alcançar os objectivos previstos. As técnicas, por sua vez, correspondem a procedimentos tipificados colocadas ao serviço de determinados métodos e num sentido mais lato de determinadas estratégias pedagógicas.

“Para que a aprendizagem aconteça é necessária a existência de um método. No entanto, muitos professores, formadores e outras pessoas ligadas a tarefas de formação manifestam alguma desconfiança em relação aos métodos, reduzindo-os a simples receitas que são aplicadas independentemente dos contextos de formação e das necessidades dos diferentes intervenientes: formadores e formandos. Esta forma de encarar os métodos pedagógicos é claramente empobrecedora e reducionista, uma vez que não podemos falar em formação sem que o problema dos métodos se coloque” (Ramos, 1993,p.4).

Segundo Lucília Ramos (1993, p.5) qualquer que seja o método há três características fundamentais na sua escolha e utilização: (1) a coerência entre as teorias pedagógicas e as actividades orientadas e organizadas por estas teorias; (2) a vontade de atingir determinados objectivos de forma eficaz; (3) a convicção de que o método pedagógico é mais do que uma técnica, ou seja, é uma concepção de acesso ao saber.

João Pinheiro e Lucília Ramos (1991, pp.11-12), conforme se apresenta de seguida, clarificam que os métodos pedagógicos podem ser tipificados em quatro tipos: o método expositivo, o método demonstrativo, o método interrogativo e o método activo.

O método expositivo é um método pedagógico centrado nos conteúdos. Traduz-se na transmissão oral de informação e de conhecimentos ou de conteúdos efectuada pelo formador em que a participação do formando é diminuta. A estrutura, a sequência dos conhecimentos e o tipo dos conteúdos são definidos pelo formador.

O método expositivo é o mais frequentemente utilizado numa lógica escolar tradicional para promover o ensino. Este método tem a vantagem de conjugar técnicas económicas que permitem ensinar em simultâneo a um grupo grande de pessoas; adequa-se a diferentes públicos desde que adaptado; permite um reforço das aprendizagens com base em informação não disponível a partir de outros recursos; é um meio rápido de transmissão de informações quando os objectivos são a aquisição e a compreensão de conceitos.

O método demonstrativo requer a repetição de determinado procedimento, explicado e demonstrado, pelo formando. Exige conhecimento técnico ou prático do formador, flexibilidade na aplicação das técnicas pedagógicas e competência para comunicar e exemplificar uma determinada operação técnica ou prática que se deseja repetida e depois aprendida. O formando deve realizá-la primeiro sob orientação e depois sozinho, algo que lhe exige responsabilidade e participação. Trata-se de um método que facilita a compreensão e estimula a capacidade de execução.

A aprendizagem, em regra, requer tempo e atenção por parte do formando. Em determinadas situações, enquanto não existe experimentação o formando pensa que já aprendeu, apesar de ainda não deter o nível de competência suficiente para aplicar os saberes trabalhados durante a formação. Este método confere-lhe um maior controlo sobre o seu processo de aprendizagem e facilita a transferência das aprendizagens para contextos onde é necessária a sua aplicação.

O método interrogativo estimula o pensamento independente, activo e crítico de quem aprende. Consiste num processo de interacções, habitualmente dirigidas pelo formador, normalmente do tipo pergunta-resposta. Neste caso, o objectivo é a descoberta pelo formando dos conceitos ou conhecimentos a desenvolver.

Este método baseia-se no princípio de que compreensão é um ponto essencial para a aprendizagem. Apesar de estimular a participação dos formandos, em parte também se baseia numa “pedagogia autoritária”, porque, em regra, é o formador quem decide as questões a colocar.

A interrogação tanto pode ser utilizada na aprendizagem de conceitos como de operações práticas, ou seja, tanto se aplica relativamente ao conteúdo de uma exposição como à execução de tarefas passíveis de demonstração. Para o uso do método interrogativo é fundamental que o formador tenha a competência para elaboração adequada de perguntas, para promover processos de raciocínio indutivo e ainda para organizar a aprendizagem por descoberta.

O método interrogativo apresenta como vantagens o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem pelo formador, o rápido *feedback* em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a consciencialização do formando relativamente às suas aprendizagens, a facilitação da memorização pela reflexão pessoal; o desenvolvimento de capacidades de participação e de comunicação e a criação de hábitos de análise e de crítica. No entanto, baseia-

se num modelo pedagógico centrado no formador, muito estruturado e de controlo elevado que contém o risco de o formando ficar desmotivado se sentir que está a ser demasiado exposto ao grupo e ao julgamento do formador.

O método activo designa uma escolha pedagógica em que o formando é activo, o que significa que é ele que define como aprende e que conduz o processo de aprendizagem com um grau de autonomia e de responsabilidade bastante elevados. O formando aprende através da descoberta pessoal, vivenciando ou experimentando a situação. A situação de aprendizagem é pouco estruturada e interactiva. O formador desempenha a função de orientação e animação de situações de aprendizagem e de elaboração dos materiais pedagógicos adequados a estas situações.

Este método tem como vantagem o desenvolvimento da capacidade de análise crítica, da consciencialização, da autonomia e da capacidade de aplicação das aprendizagens em diversas situações. Procura-se com as dinâmicas de aprendizagem promover a motivação dos formandos, a melhoria significativa dos processos de memorização e compreensão, pois os conteúdos são explorados em contexto significativo, e ainda promover a capacidade de reflexão, avaliação e de aprendizagem com autonomia. Por outro lado, este método exige uma maior capacidade de acompanhamento individual por parte do formador e maior flexibilidade. Em situações de ensino-aprendizagem que envolvem um elevado número de formandos a utilização destes métodos pode ser mais complicada.

Yves Bertrand e Paul Valois (1994), a propósito da escolha dos métodos pedagógicos referem que esta pode ter implícita ou explícita, uma determinada perspectiva teórica e ideológica. Seguindo a orientação destes autores, passamos a apresentar as diferentes abordagens pedagógicas que condicionam o modo de desenvolver as acções educativas ou formativas, nomeadamente, a abordagem mecanicista (pp.83-119), a abordagem orgânica (pp. 123-142), a abordagem autogestão pedagógica (pp.147-178) e a abordagem da pedagogia social de autodesenvolvimento (pp. 185-221).

Segundo a “abordagem mecanicista” a educação ou formação, em regra, dá-se por meio da transmissão de conhecimentos predeterminados do educador ou formador para o educando ou formando; o meio determina o comportamento aceitável e a reproduzir; o educador ou formador centra em si a autoridade e domina, motiva e dirige os educandos ou formandos; os conhecimentos transmitidos são atomizados; a avaliação dos comportamentos é feita por comparação e valoriza-se o mérito; a racionalidade e a objectividade anulam a emotividade, a

afectividade, as emoções e a imaginação; os formandos e formadores conformam-se com a concepção de educação e formação que se relaciona com o modelo de desenvolvimento capitalista.

Segundo a “abordagem orgânica”, inspirada nos paradigmas existencial e humanista, a aprendizagem é perspectivada como experiência, que decorre na vida interior do indivíduo que se educa; o meio educativo é secundário em relação aos recursos internos do indivíduo que se educa; o meio facilita o desenvolvimento daquele que se educa; o meio educativo deve ser adequado à dinâmica de interacção entre o sujeito e o objecto; o conhecimento é subjectivo. Nesta perspectiva é valorizada a utilização de estratégias pedagógicas exploratórias, os sujeitos da educação têm um papel activo e elevada autonomia na definição do seu modo de aprendizagem.

Segundo a abordagem da “autogestão pedagógica” os sujeitos são actores e autores da aprendizagem, que actuam com um nível de autonomia e autoridade máximo. Neste cenário as expectativas individuais são reconvertidas em exigências individuais, as exigências individuais são transformadas em exigências colectivas e as exigências colectivas dirigidas aos animadores são transformadas exigências colectivas dirigidas à colectividade, que induzem a mudança social. Os educadores desempenham o papel de animadores, que propõem modelos de funcionamento institucional ou que formulam propostas de modelos em que o grupo define e organiza as contra-instituições. Os meios de aprendizagem são geridos colectivamente. Os educandos dependem apenas de si e libertam a sua capacidade de actividade instituinte. Neste cenário, a aprendizagem reforça a crítica social e institucional e a acção política contestatária e reivindicadora, subjacente à ideia de revolução inevitável.

Segundo a abordagem de educação da “pedagogia social de autodesenvolvimento”, as aprendizagens desenvolvem-se de modo simbiótico. Neste cenário devem ser estimuladas as atitudes de escuta e de reflexão dos participantes sobre a sua experiência e de solidariedade na partilha e construção de saberes; e as relações entre os actores envolvidos na situação pedagógica devem ser horizontais e dialécticas. Para se planejar a estratégia pedagógica é necessária a consciência histórica. No desenvolvimento das acções de educação são necessários procedimentos democráticos de autodesenvolvimento e é necessário algum autocontrolo por parte dos participantes em relação aos meios de educação. O educador deve ser um facilitador, que apoia os processos de aprendizagem negociando com educandos ou orientando-os em função dos seus interesses e experiências. Neste caso, a gestão dos meios de

aprendizagem, a definição dos resultados esperados e a avaliação das aprendizagens são efectuadas em concertação pelos actores envolvidos na situação pedagógica, sejam estes educadores ou educandos.

Ainda em relação à escolha dos métodos pedagógicos, os autores inspirados pelas teorias da modernização e do capital humano defendem uma estratégia pedagógica que conduza à adaptação, o que pressupõe a transferência de conhecimentos válidos daqueles que ensinam (especialistas) para aqueles que aprendem, privilegiando-se os métodos expositivo e demonstrativo. Os autores pragmatistas, como Dewey (1971) e Lindeman (1947), consideram que a formação deve partir das experiências dos sujeitos de aprendizagem e da resolução de problemas concretos, pelo que a estratégia de ensino não pode ser centrada em conteúdos e metodologias iguais para todos. Os autores humanistas colocam a tónica nos processos individuais de aprendizagem, na necessidade de se considerar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, o que não se compatibiliza com a exposição uniforme de conteúdos e requer estratégias pedagógicas mais compatíveis com o acompanhamento individual. Os autores defensores da pedagogia crítica defendem que devem ser privilegiados os métodos activos, que promovam a “consciência crítica, a responsabilização, a autonomia e o empenho dos indivíduos” na construção do seu processo de aprendizagem tornando-se activos também nos processos de mudança social. Tal como já foi referido, Paulo Freire (1992, p.72) considera que o ensino centrado na exposição ou transmissão de saberes de forma acabada baseia-se numa pedagogia autoritária assente numa “concepção bancária” de aprendizagem, que compreende uma visão dos formandos como “objectos ou recipientes” dos saberes transmitidos, em vez de sujeitos activos e indutores da mudança social.

Na escolha dos métodos existem vários factores de influência que se podem conjugar, nomeadamente, a adequação dos mesmos aos objectivos de formação, a adequação à sequência de tarefas de aprendizagem a realizar ou de competências a adquirir pelos formandos, a coerência com os conteúdos definidos no programa, a adequação ao perfil dos formandos, a coerência com os valores dos formadores, a disponibilidade de recursos, a análise de valor de possíveis técnicas e instrumentos pedagógicos, as vantagens da diversificação de modos e meios de aprendizagem.

Cada método pode articular diversas técnicas pedagógicas em coerência com os objectivos a alcançar e com os constrangimentos contextuais. As técnicas pedagógicas correspondem ao procedimento ou forma concreta de apresentar ou orientar as aprendizagens.

Segundo António Mão-de-Ferro (1999, p.113) “considerando os métodos as estratégias do formador, teremos de ter em conta que as tácticas são as técnicas de formação, e que estas se destinam a suscitar no formando um ou diversos comportamentos de aprendizagem.” Estas fazem parte da didáctica, ou seja, correspondem ao conjunto de actividades que o formador estrutura para que o formando construa o conhecimento, o transforme, o questione e o avalie.

Na tabela que se segue apresentamos algumas das técnicas pedagógicas apresentadas nos referenciais de formação de formadores.

TABELA 2 – TÉCNICAS PEDAGÓGICAS

| Algumas Técnicas | Principais características |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Exposição oral | A exposição corresponde à apresentação oral de um conteúdo e visa a transmissão de informação. O formador pode recorrer durante a exposição a exemplos, histórias, ditados, dispositivos áudio, vídeo e multimédia, etc. |
| Demonstração | A demonstração implica a exemplificação e a verificação exaustiva da capacidade do formando reproduzir determinado(s) comportamento(s). A demonstração pode ser directa (realizada presencialmente) e/ou indirecta (com base em recursos audiovisuais). |
| Debate | O debate é utilizado para gerar discussão sobre determinado tema ou conteúdo e para relacionar os conteúdos com a experiência dos formandos. Esta técnica favorece a pedagogia da descoberta. |
| Grupos de discussão | Os grupos de discussão facilitam a troca de ideias e de pontos de vista, o esclarecimento mútuo, a actividade e participação dos diversos formandos na procura de soluções. |
| Leitura comentada | A leitura comentada consiste na leitura de documentos, textos, excertos por parte dos formandos segundo a orientação do formador. São efectuadas pausas para se analisar e comentar os enunciados alvo da leitura. |
| <i>Brainstorming</i> | O <i>brainstorming</i> é utilizado para favorecer a construção de ideias por um grupo de pessoas. Trata-se de uma técnica que favorece a criatividade colectiva. |
| Simulação | A simulação implica a execução de um determinado desempenho em ambiente artificial, é aliás conhecida por reproduzir num contexto artificial uma situação ou problema real. |
| Dramatização ou <i>role playing</i> | Na dramatização ou <i>role playing</i> os formandos devem representar papéis seguindo determinadas orientações. Promove-se a teatralização de uma situação real ou inspirada na realidade. |
| Reflexão | A reflexão favorece o pensamento crítico, a descoberta e a consciência crítica. |
| O estudo de caso | No estudo de caso, é fornecida informação sobre um determinado caso, situação real ou problemática e os formandos devem efectuar a análise e chegar a conclusões significativas sobre o mesmo. |
| O trabalho de projecto | O trabalho de projecto é orientado para a resolução de um problema. O projecto é um plano a realizar para responder a um problema, estudar um tema e/ou concretizar uma acção. |

| | |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Os jogos pedagógicos | Os jogos pedagógicos facilitam a vivência de situações nas quais os formandos interagem e resolvem ou ajudam a resolver problemas. Os jogos pedagógicos visam estimular a motivação e uma participação activa dos formandos. |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

3.3. Factores que Interferem na Escolha da Estratégia de Avaliação

3.3.1. A Concepção de Avaliação

A escolha da estratégia de avaliação pode depender da concepção de avaliação que o educador ou formador adopta. Num âmbito geral, o formador quando avalia pode basear-se numa perspectiva que valorize a procura da objectividade, ou pode basear-se numa perspectiva de avaliação como um processo que não pode fugir da interferência de factores subjectivos, pelo que, se deve aceitá-los e até mesmo estimular uma lógica de autoavaliação, ou pode ainda basear-se numa perspectiva dialéctica.

A propósito das escolhas que podem ser efectuadas, Pedro Rodrigues (1995) identificou três posturas de avaliação: (1) a objectivista³¹, que leva a encarar a avaliação como técnica aplicada pelo avaliador (externo) e que deve conduzir a resultados objectivos e mensuráveis, (2) a subjectivista³², que leva a conceber a avaliação como prática que se constrói num plano intersubjectivo, ou seja, como processo construído pelos sujeitos da avaliação e (3) a dialéctica³³, que numa perspectiva crítica leva a considerar a avaliação como *praxis*³⁴. Com base nesta classificação importa reflectir sobre os discursos de avaliação das aprendizagens identificando a prevalência de algumas destas posturas, que marcam a forma de pensar, dizer e fazer a avaliação.

³¹ Segundo Pedro Rodrigues (1995, p.96) os defensores da “posição objectivista ou técnica” partem do princípio de que “a realidade social é idêntica à realidade física, estável e reversível, constituída por fenómenos que se repetem e que são independentes da vontade dos sujeitos e das suas opiniões e representações”. Nesta óptica, a própria avaliação das aprendizagens pode ser objectiva, desde que sejam definidos critérios objectivos de avaliação e aplicados instrumentos que permitam uma medição rigorosa.

³² Segundo Pedro Rodrigues (1995, p.98), os defensores da “posição subjectivista ou prática” sustentam que “a complexidade e irreversibilidade das situações, construídas pelos sujeitos a partir de interesses e valores diversos e em conflito, pelo que apenas compreensíveis em função das suas intenções e do modo como interpretam as situações”. Nesta óptica, a avaliação assume a função de auto-regulação e de auto-controlo, mas existe um risco de relativismo ou conservadorismo extremo.

³³ Segundo Pedro Rodrigues (1995, pp.99-100) refere ainda que os defensores da “posição dialéctica, interaccionista e crítica” consideram que os comportamentos e acções sociais dependem dos sujeitos e das suas intenções e representações, mas também das influências e determinações sociais externas. Os indivíduos são simultaneamente considerados como sujeitos e objectos das situações sociais. O significado das situações não é somente subjectivo e tem de ser enquadrado histórica e socialmente por referência à tradição e à ideologia. Neste sentido, a avaliação constrói-se numa relação dialéctica.

³⁴ A *praxis* consiste na actividade de transformação das circunstâncias pela relação dialéctica entre a teoria e a prática.

As escolhas efectuadas no âmbito da avaliação e a postura inerente à avaliação podem ser distintas em função do modelo teórico subjacente à visão de quem define a avaliação. Relativamente aos modelos teóricos, Jean-Jaques Bonniol e Michel Vial (2001) apresentam três modelos de referência: o modelo da medição, o modelo de gestão e o modelo da problemática de sentido.

A avaliação baseada no modelo de medição tem forte influência do positivismo e assenta na convicção de uma avaliação de natureza objectiva e quantitativa, com postura de exterioridade do avaliador e da avaliação em relação ao objecto de avaliação. Neste modelo de avaliação, o comportamento avaliado tem de ser tangível e passível de classificação, reduzindo-se, assim, a avaliação a uma lógica mecanicista.

A avaliação baseada no modelo de gestão, por sua vez, é efectuada a partir dos objectivos e é de natureza formativa ou de regulação. Esta avaliação deve ser sistémica e é perspectivada como uma forma de interiorização do controlo pelos avaliados, que partilham o poder da avaliação com o avaliador.

A avaliação baseada no modelo da problemática de sentido inclui os contributos das teorias da complexidade e questiona os sentidos da própria avaliação. Nesta avaliação o avaliado é perspectivado como avaliador, sendo o processo avaliativo meta participativo e subjectivista, e avaliação como forma de controlo é anulada.

A avaliação é influenciada por posicionamentos teóricos, mas também por posicionamentos políticos. A este propósito, Almerindo Afonso (2005, p.19) salienta o valor político da avaliação e considera que esta é mais do que uma opção técnica. Para o autor a avaliação obedece a princípios políticos, algo que implica aceitar que “a avaliação é uma actividade que é afectada por forças políticas e que tem efeitos políticos”.

Segundo o mesmo autor (2005, pp.43-49), apesar do crescente investimento da educação, nomeadamente na educação ao longo da vida, motivado por políticas compensatórias, não se tem verificado uma verdadeira promoção da igualdade de oportunidades, tal como o preconizado pelas teorias pragmáticas, críticas e humanistas.

Paralelamente ao discurso democrático amplamente difundido, tem-se insistido na implementação de mecanismos de avaliação de responsabilização individual, que têm na sua génese factores sócio-económicos, que se relacionam com valores de mercado. A partir dos anos oitenta, as políticas neoliberais e neoconservadoras acentuaram as perspectivas de

mercado educativo (competição) e de prestação de contas (*accountability*) e até aos dias hoje estes valores não se desvaneceram.

Neste enquadramento, o autor afirma que o modelo de responsabilização dos agentes educativos e dos educandos ou formandos, assente na “ideologia de mercado”, partilha com a “visão positivista da educação” a defesa de uma avaliação das aprendizagens assente em factores observáveis e mensuráveis que permitam efectuar comparações quanto aos desempenhos e seleccionar os mais fortes.

Em síntese, num determinado projecto formativo podem dominar e coexistir determinados referentes de avaliação das aprendizagens e o que os distingue são as intencionalidades e as estratégias de operacionalização. O formador pode optar por privilegiar a medição, em que o formador terá uma grande preocupação com a objectividade dos instrumentos de avaliação e com os resultados da avaliação e os formandos serão encarados como objectos da avaliação; privilegiar a partilha da responsabilidade de avaliar com os formandos, conferindo-lhes uma maior capacidade de gerir o seu processo de aprendizagem com uma atitude reflexiva, crítica e activa, mas também orientada pelo formador; privilegiar a delegação da responsabilidade de avaliar nos formandos deixando que a avaliação assuma uma função de auto-regulação e auto-controlo, correndo porém o risco de excesso de subjectivismo; privilegiar uma avaliação ideologicamente focalizada na comparação, na competição, na responsabilização próxima das lógicas de mercado (ou da lógica capitalista); privilegiar uma avaliação ideologicamente crítica, focalizada na contextualização, na reflexão, no desenvolvimento da autonomia e na participação dos sujeitos de avaliação.

As opções avaliativas dos formadores traçam-se no quadro de uma determinada estratégia pedagógica, atendendo a factores já mencionados no ponto anterior.

3.3.2. Os Objectos da Avaliação

O formador quando define a estratégia de avaliação reflecte sobre o que pretende avaliar e pode centrar a sua avaliação em diversos objectos. A este propósito Jean-Marie De Ketele (2008, pp.109-119) fez uma análise das práticas mais frequentes de avaliação das aprendizagens relacionando-as com o tipo de aprendizagem impulsionada. O autor apresenta como práticas mais frequentes de avaliação, as práticas avaliativas centradas nos conteúdos, as práticas avaliativas centradas nos objectivos específicos, as práticas avaliativas centradas nas redes conceptuais, as práticas avaliativas centradas nas actividades, as práticas avaliativas

centradas numa actividade ou num tema integrador e as práticas avaliativas centradas nas competências.

Segundo o autor, à pedagogia centrada na “justaposição de conteúdos ou de objectivos” ou a “pedagogia de gavetas” podem ser associadas a baixos níveis de integração e a um conhecimento repartido e menos duradouro. As “actividades” sendo mais motivadoras e associadas a um saber prático ou de aplicação, se não forem suficientemente articuladas, também podem corresponder a uma interiorização ou conservação de curto prazo e não conduzir a uma integração progressiva das aprendizagens.

As “práticas centradas nas redes conceptuais” assentam em bases conceptuais sólidas e, por isso, garantem melhor durabilidade dos conhecimentos adquiridos, no entanto podem ser demasiado pesadas para os indivíduos que preferem abordagens concretas e como encontra constrangimentos na transferência para a prática, impede uma profunda interiorização dos conhecimentos.

As “práticas centradas numa actividade ou tema integrador” para conduzirem a uma verdadeira integração pressupõem que os alunos possam ter trabalhado em situações suficientemente numerosas e variadas e, como habitualmente se centram na integração de procedimentos e ferramentas metodológicas (saber repetir ou refazer), podem conter lacunas no que se refere à compreensão dos conceitos.

As “práticas centradas nos objectivos de integração” privilegiam o desenvolvimento de competências em situações significativas para o aluno. As aprendizagens têm um carácter activo e as situações um carácter significativo, sendo esperado que se criem situações numerosas e variadas de aprendizagem que conduzam a um nível de transferência superior ao das outras práticas. Não negam os conteúdos, conceitos ou aplicações, pelo contrário, aumentam o grau de exigência para não se tornarem “saberes ignorantes”.

Não obstante, as potencialidades destas práticas, Jean-Marie De Ketele (2008, pp.119-123) aponta novos caminhos para a avaliação, defendendo a abordagem de “avaliação de competências” e indica procedimentos para avaliar competências no âmbito de uma “pedagogia de integração progressiva”. Segundo o autor, em primeiro lugar a escolha de situações significativas supõe que a competência se exerça numa situação complexa que integra tanto informação essencial como acessória, implica mobilização, combinação e aplicação dos saberes (domínio cognitivo, operacional e afectivo) adquiridos nas aprendizagens anteriores e deve traduzir-se num produto observável e avaliável; em segundo lugar é necessária a definição de

critérios (qualidades) e indicadores (sinais/evidências concretas que traduzem os critérios); por último, o autor considera importante a utilização do portefólio, que é um utensílio interessante para explorar competências, no qual são seleccionadas as melhores produções que servem de prova em relação à aquisição das competências previstas.

3.3.3. As Funções da Avaliação

A estratégia de avaliação das aprendizagens assume contornos diferentes dependendo dos objectivos que lhe são destinados.

A avaliação das aprendizagens tem sido discutida pelas suas funções, nomeadamente, pelas suas funções pedagógica, social, de controlo e crítica (Pacheco, 1994), pelas funções de poder, legitimação, e socialização (Afonso, 2005), pelas funções de selecção, regulação, orientação e certificação (Cardinet, 1993) e pelas funções diagnóstica, formativa e sumativa (Ferreira, 2007).

Segundo José Augusto Pacheco (1994, p.17) “a avaliação responde a muitas finalidades e desempenha funções explícitas ou implícitas que a legitimam e tornam indispensável no processo didáctico, em particular, e no processo educativo em geral”.

Para o autor (1994, p.17-24) a avaliação compreende a “função pedagógica” que assenta em quatro dimensões – a dimensão pessoal, a dimensão didáctica, a dimensão curricular e a dimensão educativa; a “função social” que assenta em duas dimensões – a dimensão de formação e a dimensão de certificação; a “função de controlo” e a “função crítica”.

No que toca à “função pedagógica”, através da dimensão pessoal a avaliação informa os alunos (formandos) sobre os seus percursos de aprendizagem e visa a melhoria do sucesso educativo através de uma pedagogia orientada para o sucesso. A avaliação também informa os professores (formadores) sobre os progressos dos alunos (formandos), apoia-os na adequação da estratégia pedagógica, facilita a regulação do processo ensino-aprendizagem e ajuda-os a determinar em que medida alcançam as intenções do projecto educativo ou didáctico. Através da dimensão didáctica, a avaliação contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem favorável, por intermédio do diagnóstico, da verificação e da melhoria dos resultados dos alunos (formandos), conforme a natureza diagnóstica, formativa e sumativa da avaliação. Com a avaliação o professor (formador) pode diagnosticar as necessidades e os ritmos de aprendizagem dos alunos (formandos) e adaptar as estratégias de ensino às situações verificadas. Através da dimensão curricular a avaliação serve de referência e justificação para

efectuar adaptações curriculares, concretizadas na elaboração de planos de trabalho individuais dos alunos (formandos) numa gestão flexível do programa. Através da dimensão educativa a avaliação serve como barómetro da qualidade do sistema educativo.

A “função social” da avaliação corresponde às dimensões de formação e de certificação das aprendizagens. Neste caso, a avaliação serve como garantia da validade das aprendizagens efectuadas pelos alunos (formandos); permite hierarquização e selecção dos alunos em função dos seus resultados e resulta na certificação daqueles que cumprem os requisitos de excelência pretendidos. Através da certificação obtida, os indivíduos garantem que os níveis de competência reconhecidos em diploma, também sejam reconhecidos socialmente, conferindo-lhes legitimidade para assumir determinadas posições sociais.

A “função de controlo” dos alunos (formandos) e dos trabalhos realizados no âmbito da avaliação é preconizada pelos professores (formadores), que exercem através dela a sua autoridade e procuram manter a ordem e um clima favorável para a responsabilização do aluno (formando) e empenho no trabalho.

A “função crítica” da avaliação é valorizada pelos professores (formadores) que procuram desenvolver a avaliação baseada na interpretação, na proposta de melhorias, na análise crítica do sistema educativo (ou formativo), em geral, e do desenvolvimento do curriculum, em particular, o que pode ser feito por intermédio da auto-avaliação. Esta função crítica atribui à avaliação um carácter formativo.

Segundo Almerindo Afonso (2005, pp.19-20), “as funções da avaliação têm que ser compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças económicas e políticas mais amplas. A avaliação é ela própria uma actividade política (...) Verificar que interesses serve e como é que esses interesses são representados implica aceitar que a avaliação é afectada por forças políticas e efeitos políticos. A escolha das modalidades e técnicas de avaliação implica uma determinada orientação política”.

As decisões em torno dos processos avaliativos são, com frequência, o resultado de jogos de poder e de processos de negociação.

O autor apresenta as funções de “poder ou dominação” da avaliação. “A relação entre o formador e o formando, enquanto uma relação de avaliador e avaliado pode ser interpretada como uma relação de dominação. Os julgamentos de excelência que ocorrem contribuem para fabricar imagens e representações positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à

promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar” (Afonso, 2005, pp.20-21).

Almerindo Afonso (2005, pp. 23-24) apresenta também a “função de socialização”. O autor refere que funcionalistas como Talcott Parsons e Robert Dreeben destacam a importância da avaliação pela “função de socialização” ou de conexão funcional entre o modo como a escola socializa os seus alunos e as exigências profissionais dos locais de trabalho. A avaliação do êxito é um importante mecanismo de selecção ou de acesso dos “mais capazes” a melhores situações profissionais. Para os funcionalistas, como Parsons, as regras de competição são próprias da estrutura social e económica e a diferenciação com base na realização individual desempenha um papel importante na legitimação, do acesso de apenas alguns, a “lugares privilegiados”.

Jean Cardinet (1993, p. 21) aborda a “função de selecção” da avaliação. Segundo o autor, “apesar das boas intenções dos docentes (formadores), as notas transmitem, essencialmente, uma informação acerca da posição dos alunos (formandos) em relação uns aos outros; identificam os bons e os maus. A avaliação tem subordinada uma lógica competitiva ou selectiva e tem uma interferência quase definitiva, no percurso do aluno, determinando que fique a pertencer às “classes dirigentes ou às classes dirigidas”.

Para Jean Cardinet (1993, pp. 22-26) a avaliação tem três funções que se destacam – “regular, orientar e certificar”. No que toca à “função de regulação”, Cardinet refere que houve tempos em que “ensinar consistia em falar e estudar significava memorizar”, nessa altura a avaliação reduzia-se a um controlo da assimilação. No entanto, ensinar tornou-se numa actividade bastante mais vasta e complexa orientada para “facilitar a aprendizagem” dos alunos. O professor (formador) deve fazer variar as condições de ensino-aprendizagem para melhor responder às necessidades dos alunos (formandos). Neste contexto, a avaliação implica que se defina um certo número de objectivos, que se verifique a posição dos alunos (formandos) em relação a esses objectivos e que mediante os resultados se adequem as actividades no sentido de facilitar aprendizagem. A avaliação funciona como guia da acção. No que toca à “função de orientação”, a avaliação apoia a orientação do aluno (formando), que pode oscilar entre dois pólos extremos de orientação: o directivismo e o subjectivismo. Quanto à “função de certificação”, destina-se a legitimar os resultados da avaliação das aprendizagens e permite comparar os alunos (formandos).

No ponto seguinte aprofundamos estas três funções da avaliação apontadas por Carlos Ferreira (2007, pp.23-27), a função diagnóstica, a função formativa e a função sumativa, que se relacionam com os momentos da avaliação, ou seja, com o antes, o durante e o depois da formação.

3.3.4. Os Momentos de Avaliação

A estratégia de avaliação das aprendizagens depende de decisões relativamente aos momentos em que a avaliação será aplicada. Um dos debates que se tem colocado na educação e formação de adultos é: quando deve ser aplicada a avaliação ou o acompanhamento das aprendizagens? A avaliação pode ser um processo sistemático, que acompanha continuamente a construção das aprendizagens dos formandos ou realizar-se apenas no final do percurso de formação.

A opção por um ou outro modo de avaliação prende-se essencialmente com a concepção de avaliação e com os objectivos que lhe sejam inerentes. Se a avaliação for encarada como processo regulador, formativo e formador, então coaduna-se com o modo de avaliação contínua. Se avaliação for considerada um mecanismo de certificação e selecção, então pode ser aplicada num único momento, no final da formação.

Carlos Ferreira (2007, pp.23-27) menciona três funções pedagógicas tradicionais da avaliação das aprendizagens: a função diagnóstica, a função formativa e a função sumativa. Segundo o autor as finalidades e as funções da avaliação determinam os momentos da avaliação – que podem distinguir pelo antes, durante e depois do processo de aprendizagem – e implicam a recolha de diferentes tipos de informação (o que avaliar?), distintos procedimentos de avaliação (como avaliar?) e tomada de decisões diferentes (avaliar para quê?). De seguida apresentamos as três funções pedagógicas apontadas pelo autor.

A avaliação assume uma “função diagnóstica” quando antes do início do processo de ensino-aprendizagem se procura verificar se o aluno possui os pré-requisitos necessários para iniciar a nova aprendizagem e o domínio de certos objectivos que possam levá-lo à integração num programa mais avançado e, ainda, classificar o aluno de acordo com os seus interesses, aptidões, *background*, personalidade e o seu percurso de aprendizagem em relação a uma determinada estratégia de ensino. A avaliação diagnóstica tem por finalidade determinar o grau

de preparação dos alunos antes de iniciarem uma unidade de aprendizagem e apoiar o professor na planificação do processo de ensino-aprendizagem.

A “função formativa” da avaliação tem sobretudo uma finalidade pedagógica e tem como lógica desenvolver o máximo de aprendizagens. Realiza-se com o propósito de favorecer o processo de aprendizagem dos alunos (formandos), a estratégia de ensino, um projecto educativo, a criação de um material pedagógico, etc. E caracteriza-se por incidir sobre o processo de ensino-aprendizagem (e não sobre os resultados ou verificação de pré-requisitos).

A “função sumativa” da avaliação realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem e consiste no balanço (ou soma) das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem. Este tipo de avaliação visa, igualmente, medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (formandos). Exprime-se pela atribuição de uma nota num determinado ponto da escala de classificação adoptada formalmente. As notas facilitam as decisões de promoção, ou não, do aluno (formando) por comparação dos seus resultados com as normas estabelecidas.

A avaliação formativa contínua apresenta várias vantagens em relação à avaliação pontual, já que envolve o aluno (formando) no processo de avaliação, permite relacionar as dificuldades dos alunos (formandos) com as suas causas específicas e fazer da avaliação uma aliada do processo de aprendizagem, o que permite a adaptação das actividades em função das diferenças individuais, com a finalidade de ajudar o aluno (formando) a descobrir os aspectos mais pertinentes das tarefas e a empenhar-se numa estratégia de aprendizagem mais adequada (Ferreira, 2007, p.96).

Ana Margarida Veiga Simão (2008, p.126) afirma que para a avaliação das aprendizagens cumprir os seus objectivos de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem deve actuar de maneira efectiva como reguladora dos processos de ensino-aprendizagem, isto é, deve corresponder às características e necessidades dos alunos (formandos) e facilitar a promoção do controlo e da responsabilidade por parte do aluno (formando) sobre o seu próprio processo de aprendizagem. A avaliação formativa acompanha todo o processo de aprendizagem, sendo ela própria formadora, pois permite reajustar as estratégias de formação por parte do formador e de aprendizagem por parte do formando.

Segundo Gipps (1994) a avaliação formativa contínua permite a mudança dos instrumentos e dos indicadores utilizados na avaliação com o fim de dar uma segunda

oportunidade àqueles para os quais foi desvantajosa uma determinada forma de avaliação, a fim de poderem dar provas alternativas ao seu progresso.

3.3.5. Modalidades de Avaliação

Quando se define a estratégia pedagógica e de avaliação há uma série de decisões que terão de ser tomadas relativamente ao modo de executar a avaliação. Os actores sociais que integram o contexto formativo poderão optar por determinadas modalidades de avaliação em detrimento de outras, embora também possam conjugar modalidades aparentemente opostas.

A avaliação pode ser diagnóstica, formativa, formadora e/ou sumativa, pode ser criterial e/ou normativa, pode ser qualitativa e/ou quantitativa, ou seja, pode assumir diferentes modalidades dependendo da função que lhe seja destinada.

3.3.5.1. Avaliação Diagnóstica, Formativa, Formadora e/ou Sumativa

Tal como já referimos quando exploramos os momentos da avaliação, esta pode ser realizada de forma contínua ou pontual, e pode ser realizada no início, durante e/ou no final da formação, dependendo das intenções de quem avalia.

A avaliação diagnóstica visa conhecer o perfil ou os conhecimentos de partida dos participantes da formação, ou seja, incide sobre as características dos formandos e também sobre a sua posição inicial face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de antecipar o conhecimento de possíveis dificuldades e de adaptar os conteúdos e metodologias de formação.

Relativamente à avaliação formativa, esta integra o processo de ensino-aprendizagem e preocupa-se com os que os formandos estão a aprender, mas também com o como aprendem, que dificuldades sentem, o que precisam de melhorar, como podem superar as dificuldades. Neste sentido, apoia o formador na escolha das estratégias de ensino e os formandos na auto-regulação e construção das suas aprendizagens.

Segundo Charles Hadji (2001, p.20) a avaliação torna-se formativa ao favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. José Augusto Pacheco (1994, pp.97-98) acrescenta que quando se fala de uma avaliação que ajude os alunos e professores a regular o ensino e aprendizagem, trata-se de uma avaliação formativa, que se diferencia da avaliação sumativa, de comprovação de resultados, de punição e

premiação. Para o autor este tipo de avaliação além de formativa tem natureza formadora, uma vez que “orienta, informa, regula, melhora, descobre, consciencializa, individualiza – não atribui notas nem *scores*, permanecendo apenas como uma informação descritiva e qualitativa do que há para fazer em termos de desenvolvimento dos alunos (formandos)”.

Na mesma linha Ana Margarida Veiga Simão (2008, p.126-127) refere que no quadro da avaliação processual e de regulação aplica-se a “avaliação formativa”, que acompanha todo o processo de aprendizagem permitindo ao formador adequar as actividades pedagógicas a cada situação específica, e a “avaliação formadora”, que confere maior autonomia ao formando, um maior controlo em relação ao processo de aprendizagem e o responsabiliza pelo seu desenvolvimento.

Estas duas modalidades (a avaliação formativa e a avaliação formadora), em regra conjugam-se e pautam-se por uma avaliação contínua que requer participação e *feedback* permanentes³⁵. Implicam, portanto, a utilização de métodos pedagógicos activos, a comunicação frequente, o acompanhamento regular dos sucessos e dificuldades, a orientação do formador, a motivação e responsabilização dos formandos.

A este propósito Domingos Fernandes (2006, p.26-27) fala de duas tradições de avaliação formativa. Na tradição de investigação francófona³⁶ (representada por autores como Bonniol, Cardinet, Grégoire, Perrenoud), a avaliação formativa é vista como “uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem, a regulação é talvez o conceito-chave desta tradição teórica”. Para os investigadores anglo-saxónicos³⁷ (representada por autores como Black e Wiliam, Gipps e Stobart, Shepard, Stiggins), “o *feedback* tem um papel primordial na avaliação formativa” sendo quase confundido com ela.

³⁵ Segundo Paul Black e Dylan William (1998 pp.139-147) o *feedback* aos alunos deve centrar-se nas características particulares do seu trabalho, dando-se conselhos sobre o que melhorar e evitando-se comparações com outros alunos e para que a avaliação formativa seja produtiva, os alunos devem estar habituados à auto-avaliação, de modo a que possam compreender o objectivo principal das suas aprendizagens, o que atingiram e o que lhes falta atingir.

³⁶ Os investigadores francófonos têm desenvolvido uma perspectiva teórica em que se destacam processos cognitivos e metacognitivos que, por natureza, são internos ao aluno, tais como o auto-controlo, a auto-avaliação ou a auto-regulação, e o desenvolvimento de modelos de ensino e de aprendizagem sofisticados e sistémicos. Assim, nesta perspectiva, interessa sobretudo estudar como é que os alunos aprendem, a partir das teorias que se conhecem, para que se utilize uma avaliação formativa que os ajude a regular, por si sós, a aprendizagem” (Domingos Fernandes, 2006, p. 27).

³⁷ “Os investigadores anglo-saxónicos abordam a avaliação formativa numa perspectiva teórica pragmática, mais relacionada com o apoio e a orientação que os professores podem prestar aos alunos na resolução de tarefas e no desenvolvimento das aprendizagens previstas no currículo. Ou seja, a avaliação formativa é um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens dos alunos. Talvez por isso mesmo, o *feedback* seja um conceito tão central na visão anglo-saxónica de avaliação formativa pois é através dele que os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações que, supostamente, os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades” (Domingos Fernandes, 2006, p.28).

Para a avaliação ser verdadeiramente formativa e formadora é necessário criar uma “cultura dialógica”. Segundo Maria Plamira Alves (2004, pp.76-77) esta cultura dialógica implica desenvolver no aluno (formando) um espírito crítico e competências para que possa dar resposta às novas exigências sociais e implica que o papel do professor (formador) se torne mais complexo. Neste sentido, é necessário um diálogo entre o professor (formador) e o aluno (formando) que permita o desenvolvimento do pensamento dos alunos (formandos); é preciso colocar os alunos (formandos) em interação, através do diálogo para permitir a confrontação de ideias e é preciso assegurar o desenvolvimento do pensamento dos alunos (formandos), através da modificação das suas representações.

A avaliação sumativa, por sua vez, centra-se nos resultados e visa medir e classificar as aprendizagens conseguidas pelos alunos (formandos). Em regra, este tipo de avaliação exprime-se pela atribuição de uma classificação atribuindo um determinado ponto da escala de avaliação adoptada formalmente. Segundo (Ferreira, 2007, pp.30-31) existem situações em que a pressão social reclama avaliações sumativas e as notas facilitam as decisões de promoção ou não dos alunos (formandos), fundamentadas na comparação de resultados. Mesmo quando a avaliação sumativa obedece a critérios em vez de obedecer a uma norma, pelo facto de se atribuir uma nota ou classificação, a distinção dos melhores e dos piores alunos (formandos) acaba por ter lugar.

Em síntese, a avaliação pode ser diagnóstica, formativa, formadora e sumativa dependendo dos objectivos a que obedece. A avaliação diagnóstica visa o reconhecimento das competências ou conhecimentos de partida dos sujeitos e fornece informações úteis para o planeamento inicial da formação. A avaliação formativa e a avaliação formadora visam acompanhar o processo de ensino-aprendizagem e permitem o reconhecimento contínuo das aprendizagens e das dificuldades dos formandos e a redefinição das estratégias pedagógicas sempre que necessário. A avaliação sumativa visa aferir os resultados dos formandos e centra-se essencialmente na atribuição de classificação e na certificação. Estas modalidades de avaliação não são mutuamente exclusivas, elas obedecem a objectivos diferenciados que podem ser mais ou menos valorizados e, por isso, cada uma pode ter maior ou menor peso na estratégia avaliativa.

3.3.5.2. Avaliação Normativa e/ou Avaliação Criterial

A avaliação pode ser normativa e/ou criterial, o que significa que a avaliação pode servir para comparar os desempenhos face a uma norma e/ou pode assentar num conjunto de critérios que permitem uma avaliação mais objectiva.

A avaliação normativa consiste numa avaliação assente na norma, que é entendida como um modelo de comportamento valorizado por um grupo. Neste caso a avaliação é efectuada tendo por referência a comparação do aluno (formando) em relação à sua turma ou ao grupo de alunos (formandos) (Hadji, 2001, p.18).

Para se efectuar a avaliação normativa são necessárias normas. O desempenho de cada formando é analisado e comparado tendo por referência o desempenho médio do grupo de que faz parte, o que significa que os formandos são classificados e distribuídos numa escala que permite a comparação com os outros formandos. A atribuição de notas e de níveis permite atribuir uma classificação ordenada, tendo em vista seleccionar. Este modelo estimula a competição entre formandos.

“Não há uma norma mas várias. As normas variam em função dos grupos que as definem e das reinterpretações pessoais. [Por sua vez,] os critérios impõem a construção de um referencial com o qual se comparam os resultados obtidos” (Ferraz *et.al.*, (1994).

De acordo com Carlos Ferreira (2007, p.39) ao se aplicar uma avaliação criterial “os alunos (formandos) são avaliados por si, independentemente dos outros”. Charles Hadji (2001, p.18) reforça que este tipo de avaliação “situa um determinado comportamento do aluno (formando) em relação a um alvo ou critério, que se relaciona com o objectivo a ser atingido”. Este posicionamento habitualmente associa-se a uma preocupação com o que cada formando aprende e, por isso mesmo, as estratégias pedagógica e de avaliação das aprendizagens orientam-se para um acompanhamento individual das aprendizagens, que no enquadramento de uma avaliação formativa permite alinhar continuamente os formandos com os objectivos de aprendizagem, detectar dificuldades, desenvolver estratégias de superação que partem da consciencialização dos formandos e da sua motivação para atingir os objectivos.

Para se efectuar uma avaliação criterial é necessária a definição de critérios tendo como base os objectivos de aprendizagem. A comunicação dos objectivos e critérios de avaliação serve de referência não só ao formador, mas também aos formandos que se tornam conscientes do que deverão aprender e sobre como serão avaliados. Pretende-se assim, com este tipo de

avaliação estimular a interacção pedagógica ao longo do processo de aprendizagem, a motivação e a autonomia na preparação individual.

Segundo Maria José Ferraz *et.al.* (1994) por um lado, se há professores (formadores) que aplicam uma avaliação normativa e têm a finalidade de “separar o trigo do joio”, ou seja, de seleccionar os melhores tendo por base uma norma. Por outro lado, há professores (formadores) que consideram importante definir os critérios de avaliação com os alunos (formandos) para que eles conheçam os caminhos que devem percorrer. Seja uma ou outra a opção dos formadores há algumas questões que segundo os autores se colocam: Mesmo quando se avalia com base em critérios, no final de um processo de aprendizagem os alunos não são claramente hierarquizados por referência a uma norma? Que representação dessa norma têm os professores (formadores)? Até que ponto o professor (formador), não consciencializado dos mecanismos de selectividade, se limita a aplicar a norma?

Em síntese, face às suas características, a avaliação criterial assenta em critérios reconhecidos pelos formandos, aparece como mais justa ou mais adequada no quadro da avaliação formativa e da pedagogia auto-regulada. Já a avaliação normativa apresenta-se mais consonante com a perspectiva de mercado dadas as suas finalidades associadas à hierarquização, selecção e competição. Porém, estas opções podem ter objectivos implícitos ou efeitos não reflectidos que tornam a realidade da avaliação mais complexa do que aparenta ser.

3.3.5.3. Avaliação Quantitativa e/ou Avaliação Qualitativa

A avaliação pode ser quantitativa e/ou qualitativa dependendo da concepção de avaliação adoptada. A avaliação quantitativa geralmente é defendida pelos actores que valorizam uma avaliação objectiva. Neste caso consideram que a avaliação se for sujeita a critérios objectivos possibilita uma medição rigorosa. Segundo J. P Guilford (*in* Hadji, 2001, p.27), “medir significa atribuir um número a um acontecimento ou a um objecto, de acordo com uma regra logicamente aceitável”.

A valorização da avaliação quantitativa em parte relaciona-se com questões históricas. Olivier Maulini (1996)³⁸ apresenta a história da atribuição de notas ou classificações no âmbito dos sistemas de ensino, que passamos a resumir:

³⁸ Texto disponível em URL: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/note.html> , acedido em 18 de Abril de 2010.

No século XVI, com a reforma protestante e posteriormente a contra-reforma surgiram na Europa os colégios com o fim de expandir o acesso aos saberes religiosos e laicos. Os colégios jesuítas tinham por objectivo formar uma juventude instruída e disciplinada, apta a assumir responsabilidades de liderança, o que implicava prioritariamente privilegiar os que tinham mais mérito e eliminar os outros.

No século XIX a modificação da estrutura económica e social estava directamente relacionada com as práticas da avaliação escolar, o processo de industrialização exigiu uma enorme procura de mão-de-obra e sistema educativo respondeu a esta procura e procurou preparar os alunos para novas funções sociais e profissionais realçando os seus méritos individuais. A optimização dos recursos educativos, o enquadramento das massas e a selecção das elites foram durante muito tempo os factores mais influentes das práticas de avaliação.

Sobretudo no século XX com a expansão das perspectivas pedagógicas democráticas, floresceram as críticas à classificação com vista à selecção³⁹, defendendo-se uma avaliação formativa que contribuisse para a inclusão ao invés da selecção e ganhou peso a defesa de uma pedagogia centrada no aluno. No entender de vários autores o fim das notas representaria alunos mais solidários, professores mais serenos, pais mais informados, o saber com o seu pleno sentido, o ensino diferenciado, as aprendizagens facilitadas e o insucesso escolar erradicado.

Segundo Charles Hadji (2001, pp.27-34), a ideia da avaliação como medida dos desempenhos dos alunos (formandos) ainda está fortemente enraizada na mente dos professores (formadores) e, frequentemente, na dos alunos (formandos). Ainda se atribui elevada importância à classificação ou à quantificação devido a uma crença de objectividade e de fiabilidade. No entanto, várias experiências multicorreção demonstram que a classificação de exames depende do avaliador⁴⁰.

Charles Hadji (2001, p.32) considera que julgamento do professor (formador) resulta de uma construção social dependente da história do professor (formador) e da classe, do contexto escolar e social. A avaliação implica sempre uma parcela de interpretação socialmente condicionada. “É inútil insistir em tornar a avaliação tão objectiva quanto uma medida. A

³⁹ Para Bourdieu, este sistema de ensino largamente aberto a todos e contudo estritamente reservado a alguns esconde as aparências da “democratização” e a realidade da reprodução (*in* Olivier Maulini, 1996).

⁴⁰ Existem vários efeitos que podem influenciar os resultados de avaliação, nomeadamente, os efeitos de halo, os efeitos de ordem e/ou de contraste de correção, os estereótipos em relação aos formandos, entre outros.

avaliação não é uma medida pelo simples facto de que o avaliador não é um instrumento e porque o que é avaliado não é um objecto no sentido imediato do termo”.

Segundo o mesmo autor (2001, p.49) a nota só terá sentido se não se perder de vista o que ela traduz, isto é, o grau de adequação de um comportamento cognitivo real a um comportamento cognitivo desejado e para a avaliação servir o interesse dos alunos (formandos), não é a capacidade de medição que deve prevalecer. O autor considera que é fundamental compreender que avaliar não se reduz a medir e que a avaliação é uma preciosa ajuda no processo de aprendizagem.

Paul Black e Dylan William (1998, pp.139-147) também apresentam algumas críticas à sobrevalorização da medição: habitualmente utilizam-se os testes que podem ser superficiais para avaliar os saberes dos formandos; tende-se a realçar a quantidade, enquanto que a qualidade e os processos de aprendizagem são ignorados; tende-se a sobrevalorizar as notas; a comparação entre formandos sobressai; a avaliação tem uma função mais selectiva do que formativa.

Em síntese, os formadores na situação formativa confrontam-se com a necessidade de decidir entre a atribuição de uma avaliação quantitativa ou qualitativa. A escolha de uma modalidade ou da outra prende-se com os referentes teóricos valorizados pelo formador e com a pressão social. Pode-se optar por uma avaliação quantitativa, ou seja, mais preocupada com a medição, a objectividade e a selectividade, ou por uma avaliação qualitativa, mais preocupada com o *feedback* descritivo e com o processo de aprendizagem.

3.3.6. Os Métodos, as Técnicas e os Instrumentos de Avaliação

A análise e decisão sobre os métodos e técnicas de avaliação mais vantajosos são também relevantes na definição da estratégia de avaliação em coerência com a estratégia pedagógica. A importância dos métodos de avaliação é destacada por vários estudos, que mostram que as actividades de avaliação ocupam uma grande parte do tempo e esforço dos formadores e dos formandos, ressaltando que o modo como se avalia vai influenciar não só os resultados em termos de aprendizagens, mas também, a motivação, o auto-conhecimento, os hábitos de estudo e os estilos de aprendizagem.

No contexto da formação existem múltiplas actividades realizadas pelos formandos que podem ser alvo de avaliação, seja ela formativa ou sumativa. Estas actividades pedagógicas podem ser ou não alvo de avaliação. A título de exemplo, passamos a enunciar algumas destas

actividades: leitura e interpretação de textos, discussão e debate de temas ou problemas, pesquisas, trabalhos escritos, jogos, trabalhos práticos e actividades físicas. Elas podem ser realizadas em grupo ou individualmente.

Paul Black e Dylan Wiliam (1998, pp.139-147) argumentam que qualquer instrumento de avaliação não possui validade por si mesmo, a validade depende do modo como se interpreta o resultado. Além disso, é necessário ter em conta alguns princípios na escolha dos instrumentos de avaliação. Gronlund e Linn (*in* Ferraz *et.al.*, 1994) consideram essencial especificar claramente o que vai ser avaliado, antes de escolher os instrumentos de avaliação; seleccionar as técnicas levando em conta a sua relevância para as características de desempenho a avaliar; levar em conta que uma avaliação globalizante exige uma variedade de técnicas de avaliação; reconhecer as limitações de cada técnica de modo a fazer delas um uso adequado e ter sempre presente que a avaliação é um meio para um fim e não um fim em si mesmo.

A escolha dos métodos, técnicas e instrumentos de avaliação depende de vários factores: dos objectivos, dos conteúdos objecto de avaliação, da área de formação e do nível de qualificação da acção desenvolvida, dos destinatários da avaliação, do contexto e dos próprios avaliadores.

No que se refere à questão “como avaliar?” existe uma panóplia de instrumentos que podem ser seleccionados ou construídos. De seguida são apresentados alguns instrumentos de avaliação que podem ser utilizados no âmbito dos processos formativos: os exames ou testes, as fichas formativas, as grelhas de observação, o questionamento oral, as apresentações orais, os exercícios escritos, os mapas conceptuais, os questionários e entrevistas, os trabalhos práticos e o portefólio.

Segundo Almerindo Afonso (2005, p. 30), durante o século XIX assistiu-se ao crescimento exponencial dos exames e diplomas, pondo em evidência o controlo do Estado sobre os processos de certificação. O exame tornou-se uma técnica privilegiada de certificação para medir com pretensa objectividade um determinado nível de qualificação. A sua permanência no sistema de ensino pode ser entendida, como uma sobrevivência característica da época histórica do nascimento do Estado burguês e do capitalismo, na qual as burocracias estatais e privadas pediam ao sistema educativo escolar que lhes fornecesse indivíduos hierarquizados e catalogados.

Segundo Ana Maria Saul (1991, pp.26-27), no início do século XX, a preocupação com a avaliação quantitativa e objectiva das aprendizagens teve um forte impulso com o movimento dos testes educacionais desenvolvido por Robert Thorndike, nos Estados Unidos, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais. Nos anos trinta, a ideia de mensuração através de testes padronizados na educação foi fortemente ampliada, sobretudo, com o contributo de Tyler e Smith, que apresentaram uma série de instrumentos (testes, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registo de comportamentos).

As críticas aos exames tradicionais, considerados ineficazes e subjectivos, e o desenvolvimento da psicologia científica, resultaram no crescimento da designada “teoria dos testes” ou “psicometria”. Os psicólogos deste período viviam empenhados em atingir através de testes, um conhecimento objectivo, das características dos indivíduos, que permitiria estabelecer da forma ideal a sua inserção na estrutura social e ocupacional (Afonso, 2005, p. 31).

Ainda hoje, os testes são instrumentos de medida usados para confirmar e medir a exteriorização de um determinado comportamento. Podem testar saberes do domínio cognitivo (actividade intelectual, cultura e técnica), do domínio psicomotor (capacidades mentais e físicas) e do domínio afectivo (atitudes, valores, sentimentos e emoções). Existem testes orais estruturados, testes orais não estruturados, testes escritos objectivos, testes escritos de ensaio, testes práticos de procedimento e testes práticos de produto.

Segundo Jorge Valadares e Margarida Graça (1998, pp.69-70) os testes são frequentemente associados a um ensino predominantemente expositivo, em que se pretende averiguar se os alunos (formandos) conseguem reproduzir com fidelidade aquilo que o professor (formador) explicou. Os testes são habitualmente escritos (embora também possam ser orais ou corresponder a desempenhos práticos) e são uma situação avaliativa comum a todos os alunos (formandos) que respondem, têm o mesmo formato e o mesmo conjunto de instruções para todos os alunos (formandos), o mesmo conjunto de regras para valorizar as respostas e permitem uma descrição da performance de cada aluno (formando), geralmente quantitativa. Habitualmente a opção por este tipo de instrumentos assenta na preocupação em obter uma avaliação válida, fiável e objectiva.

Por outro lado, Jorge Valadares e Margarida Graça (1998, p.70) referem que apesar dos seus limites⁴¹, os testes não têm de ser um conjunto de questões-tipo às quais os alunos têm de

⁴¹ Limites dos testes: são de iniciativa externa ao formando, promovem a memorização, promovem a reacção, causam frequentemente alguma ansiedade, etc.

dar uma resposta certa ou apresentar um comportamento adequado. Podem incluir questões ou directrizes que levem os alunos a interpretar, a reflectir, a explicitar raciocínios, a elaborar explicações e a agir dentro de um quadro de previsibilidade das respostas.

As *fichas formativas*, segundo Carlos Ferreira (2007, p. 184) são um instrumento habitual dada a tradição das práticas avaliativas numa lógica de avaliação dos resultados de aprendizagem. As fichas permitem uma avaliação mais planeada e estruturada, são utilizadas depois de leccionados determinados conteúdos e são aplicadas ao fim de curtos períodos de ensino-aprendizagem. Este instrumento, tal como os testes, permite a comparação dos resultados da totalidade dos formandos, que são sujeitos aos mesmos instrumentos e regras de avaliação.

A *observação* segundo Carlos Ferreira (2007, pp. 197-200) permite uma avaliação mais processual dos alunos (formandos) envolvidos na realização de tarefas ou actividades. Se esta for realizada informalmente, de forma intuitiva e não planeada, tende a ser efectuada ocasionalmente mediante a solicitação dos alunos (formandos), que solicitam o apoio do formador para ultrapassar dúvidas ou dificuldades. Este tipo de observação é falível e passível de esquecimento e deturpação. Se, ao invés, for planeada são efectuados registos escritos das informações recolhidas, o mais fielmente possível e logo após o momento da recolha, de modo a que o professor (formador) tenha a possibilidade de verificar e analisar a evolução do aluno (formando) no seu percurso de aprendizagem.

Segundo Jorge Vasconcelos e Margarida Graça (1998, p.106), os registos da observação devem ser de fácil preenchimento e manuseamento e constituir um suporte para o professor (formador) na planificação do ensino (formação) e na identificação das principais dificuldades e progressos dos alunos (formandos).

O *questionamento oral*, estruturado por questões de resposta curta, segundo Carlos Ferreira (2007, pp.201-202) é bastante utilizado durante o processo de ensino-aprendizagem quando existe a intenção de se efectuar uma avaliação contínua das aprendizagens dos alunos (formandos). É efectuado sobretudo como forma de verificação da assimilação de conteúdos. Também é bastante utilizado como forma de avaliação diagnóstica, para responsabilização dos alunos (formandos), no sentido de lhes despertar a atenção continuamente, e para verificação das suas dificuldades. O autor considera-o sobretudo interessante no âmbito da avaliação formativa, para perceber as causas das dificuldades sentidas pelos alunos (formandos) e para

perceber as estratégias e raciocínios desenvolvidos pelos alunos (formandos) na realização de determinada tarefa de aprendizagem.

As *apresentações orais* efectuadas pelos formandos, segundo Jorge Vasconcelos e Margarida Graça (1998, p.100), baseiam-se na exposição do trabalho desempenhado por cada aluno (formando) perante o professor (formador) e os colegas. A exposição é previamente preparada e os alunos (formandos) demonstram a compreensão sobre os temas e demonstram a sua capacidade de comunicação e argumentação.

Os *exercícios escritos*, segundo Carlos Ferreira (2007, pp.202-203) são bastante utilizados com os objectivos de avaliação contínua e de “consolidação das aprendizagens” pelos formandos, mas também como forma de evidenciação do que é ensinado e aprendido. Pelo facto de serem escritos os exercícios tornam a correcção mais simples ou visível, ou seja, é mais fácil sinalizar os erros através de registo escrito e dar orientações de correcção.

Os exercícios, mais simples ou mais complexos, mais assentes na memorização ou no raciocínio, são um instrumento de apoio no desenvolvimento de uma estratégia pedagógica activa.

Os *mapas conceptuais* segundo Jorge Vasconcelos e Margarida Graça (1998, pp.99-100) são diagramas hierárquicos em que os conceitos estão relacionados entre si, na forma de proposições, através do recurso a palavras de ligação. Como instrumentos de avaliação permitem analisar as estruturas cognitivas dos seus autores (formandos). Os mapas conceptuais evidenciam o modo como os alunos (formandos) organizam os seus conhecimentos sobre determinados conceitos ou temas. A externalização das estruturas cognitivas nos mapas conceptuais permite ao professor (formador) aperceber-se dos modelos mentais dos alunos (formandos) e das suas concepções alternativas.

Os *questionários* e as *entrevistas*, segundo Jorge Vasconcelos e Margarida Graça (1998, p.104), permitem a avaliação de atitudes e valores, bem como das concepções que os alunos (formandos) desenvolvem relativamente a diversos temas e à própria aprendizagem. A captação de informação subjectiva que é difícil só pela observação e pelas conversas informais é mais fácil através destes instrumentos. O recurso a questionários e a entrevistas com questões sistematizadas pode ser valioso no campo de uma avaliação formativa.

Os trabalhos práticos permitem avaliar desempenhos. Neste caso avaliação pode assentar sobre o desenvolvimento de tarefas práticas nas salas de aula, em laboratórios, oficinas, em visitas ou em contextos de trabalho.

A avaliação das aprendizagens práticas pode ser efectuada tendo por base alguns dos instrumentos: os desempenhos podem ser filmados ou fotografados, os formandos podem desenvolver relatórios que acompanham o trabalho realizado, também podem efectuar o registo num portefólio; os formadores podem efectuar uma observação preferencialmente sistematizada com recurso a grelhas de registo dos desempenhos observados que podem atender aos resultados e aos processos de construção das aprendizagens.

O desenvolvimento de um portefólio segundo Val Klenowski (2005, p.57) é uma oportunidade para que o aluno (formando) consiga uma “realização única e pessoal”. Segundo Jorge Vasconcelos e Margarida Graça (1998, p.94) o portefólio consiste numa colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos pelo aluno (formando) ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e detalhada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afectivo.

Para estes autores os portefólios podem aglomerar uma grande diversidade de material produzido: histórias, relatos, notas, cartas, diários, painéis, jornais, ensaios, rascunhos, questionários, entrevistas, gravações de conversas, gravações de discussões, debates, dramatizações, posters, fotografias, gráficos, diagramas, desenhos, quadros, filmes, vídeos, esculturas, modelos e artefactos. O que for seleccionado e/ou construído para se colocar no portefólio deve espelhar aspectos significativos das aprendizagens dos formandos e pôr em evidência o seu desempenho em relação aos objectivos de aprendizagem iniciais e construídos ao longo do processo formativo.

Val Klenowski (2005, p.87) refere que o Portefólio é uma forma “expansionista” da avaliação que permite a incorporação de múltiplas fontes e várias medidas de avaliação. Os portefólios reflectem diversos modos de avaliar o progresso dos alunos (formandos). São instrumentos que aglomeram diversas ferramentas que captam o como e o quanto os indivíduos aprendem. A variedade de objectivos no uso de portefólios juntamente com a possibilidade de apresentar dados avaliativos muito variados tem implicações profissionais para os professores e avaliadores.

O autor (2005, pp.75-87) acrescenta que o trabalho em portefólio pode usar-se para controlar o progresso da aprendizagem numa óptica de avaliação formativa ou como ferramenta de avaliação sumativa. Os portefólios utilizados com objectivos formativos centram-se na melhoria das aprendizagens dos alunos (formandos). Os que são alvo de avaliações sumativas,

usam-se em relação às aquisições desenvolvidas num contexto curricular determinado, guiam-se por requisitos prescritos externamente para medir se os alunos (formandos), e instituições de educação e formação atingiram os *standards* acordados e para proporcionar a informação necessária de certificação ou selecção. Cada tipo de portefólio requer um procedimento de avaliação que se adeque ao seu objectivo particular.

O autor (2005, pp.75-86) refere ainda que “avaliar um portefólio é um processo muito mais complexo do que dar uma simples nota”. O portefólio tem um enorme potencial como instrumento de avaliação formativa contínua – ajuda a identificar as áreas que necessitam de ser melhoradas, de modo a que se possam levar a cabo estratégias de aprendizagem que permitam o progresso contínuo das aprendizagens e os alunos (formandos) recebem o *feedback* dos professores (formadores), e eventualmente, dos pares à medida que vão construindo o portefólio, e esse *feedback* tem uma acção transformadora⁴².

3.3.7. Avaliação: Autonomia e Negociação

A avaliação pode ser mais democrática ou mais autoritária, dependendo da capacidade de negociação do educador ou formador. Este é um actor importante na definição da avaliação, mas não é o único actor que pode interferir nas decisões. Na sua interacção com os referenciais de avaliação, com as entidades formadoras ou gestores da formação e com os formandos traça o caminho da avaliação, que pode ser mais ou menos constrangido, mais ou menos autónomo, mais ou menos negociado.

Charles Hadji (2001, pp.34-35) considera que avaliação é um acto que se inscreve num processo geral de comunicação e negociação. A avaliação é uma interacção, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objecto particular e num dado ambiente social. A avaliação é, portanto, socialmente condicionada.

Segundo José Augusto Pacheco (1994, p.29), dentro da estrutura curricular o professor (formador) é obrigado a seguir um conjunto de normas e regras definidas, mas mesmo assim confronta-se com a necessidade constante de decidir, sobretudo quando tem que avaliar os alunos (formandos).

⁴² Segundo Hattie e Jaeger (1998) o feedback incrementa a possibilidade de uma boa aprendizagem, contudo não é suficiente proporcioná-lo sem mais nada, já que a chave para o desenvolvimento da aprendizagem significativa é o modo como os indivíduos o interpretam. A compreensão por parte dos alunos (formandos) é, por isso, fundamental.

Michel Vial (2008, pp.172-173) defende uma perspectiva de dinamismo e participação dos sujeitos na construção da avaliação. A avaliação formativa implica uma comunicação democrática para a mobilização, a motivação, a elaboração de sentidos e de projectos no estudante (formando) e permite o desenvolvimento de espaços de negociação e diálogo.

Atendendo a esta última aceção a avaliação é um dispositivo, um construto, um artifício que apoia a aprendizagem e a aprendizagem é provocada, os saberes são situados e intencionalmente orientados para a aceleração da mudança no formando, porque a mudança já lá está, faz parte da natureza humana estar em mudança. O Homem constrói-se, mas não sozinho, forma-se na relação com os outros. Assim, a “auto” aprendizagem não significa aprender sozinho, mas que o aprendente “faz retorno sobre si” (Vial, 2008, p.173).

Segundo Michel Vial (2008, p.181) “fazer do formando um avaliador, permite-lhe elaborar uma problemática de sentido”. Rejeitar o sentido construído pelo formando seria confundir avaliar com controlar. Para o autor, o formador tem um papel de garante da aprendizagem, na medida em que organiza a formação para que a aprendizagem se processe mais facilmente pelos formandos, mas o processo de aprendizagem pertence sempre ao sujeito.

Como já foi abordado ao longo deste capítulo, são vários os autores que defendem uma avaliação que implique um papel activo dos formandos. A capacidade de reflexão e de autoavaliação acerca das aprendizagens, dificuldades e estratégias de aprendizagem são consideradas factores essenciais no âmbito de uma pedagogia democrática e crítica.

Em síntese, a estratégia pedagógica e a estratégia de avaliação das aprendizagens são dois processos que se encontram relacionados, nomeadamente, porque o modo de realizar a avaliação idealmente depende da estratégia pedagógica. Este capítulo retratou os factores que influenciam as estratégias pedagógicas e também o modo de avaliação das aprendizagens e apresenta um quadro de opções que podem ser efectuadas pelos agentes com poder de decisão.

Quando se define a estratégia pedagógica há factores que são variavelmente influentes, nomeadamente, as especificidades do público adulto, as características dos participantes, os objectivos a atingir, a natureza dos conteúdos abordados, os recursos disponíveis, os referentes conceptuais e ideológicos dos educadores ou formadores, as potencialidades e os limites dos métodos e técnicas passíveis de utilização. A escolha da estratégia de avaliação das aprendizagens também depende destes factores e ainda da concepção de avaliação, do que se

pretende avaliar, de para quê se pretende avaliar, de quando se pretende avaliar, de como se pretende avaliar (que modalidades, métodos, técnicas e instrumentos adoptar) e do poder de decisão e negociação que o educador ou formador tem.

Parte II – Investigação Empírica

Capítulo 4 – Problemática e Metodologia de Investigação

O presente capítulo é dedicado à explicitação da problemática e da metodologia de investigação. Nele são apresentados o tema da investigação, o esquema conceptual, os objectivos, as questões orientadoras e a descrição das opções metodológicas efectuadas para realização da investigação empírica, nomeadamente, no que diz respeito à natureza da investigação empírica, aos métodos, às técnicas e aos instrumentos de investigação, à população e amostra. São também apresentados os princípios orientadores da investigação e os condicionantes da investigação.

4.1. Tema de Investigação

A investigação realizada centrou-se na temática “Estratégias Pedagógicas e Avaliação das Aprendizagens nas Formações Modulares Certificadas”.

A escolha do tema prendeu-se com o facto de não se conhecer estudos que verssem sobre esta temática no contexto das Formações Modulares Certificadas. Enquanto que existem referenciais de operacionalização que orientam as práticas pedagógicas e a avaliação das aprendizagens no âmbito dos cursos EFA e dos processos de RVCC, e que pelo menos no plano formal devem influenciar as práticas dos formadores, no que toca às Formações Modulares Certificadas não existem referenciais ou orientações técnicas específicas, que condicionem as metodologias pedagógicas e/ou de avaliação das aprendizagens neste tipo de formação. Este facto gerou maior curiosidade em saber quais são os referentes dos formadores.

Por outro lado, consideramos que as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens são dois factores angulares na formação. Por isso, questionamos: será que na educação de adultos e, particularmente, nas Formações Modulares Certificadas existem estratégias pedagógicas diferenciadoras em relação ao que acontece noutros contextos? Será que existe um discurso confluyente e uma visão concertada sobre as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens?

Este tema foi considerado interessante do ponto de vista científico, mas também do ponto de vista pedagógico, nomeadamente, para a entidade formadora onde foi realizada a investigação, pela reflexão que gera.

4.2. Objectivos da Investigação

Como já foi referido este estudo reflecte sobre as Estratégias Pedagógicas e a Avaliação das Aprendizagens num contexto específico de educação e formação de adultos – as Formações Modulares Certificadas – e explora o modo como os formadores constroem o seu discurso sobre as mesmas.

A este propósito pretende-se analisar os discursos sobre as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens, prestando atenção a um quadro de múltiplas influências contextuais sobre os discursos produzidos – as orientações técnicas dos organismos de gestão, as relações entre os formadores e os gestores, as relações entre os formadores e os pares, as relações entre os formadores e os formandos, entre outros factores situados.

Ao longo desta investigação procura-se, por isso, explorar: i) como é perspectivado o contexto de formação (a Educação e Formação de Adultos, a Iniciativa Novas Oportunidades e as Formações Modulares Certificadas)? ii) Quais as concepções sobre as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens no contexto das Formações Modulares Certificadas? iii) Como são apresentadas as práticas pedagógicas e a avaliação das aprendizagens no contexto das Formações Modulares Certificadas? iv) Quais são os factores que influenciam as opções pedagógicas e avaliativas? V) Quais os graus de autonomia e negociação na definição das estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens? vi) Qual o grau de confluência entre os discursos dos formadores, dos formandos, do gestor institucional das FMC e dos organismos de gestão, sobre o contexto, as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens?

4.3. Dimensões, Categorias e Questões Orientadoras da Investigação

Com esta investigação pretende-se reconhecer concepções, valores e práticas relacionados com o contexto de formação, as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens, partindo dos discursos dos actores-chave (formadores, formandos, gestor do projecto FMC e organismos de gestão da INO) e atendendo às condições de produção destes discursos.

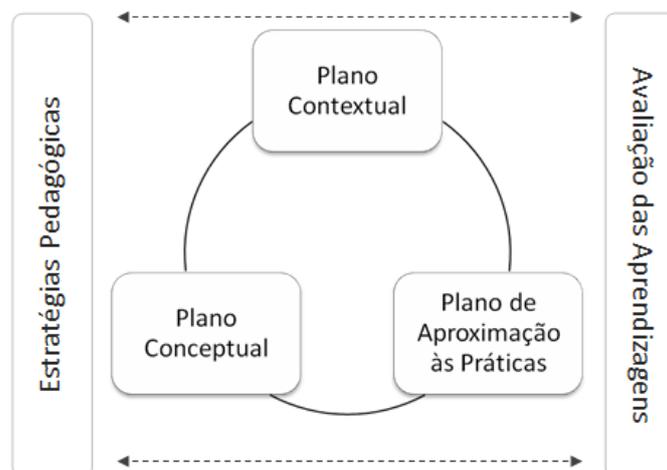
De seguida apresentamos as dimensões, as categorias de análise e as questões orientadoras da investigação.

TABELA 3 – DIMENSÕES, CATEGORIAS DE ANÁLISE E QUESTÕES ORIENTADORAS

| Dimensões | Categorias de Análise | Questões Orientadoras |
|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Plano Contextual | <p>Perspectivas sobre o contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectivas sobre a Educação e Formação de Adultos - Perspectivas sobre a Iniciativa Novas Oportunidades - Perspectivas sobre as Formações Modulares Certificadas | <p>Qual a visão dos actores sobre a Educação e Formação de Adultos? As visões são convergentes ou divergentes?</p> <p>Qual a visão actores sobre a Iniciativa Novas Oportunidades? As visões são convergentes ou divergentes?</p> <p>Qual a visão dos actores sobre Formações Modulares Certificadas? As visões são convergentes ou divergentes?</p> |
| Plano conceptual (concepções e valores) | <ul style="list-style-type: none"> - Objectos de Ensino-Aprendizagem e Objectos de Avaliação - Funções do Processo de Ensino-Aprendizagem e da Avaliação - Estratégias Pedagógicas e a Avaliação das Aprendizagens - Factores mais Importantes na Escolha das Estratégias Pedagógicas - Modalidades da Avaliação | <p>Quais os objectos de ensino-aprendizagem valorizados? O que consideram que deve ser avaliado?</p> <p>Quais os objectivos de ensino aprendizagem? Para que serve a avaliação das aprendizagens?</p> <p>Quais as estratégias pedagógicas mais valorizadas? Quais as estratégias de avaliação das aprendizagens mais valorizadas?</p> <p>Quais os factores que mais influenciam a escolha das Estratégias Pedagógicas?</p> <p>Quais as modalidades de avaliação valorizadas?</p> |
| Plano de Aproximação à Prática | <ul style="list-style-type: none"> - Objectos de Ensino-Aprendizagem e Objectos de Avaliação - Estratégias Pedagógicas e Avaliação das aprendizagens - Instrumentos de Avaliação - Avaliação Diagnóstica, Avaliação Contínua e Avaliação Final - Avaliação das Aprendizagens: Autonomia dos Formadores e Negociação - Factores que Influenciam as Decisões no âmbito da Avaliação das Aprendizagens | <p>Quais os conteúdos alvo de ensino-aprendizagem nas FMC? O que é avaliado?</p> <p>Quais as estratégias pedagógicas mais utilizadas? Quais as estratégias de avaliação das aprendizagens mais utilizadas?</p> <p>Quais os instrumentos de avaliação utilizados?</p> <p>Quais os momentos em que a avaliação é aplicada?</p> <p>Qual a margem de autonomia dos formadores na definição da avaliação das aprendizagens? Qual o nível de negociação dos formadores com os formandos para definição da estratégia de avaliação?</p> <p>Quais os factores que influenciam as decisões dos formadores no âmbito da avaliação das aprendizagens?</p> |
| Análise global | <ul style="list-style-type: none"> - Confluência do discurso | <p>Existe um discurso convergente sobre as Estratégias Pedagógicas e a Avaliação das Aprendizagens no Contexto das FMC?</p> <p>As metodologias utilizadas são diferenciadoras quando se compara o contexto de formação em análise com outros?</p> |

4.4. Esquema Conceptual da Investigação Empírica

FIGURA 1 – ESQUEMA CONCEPTUAL DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA



A presente investigação versa sobre os discursos dos formadores, em primeira instância, e sobre os discursos de outros actores com os quais os formadores se relacionam directa ou indirectamente, com maior ou menor intensidade, nomeadamente os formandos, o gestor do projecto FMC e os organismos de gestão nacional.

Estes discursos são produzidos num contexto e sob determinadas condições de produção. A análise dos discursos procura, por isso, estar atenta às relações entre a informação em três planos que se cruzam: o plano contextual, o plano conceptual e o plano de aproximação às práticas.

O plano contextual compreende a caracterização do contexto formativo e as perspectivas sobre o contexto, o plano conceptual versa sobre as perspectivas acerca das estratégias pedagógicas e da avaliação das aprendizagens e o plano de aproximação às práticas incide sobre as práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens conforme são captadas.

4.5. Natureza da Investigação

Esta investigação inspira-se, em boa medida, nos pressupostos e linhas de orientação da investigação qualitativa e interpretativa⁴³ e é essencialmente exploratória.

⁴³ Erickson (in Hébert; Goyette; Boutin, 1990, pp.32-33) utiliza a expressão “investigação interpretativa” e sublinha que a “família” das abordagens assim designadas partilha um interesse fulcral pelo significado conferido pelos “actores” às acções nas quais se empenham.

O autor concede primazia aos aspectos epistemológico e ontológico da investigação interpretativa em detrimento dos aspectos técnicos, ao submeter a escolha das técnicas e dos métodos ao objecto de análise e aos postulados a ele ligados. Assim, segundo o mesmo, a investigação “interpretativa ou qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza”.

Trata-se de um estudo exploratório sobre os discursos de actores sociais relativamente ao contexto e ao tema de investigação. Estes discursos são perpassados por intenções e significações que importa conhecer. Procuramos não só saber “o que dizem” os actores sociais mas, também, “porque dizem”.

Apesar do interesse fulcral dos dados qualitativos, consideramos que valorizava o estudo a apresentação de uma “fotografia global” das estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens no projecto de “Formações Modulares Certificadas”. Tendo por base esta opção decidimos efectuar o levantamento de dados quantitativos e efectuamos a análise estatística dos mesmos.

Deste modo, a natureza da investigação é mista, embora mais orientada para a interpretação qualitativa, e tem por objectivo central compreender o significado conferido pelos actores ao contexto de formação e às estratégias pedagógicas e avaliação das aprendizagens nesse contexto.

4.6. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Investigação

Um método é “uma estratégia integrada de pesquisa que organiza criticamente as práticas de investigação, incidindo nomeadamente sobre a selecção e articulação das técnicas de recolha e análise de informação” (Costa, 1999, p.129).

Sendo a investigação um processo sistemático de construção de conhecimento sobre um dado objecto, a metodologia corresponde ao modo de realizar a investigação. De seguida apresentamos, detalhadamente, o modo como a investigação foi efectuada.

Nesta investigação efectuamos um “estudo de caso” sobre um projecto de Formações Modulares Certificadas e focalizamos o nosso olhar sobre as concepções, os valores e as práticas relatadas acerca das Estratégias Pedagógicas e da Avaliação das Aprendizagens atendendo ao contexto em que se desenvolvem.

O método que inspirou esta investigação foi, efectivamente, o “estudo de caso”⁴⁴, por melhor se adequar à investigação exploratória pretendida. O estudo de caso adequa-se

Este mesmo autor justifica o uso da expressão “investigação interpretativa” pela recusa em definir as abordagens marcadamente qualitativas como essencialmente não quantitativas, uma vez que determinadas quantificações são também possíveis no âmbito destes procedimentos. Este argumento vêm situar esta investigação numa posição que privilegia a busca de dados qualitativos, por referência ao seu objecto de estudo, mas que não menospreza a possibilidade de articulação dados quantitativos dos quais se pode retirar “elementos de sentido”.

⁴⁴ As características do estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986, pp.18-20), são as seguintes: (1) visam à descoberta; (2) enfatizam a interpretação em contexto; (3) buscam reconstituir a realidade de forma completa e profunda; (4) usam uma variedade de fontes de informação; (5) revelam experiência vicária e não permitem generalizações com excepção das naturalísticas; (6) procuram representar os diferentes e às vezes

sobretudo porque permite explorar, compreender e expor visões e modos de actuação que ocorrem em contextos complexos e nos quais estão envolvidos diversos factores.

Este estudo em profundidade foi realizado através da articulação de diversas técnicas e instrumentos de pesquisa. As informações essenciais à investigação foram recolhidas através de inquéritos por questionário, análise documental⁴⁵ e entrevistas semi-estruturadas⁴⁶. Nas entrevistas e na análise documental os registos foram efectuados através do bloco de notas⁴⁷ e depois estruturados em grelhas de análise.

Quanto ao tratamento dos dados desenvolvemos um processo de descontextualização e de recontextualização dos dados obtidos em segmentos. Os segmentos foram extraídos do seu contexto “natural” a fim de serem transferidos para o novo contexto “conceptual” do documento analítico. Este trabalho compreendeu a criação de categorias de análise que, segundo Hébert, Goyette e Boutin (1990, pp.116-117), permitem ao investigador olhar para os dados sob um novo prisma conceptual e atribuir-lhes um sentido dentro de um processo de modelização e de interpretação a que chamamos habitualmente análise qualitativa.

Partindo do princípio de que os discursos dos actores e os dados recolhidos sobre as situações e as acções que lhes dizem respeito não são um produto acabado, mas matéria-prima com um valor fulcral para a investigação, desenvolvemos uma análise de conteúdo, sem esquecer a análise das categorias emergentes para tratar este enredo de informações em estado bruto.

Segundo Bardin (1995, p.28), “apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa (...) é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não à “ilusão da transparência” dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. Assim, a análise de conteúdo permite em boa medida a desocultação do discurso e da acção subjectiva dos actores sociais por parte do investigador,

conflituosos pontos de vista presentes numa situação social; (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

⁴⁵ A análise documental é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Adequando esta perspectiva às questões da educação, Bogdan e Biklen (2006) apontam fontes documentais como documentos internos e como comunicações externas, considerando todos estes dados como muito importantes para a investigação qualitativa. Com autorização da(s) entidade(s) formadora(s) deverá ser efectuada a análise de documentos dos seguintes tipos: programas de formação, referenciais de formação, planos de formação, dossiers técnico-pedagógicos, instrumentos de avaliação da satisfação e instrumentos de avaliação das aprendizagens.

⁴⁶ A entrevista semi-estruturada permite “um controlo mínimo do processo de memorização e deixa ao narrador uma liberdade de expressão máxima” (Jean-Poirier *et.al.*, 1999, p.26). Esta é guiada ou centrada, porque tem como finalidade explorar apenas algumas partes mais relevantes para a investigação. Este tipo de entrevista faz-se tendo por base um guião cuja função é, precisamente, enquadrar e solicitar a informação, que o narrador não fornece espontaneamente (Jean-Poirier *et.al.*, 1999, p. 51), bem como, evitar a sua dispersão.

⁴⁷ O bloco de notas é sistematicamente utilizado para registar as observações, experiências, ideias, confusões, problemas, análises e interpretações provisórias (Hébert; Goyette; Boutin, 1990, p. 82). Ao longo da investigação teve a função de auxiliar de memória e de reflexão.

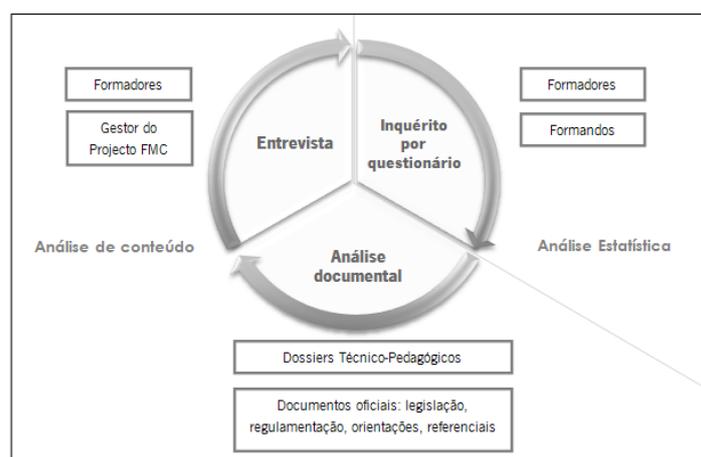
que empreende um esforço de objectivação daquilo que é lido e do que ele próprio observa.

Em prol destas opções os procedimentos a adoptar foram os seguintes: (1) leitura de toda a informação recolhida; (2) categorização desta informação por temas e por fontes; (3) selecção da informação de maior interesse para as questões orientadoras; (4) resposta às questões orientadoras apontando as fontes (sem desrespeitar a confidencialidade); (5) análise do conteúdo latente e manifesto das informações relativas a cada questão e confrontação das diversas fontes (triangulação dos dados obtidos); (6) incorporação da informação no corpo de texto do relatório de investigação; (7) comentários objectivos e (8) apresentação dos resultados da investigação.

Estes cuidados afiguram-se necessários para uma interpretação objectiva de uma panóplia de informações de cariz subjectivo transmitida pelos actores sociais. Importa referir que os dados recolhidos apelam à memória e às perspectivas dos actores sobre as suas experiências no contexto de ensino-aprendizagem, algo que os leva a partilhar estas experiências sob o filtro das significações conscientes ou inconscientes que eles próprios lhes atribuem enquanto sujeitos e enquanto actores.

Em síntese, a metodologia de investigação foi implementada tendo por base o esquema conceptual que se segue.

FIGURA 2 – ESQUEMA CONCEPTUAL DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO



Na tabela seguinte são apresentadas as técnicas e os instrumentos utilizados e o modo como foram aplicados na presente investigação.

TABELA 4 – TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

| Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados | |
|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Inquéritos por questionário | Foram aplicados inquéritos por questionário junto dos formadores das acções de formação desenvolvidas entre Setembro de 2008 e Junho de 2010 e junto dos formandos das acções desenvolvidas em Junho e Julho de 2010. |
| Análise documental | Foram analisados os dossiers técnico-pedagógicos e, dentro destes, alguns documentos: programas de formação, regulamentos e procedimentos de avaliação, planos de avaliação, instrumentos de avaliação da satisfação e instrumentos de avaliação das aprendizagens. Através de grelhas de análise foram definidos os documentos de referência e as categorias para a pesquisa. |
| Inquérito por entrevista | Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas junto de 10 formadores e do técnico gestor do projecto de “Formações Modulares Certificadas” seleccionado. |
| Técnicas e Instrumentos de Tratamento dos Dados | |
| Análise estatística | A análise estatística dos dados obtidos através de inquéritos por questionários foi efectuada recorrendo ao programa SPSS onde foi privilegiada a análise descritiva de frequências. |
| Análise de conteúdo | Foi efectuada a análise de conteúdo de enunciados escritos e orais. Os discursos dos actores sociais foram recolhidos através da análise de documentos por eles produzidos e também através do seu testemunho oral. Na análise de conteúdo a categorização da informação foi essencial para evitar a dispersão perante a elevada quantidade de informação disponível. |

4.7. Local de Investigação

A presente investigação foi realizada numa entidade formadora privada do Norte de Portugal acreditada pela DGERT – Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho.

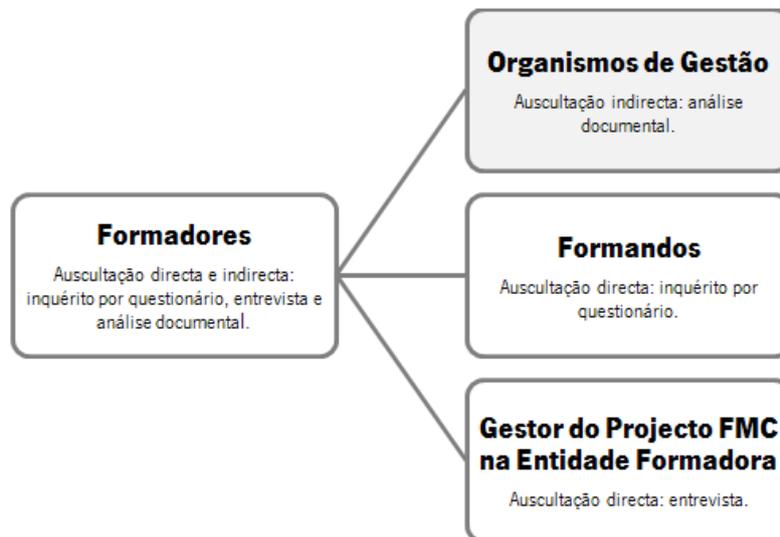
A entidade desenvolve diversos projectos de formação, nomeadamente, cursos de aprendizagem, cursos de especialização tecnológica, cursos de educação e formação de adultos, formação intra-empresas, formação-acção para pequenas e médias empresas e formações modulares certificadas. Dentro da panóplia de projectos de formação desenvolvidos, o projecto Formações Modulares Certificadas, entre 2008 e 2010, foi o projecto formativo com maior volume de formação e com mais destinatários abrangidos.

A escolha da entidade formadora também se prendeu com o facto de ter mais facilidade de acesso a informação por aí exercer a minha actividade profissional. Apesar disso, procurei manter o distanciamento necessário em relação ao objecto de estudo, para desenvolver a investigação com o máximo de rigor e isenção. Escolhi, aliás, um projecto que não era acompanhado por mim.

4.8. População/Amostra

Actores auscultados

FIGURA 3 – ACTORES AUSCULTADOS



Os formadores ocupam um lugar central nesta investigação, no âmbito da sua relação com outros actores (formandos, gestor do projecto FMC e organismos de gestão) que têm uma interferência variável nas suas práticas. Deste modo, optamos por colocar em diálogo as várias perspectivas, sendo que a análise confere um primeiro plano ao discurso dos formadores. Refira-se que, os instrumentos de investigação incidiram mais profundamente sobre os discursos dos formadores, algo que se relaciona com a orientação assumida pela problemática desta investigação.

Amostragem

A amostragem tem objectivos diferentes consoante a abordagem – quantitativa ou qualitativa.

Na aplicação de inquéritos por questionário houve a preocupação de abranger todos os formadores que desenvolveram as acções que constituem o plano formativo de um projecto de Formações Modulares Certificadas, entre Setembro de 2008 e Junho de 2010. No caso dos formandos, por limitações de recursos e de tempo, optou-se por aplicar os questionários aos formandos que frequentaram as acções de formação desenvolvidas entre Junho e Julho de

2010. Estes formandos encontravam-se na entidade formadora e o contacto foi facilitado pela sua presença.

Para entrevista foram seleccionados formadores de diferentes áreas de formação, seleccionando-se um formador por área formativa e escolhendo-se as dez áreas com maior representação no plano formativo.

TABELA 5 – INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

| Instrumentos | População | Amostra |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------------|----------------|
| Inquérito por questionário aplicado a formadores ⁴⁸ | 42 | 36 |
| Inquérito por questionário aplicado a formandos ⁴⁹ | 197 | 171 |
| Entrevistas a formadores | 42 | 10 |
| Entrevista a gestor das “Formações Modulares Certificadas” na entidade formadora | 1 | 1 |
| Análise de conteúdo de Dossiers Técnico-Pedagógicos | 182 | 18 |

4.9. Princípios Orientadores da Investigação

A Autorização da Investigação Empírica e a Explicação dos Princípios Éticos

Para realizar esta investigação foi solicitada a autorização e envolvimento da entidade formadora, representada pelo director responsável pela formação. Além da autorização institucional para a realização do estudo também foi sempre solicitada a participação de actores estratégicos, nomeadamente, dos formadores, do gestor da formação e dos formandos.

A relação estabelecida ao longo da investigação com a instituição e com os actores envolvidos na formação obedeceu estritamente ao código deontológico de investigação⁵⁰. Isto é, tendo na base princípios éticos foram desenvolvidos mecanismos para partilhar com os participantes da investigação os propósitos e as práticas associados à sua participação e foi

⁴⁸ O questionário foi enviado por e-mail para todos os formadores registados no SIIFSE e Plataforma de Gestão Interna da Formação até Junho de 2010

⁴⁹ Vários formandos frequentaram mais do que uma acção de formação. Apesar do questionário ser aplicado no final das acções de formação, cada formando preencheu o questionário apenas uma vez.

⁵⁰ Segundo Erickson (in Hébert; Goyette; Boutin, 1990, pp. 84-85), “a responsabilidade ética deve andar a par com a preocupação científica numa investigação conduzida no campo”, pois a acessibilidade a dados sobre as concepções, os significados ou os valores expressos mais ou menos explicitamente pelos indivíduos, depende da relação de confiança que o investigador estabelece com eles. Os princípios éticos dos investigadores são: “(1) informar correctamente os indivíduos sobre os objectivos da investigação e as actividades que pretende efectuar, e sobre as tarefas e riscos que um envolvimento da parte deles poderá implicar, e (2) proteger na medida do possível os indivíduos contra riscos psicológicos e sociais que preveja.”

dada a garantia de confidencialidade, sendo sempre assegurado que as informações obtidas não seriam utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição.

Cuidados de Objectivação e Validação da Investigação Empírica

Um dos objectivos centrais da investigação foi demarcar-se do senso comum e atingir um conhecimento científico acerca da realidade problematizada, mesmo quando essa realidade aparece subjectivamente perspectivada pelos actores sociais.

No caso de uma investigação qualitativa, não se trata de procurar a objectividade através “da depuração das medidas e, por acordo intersubjectivo, trata-se sobretudo de ser objectivo pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade” (Hébert; Goyette; Boutin, 1990, p.67).

Tendo por base esta recomendação foram necessários alguns cuidados no sentido de alcançar rigor e validade nos resultados desta investigação, tais como: (1) a análise dos contextos sociais em que em que os enunciados emergiram; (2) a triangulação das técnicas de recolha de dados; (3) a triangulação dos discursos dos actores sociais seleccionados; (4) a manutenção de algum distanciamento crítico nas interações e (5) a validação junto dos actores auscultados e do orientador.

4.10. Condicionantes da Investigação

Esta investigação irá potenciar um maior conhecimento dos modos de pensar, agir e sentir dos actores sociais. Ainda assim, esta também contém alguns condicionalismos próprios da sua natureza e do contexto onde decorreu: (1) esta investigação tem um carácter essencialmente exploratório e profundo que limita as comparações e generalizações para outros casos (projectos de outras instituições) - não é possível fazer uma generalização estatística tendo por base um só projecto e uma só instituição e (2) o período de tempo dedicado à realização desta investigação foi relativamente curto (cerca de uma ano).

Capítulo 5 – Resultados de Investigação

O presente capítulo destina-se à apresentação dos resultados de investigação, que obedece a três planos de análise já mencionados: a) o plano contextual; b) o plano conceptual e c) o plano de aproximação à prática. Antes de mais é importante referir a influência recíproca destes planos que em conjunto se repercutem nos discursos sobre as Estratégias Pedagógicas e a Avaliação das Aprendizagens em Formações Modulares Certificadas.

Serão alvo de análise neste capítulo a visão dos actores sociais⁵¹ (formadores, formandos, gestor do projecto FMC na entidade formadora e organismos de gestão nacional) sobre o contexto, nomeadamente, sobre a Educação e Formação de Adultos, sobre a Iniciativa Novas Oportunidades e sobre as Formações Modulares Certificadas; as concepções e valores dos actores sociais sobre as estratégias pedagógicas e sobre a avaliação das aprendizagens no contexto das Formações Modulares Certificadas; as práticas relatadas no que se refere às estratégias pedagógicas e à avaliação das aprendizagens. Atendendo ao cruzamento dos discursos dos diversos actores sociais, que têm um papel preponderante no âmbito do projecto de Formações Modulares Certificadas em estudo, também será verificado se existe um discurso específico e convergente sobre as Estratégias Pedagógicas e a Avaliação das Aprendizagens neste tipo de formação.

5.1. Perspectivas sobre o Contexto

O Contexto estudado num sentido amplo corresponde à Educação e Formação de Adultos e à Iniciativa Novas Oportunidades e num sentido mais restrito às Formações Modulares Certificadas. A análise de resultados no que se refere ao plano contextual procurou descortinar quais as principais concepções sobre a Educação e Formação de Adultos, sobre a Iniciativa Novas Oportunidades e sobre as Formações Modulares Certificadas e se existe um discurso confluyente sobre o contexto. Com este objectivo foram analisadas as visões apresentadas pelos formadores, pelo gestor das FMC na entidade formadora e pelos organismos de gestão e verificaram-se quais as aproximações e as divergências que ressaltam dos seus discursos.

⁵¹ Entre os actores auscultados os formadores ocupam um lugar de destaque uma vez que a definição da estratégia pedagógica e de avaliação das aprendizagens no projecto em estudo formalmente é da sua responsabilidade.

5.1.1. Perspectivas sobre a Educação e Formação de Adultos

Os discursos dos formadores sobre a Educação e Formação de Adultos são, em regra, confluentes no que se refere ao reconhecimento da importância da educação e formação de adultos para os seus destinatários, para a sociedade e para a economia.

Os formadores vêm as Iniciativas de Educação e Formação de adultos como uma segunda oportunidade das pessoas se qualificarem que contribui para a justiça social.

“Eu penso que a evolução na Educação de Adultos nos últimos anos foi excelente. Hoje as pessoas têm bastantes mais oportunidades de se qualificarem.”

FORMADOR 2

“Na minha opinião a formação de Adultos, independente da modalidade de que falemos, trata-se de uma segunda oportunidade de obter certificação dos conhecimentos adquiridos ao longo de uma vida de trabalho.”

FORMADOR 4

Os formadores consideram que a educação e formação de adultos se deve diferenciar da educação e formação de crianças, algo que implica que a estratégia pedagógica se adapte às especificidades do público adulto.

“Eu concordo que a formação de adultos não é igual à educação de crianças. Os adultos têm objectivos bem definidos, são mais críticos (...) Os adultos não gostam de ser tratados como as crianças. (...) Eles gostam de ser consultados e envolvidos nas decisões. A estratégia formativa deve adaptar-se ao público.”

FORMADOR 5

Para os formadores é importante ter em linha de conta que os adultos têm interesses, objectivos, expectativas e, por isso, a estratégia de formação orientada para adultos deve considerar os factores motivacionais que são habituais nos adultos.

“Os adultos que se inscrevem voluntariamente na formação fazem-no porque têm interesses. É importante que a formação tenha em consideração as suas expectativas, os seus interesses profissionais e até mesmo objectivos de vida. Claro que existe um programa da formação que é divulgado e os adultos também devem ter expectativas que se relacionem com esse programa. As pessoas inscrevem-se porque percebem que as formações estão relacionadas com os seus interesses. Se o formador tiver a preocupação de dar a formação indo ao encontro das preocupações dos formandos, então a formação terá mais interesse. Os adultos aprendem sobretudo aquilo que querem aprender.”

FORMADOR 9

Os formadores também consideram importante que se valorize a experiência dos adultos.

“Os princípios da educação de adultos são sempre bons, porque se valoriza a experiência das pessoas. (...) Estas pessoas sabem muito. Podem não saber matemática, mas tem um conhecimento profissional elevado.”

FORMADOR 4

Na óptica dos formadores a educação e formação de adultos contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e gera benefícios para os indivíduos, as empresas e a economia.

“A educação para adultos é importante no sentido de actualização profissional ou pessoal.”

FORMADOR 7

“Trabalho na formação de adultos há muitos anos e esta é uma mais-valia para a população activa. Considero que a formação profissional se for bem aproveitada é uma mais-valia para quem a tira, mas também para as empresas e para a economia.”

FORMADOR 5

O discurso dos formadores acerca da Educação e Formação de Adultos está imbuído de marcas da perspectiva do capital humano, mas também das perspectivas da aprendizagem ao longo da vida, humanista, e pragmatista. Na óptica dos formadores, a educação e formação de adultos é importante como meio de os indivíduos se adaptarem às rápidas mudanças que ocorrem em contexto laboral e também na sociedade (marcas da perspectiva do capital humano). Os formadores também consideram que a educação e formação de adultos deve ser contínua, que as pessoas devem ter sempre possibilidades permanentes de aprender, que deve ser reconhecidas e valorizadas as aprendizagens realizadas em diferentes contextos, que a educação e a formação deve apoiar o processo de desenvolvimento da sociedade formando pessoas activas (marcas da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida). Os formadores valorizam uma estratégia pedagógica centrada no adulto e criticam os programas de formação standardizados do Catálogo Nacional de Qualificações (marcas da perspectiva humanista). Os formadores consideram que a formação deve contribuir para desenvolver a capacidade de agir e de resolver problemas e de reflectir sobre os problemas e sobre as acções (marcas da perspectiva pragmatista).

O Gestor do Projecto FMC na entidade formadora alvo deste estudo, tal como os formadores, apresenta uma visão favorável acerca da Educação e Formação de Adultos e salienta como positivo o forte alargamento da oferta de educação e formação de adultos, sobretudo, com a Iniciativa Novas Oportunidades.

“A política actual de educação de adultos tem coisas positivas e coisas negativas. Mas o mais importante é que só agora é que se começou a falar verdadeiramente da educação de adultos. Bem ou mal, não importa. Mas dá-se outra importância. Nunca como hoje se discutiu tanto a educação de adultos. Pode-se criticar a forma, discutir modelos, mas efectivamente há mais oferta. Isto representa uma viragem, uma significativa mudança neste campo da educação.”

GESTOR DO PROJECTO FMC NA ENTIDADE FORMADORA

Além disso, também reconhece que os formadores com experiência de trabalho com o público adulto têm a competência para adaptar facilmente as metodologias pedagógicas e os

materiais de formação às características dos formandos adultos e que, por isso, têm legitimidade para definirem a estratégia pedagógica.

“Na formação de adultos a lógica é que quem aprende são os adultos que já detêm uma experiência e que têm interesses e formas de aprendizagem individuais. Como é sempre o adulto quem aprende as metodologias pedagógicas devem adequar-se aos adultos. O saber não pode ser simplesmente transmitido, tem de ser apreendido e construído pelos formandos. (...) Os formadores que trabalham connosco, em regra, adaptam-se bem a diferentes tipos de formandos e fazem um excelente trabalho. Empenham-se realmente em adequar a forma de ensino e os materiais de formação aos diferentes formandos.”

GESTOR DO PROJECTO FMC NA ENTIDADE FORMADORA

Tanto o gestor como os formadores, em traços gerais, consideram a educação e formação de adultos um bem necessário e que tem sofrido um forte investimento a partir da Iniciativa Novas Oportunidades. Consideram também que, do ponto de vista metodológico, a educação e formação de adultos requer uma adequação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas ao público adulto, que tem características e interesses específicos.

O discurso dos profissionais de educação e formação (formadores e gestores) aproxima-se do discurso oficial. Atendendo ao discurso da Agência Nacional para as Qualificações e da Iniciativa Novas Oportunidades e do Centro Nacional de Qualificação de Formadores (CNQF) organismo do IEFP, destacam-se as seguintes aceções:

A educação e formação de adultos tem um papel importante no desenvolvimento económico.

“A OCDE, no mesmo sentido, propõe para Portugal, como prioridade política para incrementar a produtividade da força de trabalho, o reforço da escolarização ao nível do secundário. A redução do défice de escolarização da população portuguesa favorece o crescimento, quer porque melhora a qualidade do trabalho, quer porque facilita a adopção de novas tecnologias. (...) A importância do investimento em capital humano decorre do seu reconhecido contributo para o crescimento económico, bem como para uma multiplicidade de outros benefícios sociais. (...) O contributo do investimento em capital humano para o crescimento económico, medido através da evolução do PIB, da produtividade ou da competitividade, está hoje amplamente reconhecido. (...) Ainda num plano agregado, regista-se ser possível reconhecer uma relação positiva entre o investimento em capital humano e as dinâmicas de actividade e emprego. (...) Os benefícios económicos resultantes do investimento em capital humano têm, também, uma expressão individual, sobretudo ao nível da remuneração, na medida em que constitui um investimento com margens de retorno muito significativas.”

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

A educação e formação de adultos é um contributo importante para a coesão social;

“O investimento em educação e formação produz aquisições significativas em diversos domínios de organização da vida social. A promoção de dinâmicas de participação social mais intensas, a tolerância social, o ambiente de inovação, a promoção da igualdade de género são exemplos de ganhos sociais que podem ser estimulados por via do investimento na educação e formação das pessoas.”

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

A educação e formação de adultos deve ser desenvolvida através de uma metodologia adaptada ao público adulto, ou seja, que atenda às experiências e conhecimentos prévios dos adultos e aos seus interesses atendendo aos contextos e trajectórias de vida.

“Os métodos de ensino a utilizar nas práticas de educação e formação de adultos configuram uma das dimensões do desenvolvimento curricular que merece e exige uma atenção particular.

A consideração das características e da variabilidade dos públicos a que se destina, a imprescindibilidade de se valorizarem os conhecimentos prévios dos formandos, o reconhecimento de que os produtos de aprendizagem, mais do que saberes, devem evidenciar competências construídas que os adultos possam aplicar nas suas situações de vida, a constatação de que o desenvolvimento dessas competências está condicionado por processos de desenvolvimento que, nos adultos, se revestem de contornos específicos, configuram algumas das variáveis que condicionam e devem organizar as opções pelos métodos de ensino a utilizar, sendo certo que nenhum dos indicadores apontados, que tipificam a que requisitos deve obedecer um processo de ensino para pessoas adultas, se compadece com métodos tradicionais de ensino.”

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO – Helena Quintas (2008, p.69)

“Só a partir da reflexão sobre quem são e como aprendem os adultos, é possível desenhar um quadro de princípios epistemológicos e metodológicos orientadores de projectos de formação de adultos.

Os adultos acumulam experiências de vida que se vão constituindo como fundamento e essência da sua aprendizagem futura. O seu interesse pela aprendizagem é norteado pelo valor que as competências possam vir a presenciar nos seus papéis familiares, sociais e profissionais, pela utilidade que venham a possuir no futuro. Por conseguinte, em processos de formação de adultos a experiência assume um papel de âncora, de fonte e nutriente da aprendizagem que tem de ser gerada entre sentidos, significados, associações e relações entre a vida e o saber.”

CENTRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO DE FORMADORES

A Agência Nacional para as Qualificações apresenta uma visão e promove modalidades de educação e formação de adultos, tendo por base ideais que também se espelham nos discursos dos formadores e que se compatibilizam sobretudo com as teorias da modernização e do capital humano, de educação permanente e “aprendizagem ao longo da vida”, do humanismo e do pragmatismo: a educação e a formação de adultos devem contribuir para o desenvolvimento da sociedade e da economia capitalista, para reforçar o emprego e a coesão social, para aumentar a produtividade e a competitividade, para tornar as pessoas mais activas e mais autónomas no seu desenvolvimento pessoal e também em matérias sociais, para tornar as pessoas mais criativas e deve ser desenvolvida respeitando as especificidades dos adultos, nomeadamente, os seus interesses e as suas experiências.

No guia de apoio da Agência Nacional para as Qualificações para operacionalização de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências profissionais é defendido o investimento no capital humano, uma vez que, a melhoria da produtividade e da competitividade da economia nacional dependem da qualificação dos activos.

“O investimento no capital humano relaciona, não só a necessidade de se investir na formação inicial, mas também a necessidade premente de se apostar na formação contínua, num esforço de atrair adultos já inseridos no mercado de trabalho para que invistam na sua qualificação, procurando condições de

desenvolvimento de novas oportunidades profissionais através do reforço das competências necessárias face aos actuais contextos profissionais e de trabalho. (...) A aposta na educação e na formação profissional induz, também, a estruturação e competitividade dos mercados de trabalho e do tecido económico no seu todo. A educação e a formação assumem, assim, um papel decisivo na transição para uma sociedade e economia baseadas no conhecimento. (...) A melhoria da produtividade e competitividade da economia nacional evidencia a necessidade de promoção acelerada da qualificação dos activos, contexto no qual o reconhecimento e a validação de competências adquiridas em contextos não formais e informais assumem uma estratégia de particular relevância.” (Simões e Silva, Dezembro de 2008, p. 13)

No guia da Agência Nacional para a Qualificação de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos (Sandra Rodrigues, 2009, pp.15-16) são apontados como princípios orientadores da educação e formação de adultos a “abertura e flexibilidade”, a “pluralidade e diversidade”, a “integração e contextualização” e a “avaliação formativa”: (1) a “abertura e flexibilidade” atendendo ao facto dos referenciais de competências chave e do Catálogo Nacional de Qualificações possibilitarem a adaptação curricular a diferentes perfis, respeitando o percurso de vida e escolaridade de cada formando; (2) a “pluralidade e diversidade” porque os adultos transportam consigo os seus quadros de referência pessoais, sociais e profissionais, as suas motivações e expectativas, que devem ser tidas em consideração no percurso formativo a realizar. Os planos curriculares podem ser geridos de acordo com os diferentes perfis em presença e traduzidos em desenvolvimentos curriculares diversos; (3) a “integração e contextualização” porque se considera importante que a equipa de profissionais de formação conheça o perfil dos formandos, de forma a encaminhar as aprendizagens através de instrumentos que se relacionem naturalmente com o quotidiano e a realidade dos mesmos; (4) e a “avaliação formativa” porque se valoriza na educação de adultos uma metodologia avaliativa, enquanto prática integrada no próprio acto do formando se formar.

Nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências incentiva-se a valorização e validação das aprendizagens não formais e informais, numa perspectiva de reconhecimento da aprendizagem desenvolvida ao longo da vida.

No que se refere aos percursos formais de educação e formação de adultos de longa duração a Agência Nacional para a Qualificação recomenda a implementação das seguintes práticas: avaliação diagnóstica para conhecer o perfil dos formandos; realização de reuniões de articulação de todos os elementos da equipa técnico-pedagógica com vista à definição de estratégias de trabalho conjuntas e articuladas; negociação dos planos de trabalho com os formandos; desenvolvimento de actividades transversais a várias UFCD com base em temas de vida/actividades integradoras; desenvolvimento e acompanhamento contínuo do Portefólio

Reflexivo de Aprendizagens; realização de avaliação formativa contínua; realização da avaliação com base nos factores “assiduidade, pontualidade, participação, motivação, aquisição e aplicação de conhecimentos, mobilização de competências em novos contextos, relações interpessoais, trabalho em equipa, adaptação novas tarefas”.

No caso das formações modulares certificadas, também designadas como unidades de formação de curta duração, a Agência Nacional para a Qualificação não publicou nenhum guia ou referencial metodológico de operacionalização, porém nas orientações técnicas prevalece a anotação de que a estratégia formativa deve ser adaptada ao público-alvo.

As opções metodológicas apontadas pela Agência Nacional para a Qualificação relacionam-se com uma visão particular do público adulto, que valoriza as suas experiências e interesses e a necessidade de se criar compromissos e de estimular a motivação para o processo de aprendizagem durante a frequência de acções de formação e ao longo da vida.

TABELA 6 – REFERENTES TEÓRICOS DO DISCURSO DA ANQ SOBRE A EFA

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Influência das teorias da Educação Permanente e da Aprendizagem ao Longo da Vida, Humanista e Pragmatista e da teoria do Capital Humano. | Leitura da Educação e Formação de Adultos | Ideia de que todos estejam sempre a aprender; As pessoas devem aprender a aprender; A ciência e a tecnologia são importantes, mas a experiência adquirida em diferentes contextos de vida também; Educação orientada para desenvolver as capacidades de adaptação, resolução de problemas, inovação, acção criativa sobre a realidade; A educação e a formação capacitam as pessoas para serem activas nos processos de mudança e desenvolvimento pessoais, sociais e económicos. |
| | Valores e Interesses | Contribuir para uma sociedade mais justa e mais dinâmica aumentando as oportunidades de aprendizagem e qualificação. Estimular a participação consciente dos indivíduos no seu processo de educação; Promover o desenvolvimento dos saberes importantes para o desenvolvimento individual, social e económico: saberes cognitivos, saberes operacionais, saberes relacionais, saber reflectir, saber aprender, saber dizer, saber partilhar, saber inovar, saber criar. Valorização de comportamentos exploratórios – estímulo à autonomia e responsabilização dos indivíduos; Valorização de argumentos económicos na justificação do investimento nas diferentes estratégias de qualificação dos adultos; Valorização de um modelo de desenvolvimento social e económico capitalista. |
| | Formas de Operacionalização | Reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pela via da experiência ao longo da vida; Acções de educação e formação de adultos cuja metodologia pedagógica deve ser adaptada ao perfil dos participantes e ao contexto; Unidades de formação de curta duração que podem ser conjugadas em percursos flexíveis; Metodologias pedagógicas centradas na resolução de problemas, debates, reflexões, estudos de caso e aprendizagens colaborativas. |

5.1.2. Perspectivas sobre a Iniciativa Novas Oportunidades

Apenas como ponto de partida relembramos que

“A Iniciativa Novas Oportunidades despoletada pelo Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social tem como objectivo alargar o referencial mínimo de formação até ao 12º ano de escolaridade para jovens e adultos. Esta iniciativa estrutura-se em dois eixos: 1) qualificação de jovens e 2) qualificação de adultos e visa reduzir o défice de qualificação da população portuguesa em relação aos países mais desenvolvidos da União Europeia e da OCDE. (...) Esta operacionaliza-se através de formação e de processos RVCC.”

Governo português (2005) – Iniciativa Novas Oportunidades

Ao analisarmos o discurso dos formadores sobre a Iniciativa Novas Oportunidades verificamos que esta é em regra perspectivada como positiva, na medida em que criou mais oportunidades de formação e reconhecimento das aprendizagens efectuadas ao longo da vida e permitiu a expansão em grande escala das ofertas de educação e formação de adultos e de reconhecimento, validação e certificação de competências da população adulta com baixas qualificações.

“A Iniciativa Novas Oportunidades promoveu muito mais oportunidades de qualificação. (...) A qualificação de adultos sempre existiu, mas dirigia-se sobretudo para outros públicos mais qualificados e não tanto para os adultos com baixas qualificações. Neste campo a educação de adultos existia em moldes mais rígidos e menos abrangentes. (...) Agora as iniciativas de educação de adultos abrangem mais áreas, mais pessoas.”

FORMADOR 1

Não obstante, a valorização geral da Iniciativa Novas Oportunidades, confronta-se com as perspectivas positivas várias reservas em relação à forma como esta Iniciativa é operacionalizada.

As críticas negativas, em regra, não se centram-se no domínio da constatação, mas no domínio da suspeição. Vários formadores apresentam um olhar “desconfiado” que não assenta em experiências vividas por si, mas em experiências relatadas por terceiros.

Também se nota que existe alguma confusão por parte de alguns formadores acerca do que é a Iniciativa Novas Oportunidades, que inclui algumas modalidades de qualificação de adultos, e os processos de RVCC desenvolvidos pelos Centros Novas Oportunidades, que são apenas uma das modalidades de qualificação da Iniciativa Novas Oportunidades.

A principal crítica negativa prende-se com as reservas à credibilidade da qualificação obtida pelos adultos através de processos de RVCC, que pode não ser sempre garantida.

“A mim o que preocupa é a diferença de critérios dependendo das instituições formadoras ou centros novas oportunidades, ou escolas. Conheço casos de pessoas que frequentaram os processos de RVCC de nível secundário e não tiveram exigência nenhuma e, noutros casos, que também conheço foram bastante exigentes. Para entrar num processo RVCC as pessoas deviam ser sujeitas a um teste de diagnóstico rigoroso, em que se verificasse o que realmente sabem e se têm perfil para entrar nos processos.”

Tenho pessoas nas modulares que disseram que pediram transferência para fazerem o RVCC noutra instituição por ser muito mais fácil. Eu penso que o padrão de exigência se deveria manter elevado e uniforme.”

FORMADOR 2

“Julgo que a essência das Novas Oportunidades era ótima, se não tivesse desvirtuado os seus caminhos. Neste momento certificam-se saberes que não existem, validam-se competências fictícias e procura-se ajustar a média nacional, sem se saber muito bem que rumos é que isto vai tomar. Os formadores são os “Pilatos”, pois “lavam sempre as mãos”, mas parte de todos nós e quando digo todos nós, não excludo o formando exigir mais e melhor. O tão almejado “papel” vai deixar de fazer sentido se estiver “desnudo” de conteúdo prático e adquirido de facto.”

FORMADOR 4

A Iniciativa parece-me boa. O que está mal é a forma como está organizada. Há uma pressão muito grande para se certificar as pessoas. Há situações em que as pessoas não poderiam ser certificadas, porque não têm competências para isso, mas acabam por apresentar o portefólio, ainda que boa parte não seja feita por estas pessoas. Existe alguma margem para aproveitamentos e há um certo facilitismo. Claro que não é assim em todo o lado. Há muitos bons profissionais. E também há adultos que merecem sem dúvida alguma obter a certificação pela via de reconhecimento de competências.

FORMADOR 9

Os formadores referem que o grau de exigência não é tão elevado como no sistema de ensino regular; que existem casos nos quais as validações e certificação de competências são desprovidas do nível de exigência desejável; que tem aumentado o número de pessoas a frequentar processos de RVCC sem o perfil expectável para este tipo de processo e que, face à quebra de exigência, os diplomas obtidos pela via da Iniciativa Novas Oportunidades têm sofrido uma desvalorização ao nível do reconhecimento social.

As críticas dos formadores em certa medida contrastam com os discursos oficiais publicitados no *website* da Iniciativa Novas Oportunidades, que são bastante centrados nos benefícios e metas desta Iniciativa e que não equacionam ou debatem estes problemas de operacionalização.

Na óptica dos gestores da INO esta iniciativa é mobilizadora do desenvolvimento económico e social.

“A importância do investimento em capital humano decorre do seu reconhecido contributo para o crescimento económico, bem como para uma multiplicidade de outros benefícios sociais. Estes benefícios têm uma tradução colectiva, no nível de desenvolvimento e coesão da sociedade como um todo, e uma tradução individual por via das oportunidades de melhoria da qualidade de vida que proporcionam.”

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

Na voz da Iniciativa Novas Oportunidades as ofertas de qualificação deverão contribuir:

- Para melhorar a produtividade e competitividade;

“O contributo do investimento em capital humano para o crescimento económico, medido através da evolução do PIB, da produtividade ou da competitividade, está hoje amplamente reconhecido.”

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

- Para melhorar o emprego;

“Ainda num plano agregado, regista-se ser possível reconhecer uma relação positiva entre o investimento em capital humano e as dinâmicas de actividade e emprego.”

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

- Para melhorar a remuneração;

“Os benefícios económicos resultantes do investimento em capital humano têm, também, uma expressão individual, sobretudo ao nível da remuneração.”

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

- Para melhorar diversos domínios de organização da vida social;

“O investimento em educação e formação produz aquisições significativas em diversos domínios de organização da vida social. A promoção de dinâmicas de participação social mais intensas, a tolerância social, o ambiente de inovação, a promoção da igualdade de género são exemplos de ganhos sociais que podem ser estimulados por via do investimento na educação e formação das pessoas.”

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

- Para facilitar o desenvolvimento pessoal.

“A educação é também uma importante condição do desenvolvimento pessoal e, por isso, um factor decisivo para o aproveitamento do investimento em formação. Com efeito, o nível de escolaridade e a literacia são factores decisivos para a capacidade de aprofundar trajectórias de aprendizagem e de maximizar a eficácia de investimentos formativos.”

INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

Através da análise dos discursos oficiais nota-se a forte influência da teoria do Capital Humano, dada a persistência de argumentos que relacionam a elevação da qualificação com o crescimento económico e desenvolvimento social associados ao sistema capitalista.

Também é evidente que os discursos oficiais se centram num plano mais conceptual, enquanto que o discurso dos formadores se centra mais num plano de opinião sobre as metodologias e as práticas. É importante salientar que o discurso oficial emerge num contexto formal, enquanto que os discursos dos formadores apresentado nesta dissertação emerge num contexto de inquérito por questionário e entrevista, no qual se procurou criar um ambiente informal e de opinião espontânea e confidencialidade foi garantida.

O gestor do projecto FMC na entidade formadora em estudo apresenta um discurso marcado pela defesa da Iniciativa Novas Oportunidades, havendo uma certa incorporação do discurso oficial da Iniciativa, mas fazendo a ponte com críticas que lhe são apontadas no contexto empresarial. Nota-se que se posiciona contra os preconceitos gerados em torno da INO, mas que também vê a necessidade de esta iniciativa incorporar melhor os interesses das empresas, nomeadamente no que se refere à promoção de formação à medida.

Especificamente em relação à Iniciativa Novas Oportunidades (...) é de valorizar a mobilização das massas para a qualificação através de processos de RVCC, de cursos EFA e por aí fora. Acho porém, que não está a ser feita a melhor articulação por parte do tecido empresarial. No meio empresarial não lhe está a ser dado o devido crédito. Esta iniciativa ainda é olhada com grande desconfiança pelas entidades empregadoras. Talvez por causa de situações que se comentam de facilitismo, do tempo em que se

consegue a qualificação que é curto, por causa dos subsídios (quando as pessoas não valorizam a formação em si, mas os apoios concedidos), porque a formação em regra não trabalha competências que as empresas precisam no momento (...) Apesar desta imagem inicial menos positiva, acho que isto pode melhorar, porque a partir de 2011 a Iniciativa Novas Oportunidades vai ser mais disseminada no contexto empresarial com formação para empresários. Talvez aí se desmistifiquem alguns mitos que se tem criado e se passe a valorizar mais. Os empresários acreditam que a formação faz sentido, que é necessária, mas não como está. Existe um produto [a formação e os processos de RVC] que não obedece às necessidades específicas das empresas; o próprio Catálogo Nacional de Qualificações provavelmente está desajustado das competências que as empresas precisam agora e principalmente que vão precisar no futuro. Muita da formação que se dá agora é com base em referenciais antigos mais centrada em conceitos de profissionais do passado do que do futuro. Falta uma operação de charme, a envolvência do tecido empresarial e a adequação das ofertas de qualificação ao tecido empresarial. Não se trata de mudar tudo, mas de contemplar formação mais adequada às necessidades empresariais.”

GESTOR DO PROJECTO FMC NA ENTIDADE FORMADORA

O gestor refere ainda que os formadores têm uma postura de defesa da Iniciativa Novas Oportunidades. Talvez seja esta a sua efectiva posição num plano formal, mas num plano mais informal vários formadores avaliam negativamente a Iniciativa pela forma como é operacionalizada.

“Muitos dos nossos formadores trabalham nos diversos projectos (CNO, FMC, EFA). Eles defendem a iniciativa novas oportunidades, os projectos e a instituição. O facto de terem e transmitirem uma visão global permite-lhes orientar os formandos e colaborar com a entidade formadora para além do que seria a sua função restrita de ministrar uma UFCD.”

GESTOR DO PROJECTO FMC NA ENTIDADE FORMADORA

Os discursos dos agentes que actuam no campo da educação e formação de adultos sobre o contexto em regra são confluentes no plano conceptual e de atribuição de valor. Existe uma consonância argumentativa relativamente aos objectivos e princípios que baseiam a educação de adultos e também relativamente à necessidade de adoptar uma metodologia pedagógica adequada ao público adulto. As discrepâncias surgem essencialmente nos discursos sobre as práticas. É neste plano de aproximação à prática que se verificam algumas críticas negativas dos formadores, sobretudo no que se refere à operacionalização da Iniciativa Novas Oportunidades e, especificamente, das modalidades de formação que lhe estão inerentes, com maior afinco no que toca aos processos RVCC.

5.1.3. Perspectivas sobre as Formações Modulares Certificadas

Relativamente às Formações Modulares Certificadas nota-se que o discurso oficial se centra no plano conceptual, focalizando essencialmente factores positivos, já o discurso dos formadores e do gestor institucional do projecto FMC oscila entre a percepção positiva relativamente à necessidade desta oferta e a percepção negativa em relação a alguns aspectos relacionados com a sua operacionalização.

No plano das concepções e valores, as Formações Modulares Certificadas são consideradas por todos uma oportunidade de qualificação, permitindo a realização de percursos de qualificação mais flexíveis e adaptados às ambições e à disponibilidade de cada pessoa.

“Relativamente às Formações Modulares Certificadas tenho a opinião que se trata de uma excelente oportunidade para as pessoas se qualificarem.”

FORMADOR 2

“As formações modulares, integradas no âmbito da formação contínua de activos, dão a possibilidade aos adultos de adquirir mais competências escolares e profissionais, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho. (...) As formações modulares são capitalizáveis para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e permitem a criação de percursos flexíveis de duração variada, caracterizados pela adaptação a diferentes modalidades de formação, públicos-alvo, metodologias, contextos formativos e formas de validação.”

AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO

“Apesar da importância de muita formação que tem sido dada nos últimos quadros comunitários, não havia um sistema de qualificação nacional. Agora há. As formações modulares têm uma validade nacional. Permitem elevar as qualificações escolares e profissionais.”

FORMADOR 9

“As Formações Modulares Certificadas vêm em boa medida substituir as formações de actualização, reciclagem e actualização. (...) São importantes para uma qualificação generalizada da população adulta. São formações flexíveis para empregados e para desempregados e promovem mesmo o desenvolvimento de competências profissionais.”

FORMADOR 5

“Grosso modo a maioria das pessoas inicialmente procura as acções (modulares) por interesse em determinada ou determinada área e seleccionam formação avulsa. Mas com o tempo as pessoas começam a aperceber-se que podem qualificar-se num determinado percurso e constroem o seu perfil (em termos de qualificação profissional). Cada vez mais notamos isso até pelas inscrições. (...) As pessoas percebem a mais-valia de frequentar formação continuamente e ao seu ritmo.”

GESTOR DO PROJECTO FMC NA ENTIDADE FORMADORA

No plano conceptual já são expostas algumas críticas negativas relacionadas com os conteúdos e a duração das acções. Os conteúdos programáticos de várias Unidades de Formação de Curta Duração disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações são percebidos por vários agentes como inadequados, assim como as cargas horárias associadas.

“O catálogo nacional de qualificações é muito extenso e acho que há cursos que não estão bem estruturados, ou que não são adequados ao nível de formação dos formandos. E temos dois cenários, um em que o programa é curto e vago e outro em que são tão extensos, que face às dificuldades dos formandos, pode não ser possível cumprir tudo.”

FORMADOR 6

“Em relação às formações modulares a minha opinião mais negativa recai sobre o Catálogo Nacional de Qualificações que não corresponde às verdadeiras necessidades do mercado (isto na área que lecciono). Alguns dos cursos propostos estão completamente desactualizados e faltam alguns temas de extrema importância que não estão considerados.”

FORMADOR 7

“No Catálogo Nacional de Qualificações também fica desvirtuado o facto de se querer uniformizar tudo, quando se deveria ter em atenção os constrangimentos e especificidades regionais. (...) Outro problema, este mais notório, é que os perfis do catálogo e referenciais apontam mais para o passado do que para as

qualificações do futuro. As pessoas ainda estão à procura de recuperar défices do passado e não se faz uma antecipação das qualificações estratégicas para o futuro.”

GESTOR DO PROJECTO FMC NA ENTIDADE FORMADORA

“A duração da acção, por vezes, parece-me insuficiente face aos objectivos do catálogo e alguns objectivos e conteúdos não são adequados ao público a que se destinam.”

FORMADOR 1

“Posso dizer que conheço quase todos os tipos de educação e formação para adultos, julgo que a mais ingrata e menos produtiva seja a formação modular, uma vez que tem uma carga horária reduzida e que não permite uma simbiose completa entre formador e formando.”

FORMADOR 4

No plano de aproximação à prática alguns formadores também criticam negativamente a selecção de grupos de formandos com perfis heterogéneos, que no seu entender condicionam a possibilidade de adoptar uniformidade metodológica e de conteúdos. Para os formadores seria ideal que as turmas fossem constituídas por pessoas com níveis de competências e interesses semelhantes.

“É habitual na mesma turma haver grandes disparidades, ao nível da escolaridade e também ao nível do interesse e dos objectivos para aquela acção. (...) Quando há muitas diferenças no nível de conhecimentos dos formandos e se tem de nivelar a formação, alguns formandos desmotivam porque a formação não avança tanto quanto gostariam e um ou outro no início desiste por não conseguir acompanhar ou por pensar que a formação seria noutra âmbito.”

FORMADOR 2

“A maior dificuldade que sinto é em relação à heterogeneidade dos grupos. Eu sinto que às vezes há alguma desmotivação. Se tenho 13 bons e 2 menos bons, oriento a formação para os 13 e aí os 2 desmotivam. Se tenho 13 menos bons e 2 bons, tenho de baixar a exigência da formação. Os 2 que sabem mais sentem-se menos motivados. Em termos de selecção de materiais é difícil para o formador gerir. Já me aconteceu de aplicar 2 manuais e 2 baterias de exercícios diferentes ao grupo de 15 formandos, porque não estavam todos no mesmo nível.”

FORMADOR 8

Em certa medida, este posicionamento contrapõe-se a um modelo de pedagogia adaptada ao indivíduo, que ao longo do seu discurso, os formadores também defendem.

Por um lado, os formadores defendem que idealmente a estratégia pedagógica e de avaliação deve ser adaptada aos ritmos, estilos de aprendizagem, interesses e dificuldades de cada indivíduo, por outro lado, consideram que os grupos de formandos devem ser homogéneos dada a dificuldade em operacionalizar estratégias pedagógicas diferenciadas dentro do mesmo grupo.

Como aspecto positivo, no plano de aproximação à prática é ressaltada a autonomia do formador para definir e adequar estratégias pedagógicas e o facto de nos vazios de definição vertical dos conteúdos, os formadores poderem adaptá-los aos interesses dos formandos. Este factor valorizado está imbuído de algum contra-senso dado que os formadores também sentem

dificuldades e apresentam algum descontentamento pelo facto de terem a necessidade de implementar metodologias diferenciadas dentro da mesma turma.

Os formadores também avaliam negativamente o facto de a oferta formativa de FMC apresentada pelas entidades formadoras quase nunca se organizar numa lógica de percursos parciais, algo que impede os adultos de encontrar todas as acções de formação que constituiriam o percurso parcial ideal para si. A este propósito, o gestor institucional das FMC acrescenta que, em vários casos, os próprios adultos frequentam as acções sem uma noção ou intenção de percurso e que seria muito positivo um serviço de orientação dos adultos que se inscrevem nas FMC, e este ou não existe ou em vários casos é efectuado pelos CNO, mas de forma deficitária.

“Um problema é que as pessoas não estão a ter resposta no mercado, porque não conseguem fazer o percurso completo por falta de oferta de acções. Acho que faz sentido apresentar e desenvolver todo o percurso, em vez de algumas acções isoladas.”

FORMADOR 2

“Uma dificuldade é não existir o percurso completo. Os centros optam por duas ou três acções e esquecem que os participantes pretendem o percurso.”

FORMADOR 7

“Uma falha das Formações Modulares Certificadas é que falta um serviço de orientação formal dos adultos para desenvolverem percursos de formação de acordo com a sua vocação e objectivos. Nas formações modulares, não há um momento formal de diagnóstico e orientação, como nos CNO e devia haver. Era suposto os CNO fazerem esta articulação ou orientação, mas no que toca a modulares e também a um contexto alargado de intervenção isto ainda não se consegue fazer.”

GESTOR DO PROJECTO FMC NA ENTIDADE FORMADORA

TABELA 7 – OBJECTIVOS CONSIDERADOS MAIS IMPORTANTES NAS FMC

| Objectivos mais importantes nas FMC | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|
| | Nenhuma / Quase nenhuma | Nenhuma / Quase nenhuma | Pouca | Pouca | Alguma | Alguma | Muita | Muita |
| Elevar o grau de qualificação profissional dos formandos | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 9 | 25,0 | 27 | 75,0 |
| Elevar as habilitações escolares dos formandos | 0 | 0,0 | 4 | 11,1 | 21 | 58,3 | 11 | 30,6 |
| Melhorar o desempenho profissional dos formandos | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 2 | 5,6 | 34 | 94,4 |
| Desenvolver competências cognitivas dos formandos | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 10 | 27,8 | 26 | 72,2 |
| Desenvolver competências técnicas ou operacionais dos formandos | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 10 | 27,8 | 26 | 72,2 |
| Desenvolver competências reflexivas dos formandos | 0 | 0,0 | 1 | 2,8 | 13 | 36,1 | 22 | 61,1 |
| Desenvolver atitudes ou comportamentos pessoais socialmente valorizados | 0 | 0,0 | 2 | 5,6 | 15 | 41,7 | 19 | 52,8 |
| Estimular a aprendizagem auto dirigida ou com autonomia | 0 | 0,0 | 1 | 2,8 | 9 | 25,0 | 26 | 72,2 |
| Estimular a aprendizagem entre pares/formandos | 0 | 0,0 | 4 | 11,1 | 11 | 30,6 | 21 | 58,3 |
| Propiciar a transmissão de conhecimentos do formador para o formando | 1 | 2,8 | 1 | 2,8 | 7 | 19,4 | 27 | 75,0 |

Fonte: inquérito a formadores

Através da análise estatística efectuada sobre os questionários aplicados aos formadores, verificamos que, no plano conceptual, os objectivos das Formações Modulares Certificadas considerados mais importantes pela maioria dos formadores são: a melhoria do desempenho profissional dos formandos (94,4%); a elevação do grau de qualificação profissional dos formandos (75%); a transmissão de conhecimentos do formador para os formandos (75%); o desenvolvimento de competências cognitivas dos formandos (72,2%); o desenvolvimento de competências operacionais dos formandos (72,2%) e o estímulo da aprendizagem auto-dirigida (72,2%).

Todos os objectivos elencados no questionário foram considerados importantes pela maioria dos formadores. Contudo, alguns factores foram alvo de uma apreciação negativa por parte de alguns formadores, nomeadamente, o objectivo de elevar as habilitações escolares dos formandos (11,1% dos formadores); o objectivo de estimular a aprendizagem entre pares (5,6% dos formadores); o objectivo de propiciar a transmissão de conhecimentos do formador para os formandos (5,6% dos formadores); e o objectivo de desenvolver competências reflexivas dos formandos e estimular a aprendizagem com autonomia (2,8% dos formadores).

5.2. Estratégias Pedagógicas e Avaliação das Aprendizagens nas FMC – do Plano Conceptual ao Plano de Aproximação à Prática

As estratégias pedagógicas no contexto das Formações Modulares Certificadas na entidade em estudo correspondem aos caminhos traçados pelos formadores, em cenário de possível negociação com outros actores da acção formativa, para estimular a aprendizagem por parte por parte dos formandos adultos. A avaliação das aprendizagens é um processo que se relaciona com a estratégia pedagógica e, por isso, a análise das estratégias pedagógicas e das opções de avaliação das aprendizagens será sempre que possível efectuada em articulação.

Neste ponto serão apresentados resultados que procuram dar resposta às seguintes questões: Quais as estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens mais valorizadas pelos formadores, pelos formandos, pelo gestor das FMC na entidade formadora e pelos organismos de gestão? Num plano de aproximação às práticas, que estratégias pedagógicas e estratégias de avaliação das aprendizagens são identificadas? Que factores interferem nas decisões? Qual o nível de autonomia dos formadores e de negociação com outros actores? Que relações podemos estabelecer entre os discursos dos diferentes actores que intervêm directa ou indirectamente na acção formativa? Quais as aproximações e divergências? Existe um discurso específico sobre as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens nas FMC?

A análise que se segue permite-nos reconhecer as representações e valores inerentes às decisões pedagógicas dos formadores, as metodologias pedagógicas e práticas de avaliação mais utilizadas, os factores que influenciam as opções dos formadores, as margens de autonomia dos formadores, os pontos comuns e as divergências entre as visões dos formadores e a dos outros actores que actuam no contexto analisado.

5.2.1. Objectos de Ensino-Aprendizagem e Objectos de Avaliação

Os objectos de ensino-aprendizagem e os objectos de avaliação são os primeiros factores a serem analisados, uma vez que, os formadores na sua prática profissional se confrontam em primeiro lugar com a questão: o que deve ser ensinado pelo formador e aprendido pelo formando? Dada a relação de subordinação da avaliação das aprendizagens à estratégia pedagógica, o formador também reflecte e toma decisões quanto ao que deverá ser avaliado.

No caso das Formações Modulares Certificadas, os objectos de ensino-aprendizagem são condicionados pelos objectivos e conteúdos programáticos disponibilizados no Catálogo Nacional de Qualificações. Os formadores são obrigados quer pelas regras do organismo de gestão quer pelo regulamento da entidade formadora a cumprir o programa estipulado no Catálogo, não obstante alguma margem de autonomia que podem desenvolver.

Pela análise documental dos dossiers técnico-pedagógicos verifica-se que os sumários das sessões de formação vão ao encontro do conteúdo programático estabelecido no referencial do curso disponível no Catálogo Nacional de Qualificações. Porém, esta constatação acaba por ser simplista.

De acordo com o testemunho de alguns formadores, existem conteúdos programáticos que são bastante detalhados e outros que são genéricos e os conteúdos programáticos são todos suficientemente adequados às necessidades ou interesses dos formandos. Quanto mais genéricos são os programas maior margem de autonomia têm os formadores para definir os conteúdos específicos que serão alvo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, mesmo quando os programas são mais detalhados, os formadores têm alguma margem para adaptar os conteúdos. Esta adaptação não está explicitamente declarada nos documentos que compõem o dossier técnico-pedagógico das acções de formação – trata-se de uma adaptação efectuada num plano informal que, no entanto, não implica o incumprimento do que está formalmente pré-definido. Os formadores dedicam mais tempo aos conteúdos que consideram mais importantes e menos tempo aos que consideram menos importantes. Estas decisões são tomadas no espaço de autonomia do formador e os motivos que baseiam as decisões são essencialmente subjectivos.

“Eu adequo muitas vezes o referencial. Incido mais nos conteúdos mais adequados ao grupo.”

FORMADOR 1

“No CNQ não definem a carga horária para cada conteúdo e aí é o formador que faz a gestão. O formador acaba por gerir a formação com alguma autonomia para definir o que é mais importante e menos importante, o que deve tomar mais tempo e o que deve tomar menos tempo e acaba sempre por adaptar ao grupo de participantes.”

FORMADOR 2

Os objectivos ou resultados de aprendizagem esperados no âmbito das Formações Modulares Certificadas desenvolvidas pela entidade formadora em estudo apontam para o desenvolvimento do tipo de conhecimentos, aptidões e atitudes próprios das formações de nível 2, 3 e 4 de qualificação.

TABELA 8 – NÍVEIS DE QUALIFICAÇÃO

| Nível de Formação | Conhecimentos | Aptidões | Atitudes |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nível 2 | Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo. | Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples | Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia. |
| Nível 3 | Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho. | Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da selecção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações de básicas | Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas. |
| Nível 4 | Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho. | Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho. | Gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração. Supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das actividades em contextos de estudo ou de trabalho. |

Fonte: Quadro Nacional de Qualificações, Portaria n.º 782/2009, de 23 de Julho

Relativamente aos objectos de avaliação das aprendizagens dos formandos identificamos através da análise dos dossiers técnico-pedagógicos que, embora existam vários factores considerados na avaliação, os formadores avaliam se os formandos aprenderam o que estava previsto de acordo com os objectivos ou resultados de aprendizagem identificados no Catálogo Nacional de Qualificações. O conteúdo das actividades de avaliação relaciona-se com os conteúdos previstos no Catálogo e que obrigatoriamente são desenvolvidos nas sessões de formação. Em regra, a avaliação final das aprendizagens incide sobre os seguintes critérios de avaliação, sendo o primeiro o mais valorizado: (1) aquisição e aplicação dos conhecimentos (baseados nos objectivos ou resultados de aprendizagem esperados e conteúdos programáticos das UFCD); (2) participação; (3) motivação; (4) mobilização das competências para novos contextos; (5) relações interpessoais; (6) trabalho em equipa; (7) adaptação a novas tarefas; (8) pontualidade e (9) assiduidade

Dos critérios apontados, o primeiro é alvo de uma avaliação mais objectiva e as evidências são registadas no dossier técnico-pedagógico. Os restantes critérios são avaliados de acordo com a observação contínua. Em regra, esta não fica registada numa grelha de observação com indicadores de avaliação claramente definidos. A avaliação tende a ser mais subjectiva.

TABELA 9 – TIPOS DE SABERES MAIS VALORIZADOS NA AVALIAÇÃO

| Saberes mais valorizados | F. | % | F. | % | F. | % | F. | % | | |
|---------------------------------------------------------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|----------------|------|----------------|-----|----------------|------|----------------|-----|-----------------|-----|
| | Ponderação 10% | | Ponderação 20% | | Ponderação 30% | | Ponderação 40% | | Ponderação 50% | | Ponderação 60% | | Ponderação 70% | | Ponderação 80% | | Ponderação 90% | | Ponderação 100% | |
| Conhecimentos/ domínio cognitivo (saber-saber) | 0 | 0,0 | 4 | 11,1 | 14 | 38,9 | 5 | 13,9 | 6 | 16,7 | 2 | 5,6 | 2 | 5,6 | 0 | 0,0 | 1 | 2,8 | 1 | 2,8 |
| Capacidade de operacionalização (saber-fazer) | 3 | 8,3 | 2 | 5,6 | 8 | 22,2 | 7 | 19,4 | 4 | 11,1 | 6 | 16,7 | 1 | 2,8 | 4 | 11,1 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |
| Demonstração de atitudes adequadas (saber-ser) | 12 | 33,3 | 11 | 30,6 | 5 | 13,9 | 1 | 2,8 | 2 | 5,6 | 2 | 5,6 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 2,8 | 0 | 0,0 |
| Outra dimensão | 3 | 8,3 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 1 | 2,8 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 |

Fonte: inquérito a formadores

De acordo com o inquérito por questionário aplicado aos formadores também se verifica que a maioria dos formadores efectua a avaliação centrada nos conhecimentos, aptidões e atitudes ou comportamentos relacionais dos formandos. Embora sejam avaliados estes três tipos de saberes, nota-se que o factor que em regra beneficia de maior ponderação na atribuição da avaliação final corresponde ao domínio dos saberes operacionais (ponderação média de 30 a 60%). Segue-se numa posição bastante próxima a valorização dos conhecimentos ou saberes cognitivos (ponderação média de 30% a 50%). Por último, as atitudes ou saber-estar dos formandos também são em regra avaliados, embora a ponderação média seja mais baixa (entre 10% e 30%).

Pela análise dos discursos dos formadores verifica-se que a maioria dos formadores valoriza nas suas estratégias de ensino-aprendizagem e de avaliação das aprendizagens um modelo teórico pragmático.

No plano conceptual verifica-se uma sobrevalorização da experiência dos formandos e do desenvolvimento de competências no âmbito do “saber-fazer” e uma preocupação com a adaptação da formação aos interesses e desafios do contexto profissional. Estabelecendo uma ponte com a abordagem de aprendizagem experiencial de Kurt Lewin, os formadores nesta formação de orientação vocacional, valorizam que os formandos sejam capazes de demonstrar capacidade de “resolução de problemas”.

“Preocupa-me sobretudo as aprendizagens práticas, que os formandos adquiram competências que podem aplicar, adaptar no seu dia-a-dia. (...) Como as aulas são muito práticas e dinâmicas, a participação dos formandos é dos aspectos mais valorizados na avaliação.”

FORMADOR 1

“ O ensino deve ser orientado para as pessoas serem reconhecidas nas suas aptidões (...) O interesse deve ser valorizá-las profissionalmente, valorizar o seu saber fazer, a sua experiência. (...) Os princípios da educação de adultos são sempre bons, porque se valoriza a experiência das pessoas. As pessoas adquirem um saber profissional que se forma ao longo de muitos anos e que deve ser reconhecido e valorizado. (...)”

Normalmente fazem-se debates, cada um fala das suas experiências. São efectuados vários exercícios, são aplicadas amostras (...) Habitualmente parte-se da prática para a teoria. A exposição teórica é breve.”

FORMADOR 3

“Se se forma para a vida, então é de esperar que os conteúdos sejam úteis para a vida e de aplicação prática visível.”

FORMADOR 4

“Uma língua só se aprende praticando. Nos exercícios aplicados centro-me nos objectivos da formação, principalmente na oralidade embora também na escrita.”

FORMADOR 8

“Tem de ser demonstração e experimentação constante. (...) Quem não exercita só apreende metade.”

FORMADOR 10

5.2.2. Objectivos e Funções do Processo de Ensino-Aprendizagem e da Avaliação

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, o discurso dos formadores geralmente aponta para a finalidade de promover aprendizagens que os formandos possam transpor para o contexto profissional e, dependendo dos objectivos concretos da formação, para outros contextos da vida dos formandos.

No plano conceptual, na maioria dos casos, os formadores valorizam que a formação sirva para desenvolver competências técnicas e considera-se que a estratégia pedagógica deve dar um maior espaço à experimentação prática do que à exploração teórica. Nestas situações, a estratégia pedagógica tem por objectivo promover melhores desempenhos práticos.

Já no plano de aproximação à prática, verificamos através dos dossiers técnico-pedagógicos, que os instrumentos de avaliação sumativa das aprendizagens arquivados, em vários casos, são reveladores de uma avaliação mais centrada no domínio cognitivo do que no domínio operacional, sendo utilizados habitualmente instrumentos de avaliação tradicional, como os testes e as fichas de verificação de conhecimentos.

A análise da avaliação das aprendizagens no plano de aproximação à prática foi para além das evidências que constam nos dossiers técnico-pedagógicos, porque nos dossiers só foram arquivados os elementos de avaliação sumativa. Ao auscultarmos os formadores

percebemos que na maioria dos casos existe uma avaliação informal contínua e de carácter formativo que visa verificar o desenvolvimento das aprendizagens dos formandos e orientá-los para que consigam atingir os objectivos ou resultados de aprendizagem esperados. Neste âmbito a avaliação das aptidões operacionais e das atitudes dos formandos já assume uma expressão bastante mais significativa.

Ainda no âmbito da avaliação das aprendizagens, pelo testemunho dos formadores verifica-se que os objectivos da avaliação que têm mais destaque são verificar o que os formandos aprenderam; atribuir uma avaliação justa sendo que na maioria dos casos existe uma concepção de justiça associada à fiabilidade dos instrumentos de avaliação, à objectividade e à comparação de desempenhos dos formandos; promover a reflexão dos formandos e orientá-los no processo de aprendizagem.

TABELA 10 – OBJECTIVOS CONSIDERADOS MAIS IMPORTANTES NA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

| Objectivos mais importantes na avaliação das aprendizagens | Respostas | |
|-------------------------------------------------------------|-----------|-------------------|
| | Freq. | Percent. de casos |
| Efectuar medição fiável dos resultados | 21 | 58,3 |
| Verificar domínio dos formandos das matérias trabalhadas | 14 | 38,9 |
| Verificar domínio dos formandos das matérias significativas | 20 | 55,6 |
| Medir alcance dos objectivos específicos | 13 | 36,1 |
| Adoptar a avaliação ao grupo | 15 | 41,7 |
| Adoptar a avaliação ao formando | 4 | 11,1 |
| Avaliar comparativamente | 3 | 8,3 |
| Promover a reflexão dos formandos sobre aprendizagens | 17 | 47,2 |

Fonte: inquérito a formadores

De acordo com o inquérito por questionário aplicado aos formadores, os três objectivos que obtiveram mais votação foram: a importância da avaliação efectuar uma medição fiável dos resultados (58,3%); a importância da avaliação permitir verificar o domínio dos formandos sobre as matérias mais significativas (55,6%) e o facto da avaliação promover a reflexão dos formandos sobre as aprendizagens (47,2%).

Pela análise das entrevistas aplicadas aos formadores verificamos ainda que à avaliação são atribuídas as seguintes funções:

- 1) A função social ou de legitimação, uma vez que na perspectiva dos formadores a avaliação garante a validade das aprendizagens dos formandos e conduz a um processo de certificação que serve de prova relativamente às competências desenvolvidas durante

a formação e os certificados são reconhecidos socialmente, nomeadamente no contexto laboral.

“É importante para quem vai analisar aquele certificado perceber o nível de conhecimentos que a pessoa adquiriu.”

FORMADOR 1

“Claro que a avaliação gera sempre alguma insegurança inicial, mas eles [os formandos] reconhecem o valor da avaliação. Sem avaliação a formação não poderia ter a mesma validade.”

FORMADOR 9

- 2) A função de regulação e pedagógica, dado que a avaliação na óptica dos formadores serve para informar os formandos e o formador sobre os progressos da aprendizagem dos formandos, estimular o empenhamento na aprendizagem e para conduzir à readaptação da estratégia pedagógica.

“Eu costumo aplicar no final da formação uma ficha para verificar os conhecimentos e durante a formação aplico exercícios práticos para avaliar o desempenho. [...] O formador deve dar *feedback* aos formandos. O importante é mesmo os formandos aprenderem.”

FORMADOR 5

“Em todas as aulas faço uma avaliação e vejo quem está a aprender mais e quem têm mais dificuldades. Os que têm mais dificuldades precisam de mais apoio. O meu objectivo é que no final todos consigam no mínimo atingir os objectivos traçados.”

FORMADOR 10

- 3) A função crítica e formativa pois na perspectiva dos formadores através da avaliação os formandos reconhecem o que sabem e o que ainda precisam de aprender e reconhecem as suas dificuldades e a auto-crítica leva a um maior envolvimento dos formandos na definição de novas estratégias de aprendizagem e na procura de soluções.

“A avaliação serve, a meu ver, para verificar conhecimentos e atitudes e aprendizagens. Numa formação modular, faz todo o sentido que esta seja um processo contínuo e sempre em devir.”

FORMADOR 4

“A avaliação é importante para eu perceber se os formandos estão a aprender e também é importante para eles. Os formandos ao perceberem se sabem ou não o suficiente podem aplicar-se para ultrapassar dificuldades.”

FORMADOR 9

- 4) A função de controlo, uma vez que, na óptica dos formadores, através da avaliação o formador procura manter o empenhamento do formando e a sua responsabilização.

“A avaliação confere maior responsabilidade aos formandos. Toda a gente quer atingir os objectivos. Ninguém quer reprovar. Se houver avaliação os formandos fazem um esforço maior para aprender.”

FORMADOR 3

“Seria também uma forma de os motivar e de os responsabilizar no processo de aprendizagem. Se souberem que os certificados são iguais, o empenho já não é exactamente o mesmo.”

FORMADOR 6

“É importante haver avaliação formal para que as pessoas se sintam mais responsáveis.”
FORMADOR 8

- 5) A função de selecção ou de premiação, pois segundo os formadores, a avaliação permite efectuar a comparação entre o desempenho dos diferentes formandos; permite o reconhecimento dos melhores formandos e pode ser um factor determinante na selecção para um determinado emprego ou para determinada função profissional.

“Ter alguma diferenciação dentro da turma é uma forma de premiar aqueles que se esforçam mais.”
FORMADOR 2

“Quanto à avaliação ser quantitativa ou qualitativa, acho que no certificado a avaliação devia ser quantitativa. Era uma forma de diferenciar os formandos.”
FORMADOR 6

“Mesmo para seleccionar profissionais para determinadas funções é importante saber se são bons ou não naquela área e a classificação é um indicador importante.”
FORMADOR 7

A ANQ no guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos confere destaque às funções formativa, crítica, pedagógica e de regulação da avaliação das aprendizagens.

(...) a avaliação tem como objectivo principal informar o formando sobre o seu percurso de formação, de modo a fornecer-lhe informações concretas sobre as potencialidades que já concretizou e sobre as dificuldades que terá de suplantar. (...) a avaliação tem uma função reguladora e orientadora, pois fornece informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir que o formando reveja e melhore os processos de trabalho.
Sandra Rodrigues (2009, p.64)

O discurso oficial produzido pela ANQ em relação à avaliação das aprendizagens é omissivo relativamente às funções da avaliação de controlo, selecção e premiação, que têm expressão no discurso dos formadores.

5.2.3. Metodologias Pedagógicas e Avaliação das Aprendizagens

As metodologias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens valorizadas e utilizadas pelos formadores não são as mesmas em todas as acções de formação. Segundo o seu testemunho, as escolhas dependem de factores como a área de formação, o tipo de conteúdos e objectivos, a duração da acção e as características e interesses dos participantes. Não obstante as diferenças registadas, existe uma tendência para se valorizar a articulação de diferentes métodos (expositivo, demonstrativo, interrogativo e activo) e técnicas pedagógicas, sendo o peso de cada variável em função da situação formativa:

- utilização do método expositivo e do método demonstrativo para transmissão de conhecimentos do formador para os formandos e para o treino de competências simples (reprodução de comportamentos);
- utilização do método activo para desenvolvimento das aprendizagens dos formandos que mobilizam competências mais complexas para encontrarem soluções para situações-problema ou casos práticos;
- utilização do método interrogativo para fomentar a interacção e a capacidade reflexiva;

“Atendendo ao perfil dos formandos, que são adultos, eu procuro desenvolver sessões estimulando a prática, a participação. É claro que tem de haver alguma exposição, porque as pessoas querem aprender algo que não sabem e vêm no formador um especialista, mas se se cair no erro de ser demasiado expositivo a motivação e a atenção baixa.”

FORMADOR 4

“Utilizo o método expositivo para introduzir a matéria e para fazer o resumo. Mas sobretudo, utilizo métodos activos que requerem elevada participação. É raro existir uma sessão só de exposição. Como as aulas são muito práticas e dinâmicas, a participação dos formandos é dos aspectos mais valorizados na avaliação.”

FORMADOR 1

“De acordo com a minha experiência tem de ser o mais prático possível. Eles têm de aplicar logo. A estratégia é explicar. Eu demonstro e depois eles praticam logo e tiro dúvidas. Tem de ser demonstração e experimentação constante.”

FORMADOR 10

“Normalmente fazem-se debates, cada um fala das suas experiências. São efectuados vários exercícios, são aplicadas amostras...”

FORMADOR 3

- realização de jogos pedagógicos para fomentar o conhecimento interpessoal e a interacção entre o grupo de formandos;

“A primeira aula é dedicada a actividade para quebrar o gelo. (...) A formação tanto deve ser focalizada no indivíduo como na interacção com o grupo.”

FORMADOR 1

- realização de actividades de grupo para facilitar aprendizagem através da partilha entre pares, embora também sejam valorizadas as actividades individuais;

“Nas minhas aulas são realizadas várias actividades de grupo e algumas individuais. Sobretudo as actividades de grupo são estimulantes para os formandos, eles gostam de partilhar experiências e pontos de vista e aprendem bastante dessa forma.”

FORMADOR 1

“No meu caso cada formando tem o seu equipamento e trabalha individualmente. O trabalho em grupo até é contraproducente, porque na informática é importante assegurar que cada formando está a aprender.”

FORMADOR 10

- realização de a exercicios práticos para manter os formandos interessados e aplicados;

“Quando as pessoas são mais motivadas, também tornamos as formações mais interactivas, mais participativas. Normalmente fazem-se debates, cada um fala das suas experiências. São efectuados vários exercícios, são aplicadas amostras.”

FORMADOR 3

- criação de situações de aprendizagem partindo da prática e das experiências dos formandos para a teoria, embora também se verifique o inverso.

“Habitualmente parte-se da prática para a teoria. A exposição teórica é breve.”

FORMADOR 3

“No meu caso é muito prático. Na aplicação dos exercícios é que introduzo a parte teórica. Na informática nem faz sentido ter sessões práticas e sessões teóricas separadamente.”

FORMADOR 6

“Estamos a falar de temas que podem ser muito maçudos, de legislação, normas (...) Nestas situações há tendência para método mais expositivo. Se puxar muito para actividades, os formandos por não se sentirem ainda seguros ou preparados simplesmente não conseguem e resistem à participação.”

FORMADOR 2

A maioria dos formadores considera que não há uma estratégia pedagógica ideal e reforçam que a estratégia deve ser adaptada aos formandos.

Quanto às estratégias de avaliação das aprendizagens identificamos as seguintes:

- (1) Alguns formadores (numa escala muito reduzida) efectuam uma avaliação diagnóstica para ter conhecimento das características e dos saberes de partida dos formandos;

“Por norma antes de iniciar a formação peço para ver as fichas de inscrição para reconhecer as características do público”

FORMADOR 1

“Para eu saber como devo dar as aulas faço no início um teste diagnóstico e vejo logo as diferenças dentro do grupo. Não é fácil, mas tenho de adaptar os conteúdos e os exercícios para níveis diferentes. O ideal seria termos formandos mais homogéneos. Era melhor para os formadores e para os formandos. Pelo menos no inglês e na informática julgo que seria importante.”

FORMADOR 8

- (2) Uma parte significativa dos formadores valoriza e realiza uma avaliação contínua de índole formativa assente na preocupação de acompanhar os progressos dos formandos, reajustar a estratégia pedagógica se necessário, dar *feedback* aos formandos, manter a motivação e empenho dos formandos para a aprendizagem. Nuns casos a avaliação contínua assume um carácter formal, noutros casos um carácter informal.

“O número de trabalhos que não é definido logo no início, depende do nível de conhecimentos dos formandos e da forma como progridem ao longo da formação. Tenho de adequar aos ritmos de aprendizagem.”

FORMADOR 2

“Numa formação modular, faz todo o sentido que esta [avaliação das aprendizagens] seja um processo contínuo e sempre em devir.”

FORMADOR 4

“Eu penso que a avaliação deve ser contínua, se bem, que só classifico os formandos no final. É importante avaliar o desempenho dos formandos, a sua compreensão e também o seu comportamento.”

FORMADOR 5

“A avaliação tem de ser contínua.

Uma vez que as formações modulares servem igualmente para obtenção de categoria profissional a avaliação deve ser contínua e ter uma componente quantitativa e qualitativa.”

FORMADOR 7

“Como formadora faço sempre avaliação, em todas as sessões. Os formandos também precisam de ver reconhecido o seu esforço.”

FORMADOR 8

- (3) A avaliação sumativa é valorizada pelos formadores e assume um carácter formal. Em várias situações é aplicado um instrumento de avaliação global no final da formação, o que não significa que a avaliação se centre apenas no final da formação. Na maioria dos casos os formadores aplicam instrumentos de avaliação parcelar ao longo da formação. Só em situações excepcionais os formadores centram a avaliação das aprendizagens num único instrumento de avaliação (aliás, nenhum dos formadores entrevistados aplica apenas um instrumento ou considera os resultados de um único instrumento para atribuição da classificação final ao formando).

“No final faço um teste, não diferente do que foi aplicado ao longo da formação, mas isso responsabiliza os formandos. Naturalmente que não deve ser valorizado só esse momento na nota final. Costumo dar a cotação de 50% /50%. (Teste 50% e Comportamentos/ avaliação contínua 50%).”

FORMADOR 8

“Em termos de classificação aplico um trabalho prático a meio da formação e um no final que valem 80% e as actividades contínuas e comportamentos valem 20%.”

FORMADOR 10

- (4) É frequente a realização de avaliações de índole cognitiva através de fichas ou testes;

“ (...) é aplicada uma ficha que não requer estudo ou que os adultos decorem a matéria. O importante é verificar se por palavras deles conseguem identificar os pontos-chave da formação.”

FORMADOR 1

“Eu costumo aplicar no final da formação uma ficha para verificar os conhecimentos e durante a formação aplico exercícios práticos para avaliar o desempenho.”

FORMADOR 5

“No final faço um teste (...)”.

FORMADOR 8

“Como eu dou contabilidade e ao longo do curso são aplicados vários exercícios, a avaliação baseia-se no mesmo tipo de exercícios que são utilizados para treino”.

FORMADOR 9

- (5) Embora menos frequentemente, também se registam avaliações centradas em desempenhos práticos em bastantes acções formativas. Nos dossiers técnico-pedagógicos encontramos registos de fichas ou testes com exercícios práticos e de simulações;

“Além dos exercícios que servem para avaliação contínua, aplico sempre um teste prático para avaliação do módulo (...). Em acções de 50 horas, grande parte do tempo é dedicado ao trabalho prático.”

Formador 6

- (6) A maioria dos formadores valoriza a avaliação quantitativa, embora também seja elevado o número de formadores que valoriza a avaliação qualitativa expressa numa escala que oscila entre 5 níveis desde o “muito insuficiente” até ao “muito bom”;

“Quanto à avaliação ser quantitativa ou qualitativa, acho que no certificado a avaliação devia ser quantitativa. Era uma forma de diferenciar os formandos. Seria também uma forma de os motivar e de os responsabilizar no processo de aprendizagem. Se souberem que os certificados são iguais, o empenho já não é exactamente o mesmo.”

FORMADOR 6

“Ao nível das FMC acho que devia haver uma avaliação quantitativa numérica, porque os formandos não estão todos no mesmo patamar, ou, pelo menos, devia-se diferenciar nos certificados os resultados dos formandos por patamares «insuficiente, suficiente, bom, muito bom».”

FORMADOR 2

“Provavelmente em vez de escala numérica deveria ser efectuada uma avaliação em termos de «muito insuficiente a muito bom» e nos certificados em vez de constar apenas «sem aproveitamento/com aproveitamento» deveria constar a avaliação de acordo com a escala de «muito insuficiente a muito bom».”

FORMADOR 1

- (7) A maioria dos formadores valoriza uma avaliação normativa – sobrevalorizam a comparação e os efeitos de premiação e selecção dos formandos com melhores resultados. No entanto, também valorizam a avaliação criterial, isto é, uma avaliação que se baseie em critérios, dada a importância conferida à fiabilidade e à objectividade dos instrumentos de avaliação.

“Ter alguma diferenciação dentro da turma é uma forma de premiar aqueles que se esforçam mais.”

FORMADOR 2

“Mesmo para seleccionar profissionais para determinadas funções é importante saber se são bons ou não naquela área e a classificação é um indicador importante.”

FORMADOR 7

- (8) Alguns formadores destacam a importância de dar *feedback* aos formandos, numa lógica de avaliação formativa e desenvolvem estratégias neste sentido. Por outro lado, verificam-se casos (através de questionário e análise de DTP) em que o *feedback* não existe e outros em que o *feedback* não tem uma dimensão qualitativa e contínua, que permita aos formandos compreenderem como podem melhorar ou aprender e que lhes permita ponderar algumas sugestões relativas a estratégias de aprendizagem;

“O formador deve dar *feedback* aos formandos. O importante é mesmo os formandos aprenderem.”

FORMADOR 5

- (9) A maioria dos formadores refere que negocia a avaliação com os formandos, mas em quase todos os casos trata-se de uma aparente negociação – os formandos são informados sobre a estratégia de avaliação e não discordam ou rebatem a estratégia

apresentada ou proposta (atitude passiva). Nota-se que na maioria dos casos a visão do formador é determinante.

“Toda a avaliação é uma negociação, mas julgo que a decisão final deve caber ao formador. Todos somos agentes e actores na avaliação, mas o papel principal tem de ser atribuído a alguém, sob pena de não se obterem resultados fiáveis e devidamente ponderados.”

FORMADOR 4

“Normalmente a avaliação fica definida na primeira sessão e fica clara para todos. Em função do tipo de formação ou eu negoceio um pouco com eles ou é imposta.”

FORMADOR 2

“Sou eu que defino a avaliação. A avaliação é em certa medida negociada. Ela é apresentada aos formandos no início do curso. No meu caso eles têm concordado sempre.”

FORMADOR 9

O modo como os formadores concebem e implementam a avaliação relaciona-se parcialmente com o discurso oficial. De acordo com os artigos 41.º e 42.º da Portaria n.º 230/2008, de 07 de Março, a avaliação das Formações Modulares Certificadas deve compreender a avaliação formativa efectuada sobre o processo de formação, permitindo obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias pedagógicas; e a avaliação sumativa, que tem por função servir de base de decisão sobre a certificação. (...) Devem ser considerados na avaliação os seguintes critérios: a participação, a motivação, a aquisição e a aplicação de conhecimentos, a mobilização de competências em novos contextos, as relações interpessoais, o trabalho em equipa, a adaptação a uma nova tarefa, a pontualidade e a assiduidade. (...) A avaliação sumativa deve ser expressa nos resultados de “com aproveitamento” ou “sem aproveitamento”, em função do formando ter ou não atingido os objectivos da formação.

A ANQ não apresenta nenhum referencial metodológico que condicione as metodologias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens no caso das Formações Modulares Certificadas. Contudo, dada a experiência de vários formadores em cursos EFA as suas estratégias, as suas opções e práticas em parte são influenciadas pelos guias da ANQ orientados para estes processos.

Na óptica da Agência Nacional para a Qualificação, a avaliação nos cursos de educação e formação de adultos deve ser formativa, essencialmente qualitativa, além da componente técnica deve incidir sobre competências de desenvolvimento pessoal, a escolha dos instrumentos de avaliação deve ser feita pela equipa pedagógica e o instrumento de avaliação essencial no âmbito da avaliação formativa é o portefólio reflexivo das aprendizagens.

Por avaliação formativa, a ANQ entende uma avaliação de carácter processual, contínua e que mantenha o formando empenhado no seu processo de aprendizagem.

“Enformada nesta perspectiva de abordagem por competências, a avaliação dos cursos EFA irá desenvolver-se através de práticas que respeitem o modelo conceptual: de carácter fundamentalmente formativo (...) a avaliação tem uma função reguladora e orientadora, pois fornece informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir que o formando reveja e melhore os processos de trabalho. Uma avaliação deste tipo é, simultaneamente, processual, na medida em que assenta numa observação contínua e sistemática do processo de formação.” (Rodrigues, 2009, p.64)

A defesa de uma avaliação essencialmente qualitativa prende-se com a valorização atribuída a um *feedback* formativo que promova consciencialização e envolvimento dos formandos. No discurso da ANQ acerca dos cursos de Educação e Formação de Adultos está implícita uma crítica à avaliação unicamente centrada na classificação.

“Concretizada numa apreciação descritiva dos desempenhos, a avaliação dos cursos EFA de nível básico é qualitativa, de forma a promover a consciencialização por parte do formando sobre a qualidade do trabalho desenvolvido, servindo de base à tomada de decisões no âmbito da revisão e melhoramento dos processos e estratégias.” (Rodrigues, 2009, p.64)

Além da avaliação dos resultados de aprendizagem esperados, a ANQ estimula a realização de uma avaliação centrada em factores comportamentais.

“As apreciações feitas ao longo do percurso formativo carecem de registos adequados, com base em instrumentos concebidos pela equipa pedagógica para o efeito, que se reportam ao desenvolvimento pessoal, social e relacional do formando, enquanto critérios fundamentais da avaliação, tais como a relação em grupo, o envolvimento com o processo de formação, a assiduidade e pontualidade enquanto vectores do seu empenho e dedicação, bem como a responsabilidade pessoal perante as tarefas propostas.” (Rodrigues, 2009, p.64)

Segundo a ANQ a escolha dos instrumentos de avaliação mais adequados deve ser efectuada pela equipa pedagógica.

“O tipo de registos alvo de avaliação pode compreender uma pluralidade de instrumentos. A selecção dos instrumentos dependerá das dinâmicas criadas pela equipa pedagógica e dos equipamentos que a mesma tiver ao dispor.” (Rodrigues, 2009, p.64)

Nos cursos EFA de nível secundário a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) é obrigatória

“Os instrumentos criados deverão ser diversificados, apoiando-se no PRA, e visam uma observação sistemática, com vista à auto-avaliação, no sentido de os formandos avaliarem a sua progressão na aprendizagem, através de métodos qualitativos que correspondam a uma dinâmica de balanço de competências.” (Rodrigues, 2009, p.73)

No que se refere ao desenvolvimento de formações modulares certificadas devido ao seu carácter mais fragmentado, não há regulamentação ou orientações técnicas da ANQ relativamente a algum instrumento de avaliação que deva ser privilegiado.

No contexto das FMC também não se constitui uma equipa pedagógica alargada que defina em conjunto a avaliação. Os formadores das Formações Modulares Certificadas têm uma

elevada margem de manobra e autonomia que é estimulada pelo contexto formativo específico desta modalidade de formação.

5.2.4. Estratégias Pedagógicas mais Utilizadas

Começamos a análise das estratégias pedagógicas mais utilizadas por uma aparente contradição. Se, por um lado, a maioria dos formadores nas entrevistas e nos referenciais de formação conferiu uma maior valorização à formação pragmática, dando bastante destaque ao desenvolvimento de actividades práticas, por outro lado, através da análise dos questionários, verificamos que assinalam o método expositivo como aquele que é utilizado com maior frequência.

Após uma clarificação junto da maioria dos formadores verificamos que o método expositivo é efectivamente utilizado em todas as acções de formação e praticamente em todas as sessões de formação. O tempo atribuído à exposição é relativamente mais elevado quando o nível de conhecimentos dos formandos sobre os conteúdos é reduzido.

“Quando me deparei com uma turma em que apenas dois já tinham noções, tive de adequar a formação ao nível de compreensão dos formandos. Estamos a falar de temas que podem ser muito maçudos, de legislação, normas (...) Nestas situações há tendência para método mais expositivo. Se puxar muito para actividades, os formandos por não se sentirem ainda seguros ou preparados simplesmente não conseguem e resistem à participação.”

FORMADOR 2

O método expositivo também tem bastante expressão, porque acaba por estar quase sempre presente nas sessões em combinação ora com o método demonstrativo, ora com o método interrogativo, ora com o método activo.

“Utilizo o método expositivo para introduzir a matéria e para fazer o resumo. Mas sobretudo, utilizo métodos activos que requerem elevada participação. É raro existir uma sessão só de exposição.”

FORMADOR 1

“Normalmente fazem-se debates, cada um fala das suas experiências. São efectuados vários exercícios, são aplicadas amostras (...) Habitualmente parte-se da prática para a teoria. A exposição teórica é breve.

FORMADOR 3

Apesar da atribuição de bastante tempo ao método expositivo os formadores tendem a atribuir maior importância do ponto de vista da eficácia e da motivação à realização de actividades práticas pelos formandos.

“De acordo com a minha experiência tem de ser o mais prático possível. Eles têm de aplicar logo. A estratégia é explicar. Eu demonstro e depois eles praticam logo e tiro dúvidas. Tem de ser demonstração e experimentação constante”.

FORMADOR 10

“Atendendo ao perfil dos formandos, que são adultos, eu procuro desenvolver sessões estimulando a prática, a participação. É claro que tem de haver alguma exposição, porque as pessoas querem aprender algo que não sabem e vêm no formador um especialista, mas se se cair no erro de ser demasiado expositivo a motivação e a atenção baixa.”

FORMADOR 4

TABELA 11 – MÉTODOS MAIS UTILIZADOS

| Métodos mais frequentemente utilizados | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------|-----------------|------------------------|------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| | Nunca/ Quase nunca | Nunca/ Quase nunca | Poucas vezes | Poucas vezes | Bastant es vezes | Bastant es vezes | Sempre / Quase sempre | Sempre / Quase sempre |
| Método Expositivo Exposição de matéria através de apresentações (<i>power point</i> , acetatos, textos escritos, dispositivos vídeo/áudio, etc.) | 0 | 0,0 | | 0,0 | 14 | 38,9 | 22 | 61,1 |
| Método Demonstrativo Demonstração do modo de executar determinadas tarefas (demonstração pessoal/vídeo/áudio) | 0 | 0,0 | 6 | 16,7 | 19 | 52,8 | 10 | 27,8 |
| Método Interrogativo Colocação de questões/promoção de debates (questões sobre a matéria; discussões temáticas, etc.) | 2 | 5,6 | 4 | 11,1 | 17 | 47,2 | 11 | 30,6 |
| Método activo Desenvolvimento de tarefas “muito orientadas”/ mais rígidas (exercícios teóricos ou práticos simples) | | 0,0 | 10 | 27,8 | 13 | 36,1 | 12 | 33,3 |
| Método activo Desenvolvimento de tarefas “pouco orientadas”/ mais flexíveis (pesquisas, projectos, trabalhos aprofundados, etc.) | 3 | 8,3 | 18 | 50,0 | 12 | 33,3 | 3 | 8,3 |

Fonte: inquérito a formadores

Pela análise da tabela 11 nota-se que a estratégia pedagógica adoptada pelos formadores resulta habitualmente da articulação de alguns métodos. Verifica-se uma utilização mais expressiva do método expositivo – 61,1% dos formadores refere que utiliza quase sempre este método e 38,9% refere que utiliza bastantes vezes. Segue-se a utilização do método interrogativo, 47,2% dos formadores refere que utiliza bastante vezes e 30,6% refere que utiliza quase sempre. Também expressiva é a utilização do método demonstrativo – 52,8% dos formadores refere que utiliza bastantes vezes e 27,8% que utiliza quase sempre. O método activo tem menor expressão, sobretudo no que se refere a actividades menos orientadas – 50% dos formadores refere que utiliza poucas vezes.

Quando nos focalizamos nas técnicas pedagógicas verificamos que as mais utilizadas são:

- a exposição;
- os debates;
- as actividades práticas “muito orientadas”.

TABELA 12 – MÉTODOS E TÉCNICAS MAIS VALORIZADAS PELOS FORMANDOS

| Métodos e técnicas mais valorizadas | Frequência | Porcentagem |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------------|
| Método expositivo – Explicação dos conteúdos dada pelo formador | 97 | 56,7 |
| Método demonstrativo – Demonstração efectuada pelo formador seguida de repetição pelo formando | 83 | 48,5 |
| Método activo – Trabalhos que implicam pesquisa e leitura de textos | 16 | 9,4 |
| Método activo – Realização de exercícios teóricos | 88 | 51,5 |
| Método activo – Realização de tarefas práticas | 46 | 26,9 |
| Método interrogativo – Debates | 42 | 24,6 |
| Método activo – Actividades de grupo orientadas para a artilha de saberes entre pares /aprendizagem colaborativa | 42 | 24,6 |

Fonte: inquérito a formandos

Relativamente à opinião dos formandos sobre os métodos pedagógicos, verificamos que a maioria dos formandos valorizou mais o método expositivo (56,7%), o método activo centrado na realização de exercícios teóricos (51,5%) e o método demonstrativo (48,5%). O gestor do projecto FMC, por sua vez, considera que os formadores têm utilizado estratégias adequadas.

"Acho que os nossos formadores têm conseguido adequar a estratégia de formação muito bem."
GESTOR DO PROJECTO FMC NA ENTIDADE FORMADORA

Considera também que a estratégia pedagógica deve ser adequada aos formandos e negociada com os mesmos ou aceite pelos mesmos.

"A estratégia depende do grupo de formandos, da área, da duração. (...) Quem aprende é sempre o formando. O essencial é que se crie condições para que as pessoas queiram aprender. Não importa se é método expositivo, interrogativo, activo.
O importante é haver uma boa relação e abertura entre formador e formando. Não tem de ser tudo negociado, mas tem de ser comunicado ou tem de ser consensual."
GESTOR DO PROJECTO FMC NA ENTIDADE FORMADORA

No livro "Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida", editado pela ANQ, é dada particular relevância aos métodos de ensino da Educação e Formação de Adultos.

"Os métodos de ensino a utilizar nas práticas de educação e formação de adultos configuram uma das dimensões do desenvolvimento curricular que merece e exige uma atenção particular." (Quintas, 2008, p. 69).

Helena Quintas aponta três métodos que têm tido crescimento no campo da educação de adultos: 1) a aprendizagem colaborativa, 2) o método do debate e 3) o método dos estudos de caso.

Segundo a autora (2008, p.69), "a aprendizagem colaborativa proporciona uma estrutura sistemática dos processos de aprendizagem, realizada através da experiência, e é

especialmente apropriada para desenvolver tópicos que são controversos, quer profissional, quer socialmente, ou que exijam modificações pessoais ou sociais. Constitui-se como um processo sistemático para a aprendizagem que parte das experiências pessoais e concretiza-se no desenvolvimento de episódios repetidos de reflexão e de acção, através dos quais um grupo de pessoas procura responder a uma questão que, para elas, é importante”.

Nas Formações Modulares Certificadas, os formadores estimulam actividade de grupo (embora não seja extensível a todos os casos). Estas actividades de grupo visam a construção de uma aprendizagem colaborativa e a motivação dos formandos, dado que a maioria gosta de realizar actividades em grupo e de partilhar experiências e pontos de vista.

Relativamente ao método do debate, Helena Quintas (2008, p.71) refere que se trata de um método de preferência dos partidários da linha humanista, pelo debate que gera e que conduz à inclusão e à participação dos formandos e formadores, num jogo de partilha de ideias, opiniões e valores, sendo, por isso, importante em processos de educação democrática. E também se trata de um método valorizado pelos partidários da linha crítica de educação, porque levam os formandos a posicionar-se e também a compreenderem ou assumirem outras perspectivas. Este é um método vantajoso para trabalhar objectivos cognitivos e afectivos.

Nas Formações Modulares Certificadas os formadores estimulam o debate (embora não seja extensível a todos os casos). O debate é percebido pelos formadores que o utilizam com alguma regularidade como um modo de envolver os formandos, de os manter atentos e activos e de verificar continuamente o que sabem.

Quanto ao método estudos de caso, segundo Helena Quintas (2008, p.73), este processo metodológico inclui três componentes inter-relacionadas: a exposição do caso, a análise do caso e a discussão do caso. Na utilização este método é importante que o caso seja significativo e que corresponda aos objectivos da formação e que implique um envolvimento activo dos formandos.

Nas Formações Modulares Certificadas através discurso dos formadores não é dado destaque a este método e de acordo com o evidenciado quer nos seus testemunhos quer nos dossiers técnico-pedagógicos a sua utilização é pontual.

TABELA 13 – RECURSOS PEDAGÓGICOS MAIS DISPONIBILIZADOS

| Recursos pedagógicos disponibilizados | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------------------------|------------|-------------|
| Manual elaborado pelo formador | 34 | 94,4 |
| Textos científicos/técnicos de outros autores | 17 | 47,2 |
| Fichas de exercícios | 31 | 86,1 |
| Recursos vídeo (cassetes/CD/ DVD) | 14 | 38,9 |
| Recursos áudio (cassetes/CD/ DVD) | 4 | 11,1 |
| Jogos | 13 | 36,1 |
| Revistas | 4 | 11,1 |
| Livros | 3 | 8,3 |
| Catálogos | 7 | 19,4 |
| Materiais Interactivos Multimédia | 15 | 41,7 |

Fonte: inquérito a formadores

Para apoio ao estudo e aprendizagem dos formados, os recursos pedagógicos mais disponibilizados pelos formadores são o manual elaborado pelo formador (94,4%); fichas de exercícios (86,1%) e textos científicos ou técnicos de outros autores (47,2%).

TABELA 14 – ACTIVIDADES MAIS SOLICITADAS

| Actividades mais solicitadas | Frequência | Percentagem |
|---------------------------------------|------------|-------------|
| Leitura de textos | 8 | 22,2 |
| Debates | 19 | 52,8 |
| Pesquisas | 14 | 38,9 |
| Fichas de trabalho | 28 | 77,8 |
| Simulações | 21 | 58,3 |
| Tarefas em Contexto de Trabalho | 12 | 33,3 |
| Exercícios de brainstorming | 10 | 27,8 |
| Portefólio Reflexivo de Aprendizagens | 3 | 8,3 |
| Não solicita qualquer actividade | 0 | 0,0 |

Fonte: inquérito a formadores

Quanto às actividades desenvolvidas nas sessões de formação, os formadores utilizam sobretudo as fichas de trabalho ou de resolução de exercícios estruturados (77,8%); as simulações (58,3%) e os debates (52,8%).

O instrumento menos utilizado é o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (8,3%) preconizado pela ANQ para Cursos de Educação e Formação de Adultos (percursos formativos de longa duração). Segundo os formadores que não utilizam este instrumento, as acções de formação modulares têm uma duração demasiado curta e também uma organização isolada que não favorecem a construção de portefólios pelos formandos.

TABELA 15 – TIPO DE ACTIVIDADES QUE OS FORMANDOS PREFEREM

| Tipo de actividades que os formandos preferem | Frequência | Percentagem |
|-----------------------------------------------|------------|-------------|
| Leitura de textos | 28 | 16,4 |
| Debates | 65 | 38 |
| Pesquisa | 56 | 32,5 |
| Resolução de fichas de trabalho | 60 | 35,1 |
| Simulações | 67 | 39,2 |
| Tarefas associadas ao contexto de trabalho | 54 | 31,6 |
| Exercícios de Brainstorming | 95 | 55,6 |
| Portefólio Reflexivo de aprendizagens | 11 | 6,4 |
| Outras | 2 | 1,2 |

Fonte: inquérito a formandos

Das actividades elencadas, as preferidas pela maioria dos formandos são os exercícios de brainstorming (55,6%), as simulações (39,2%) e os debates (35,1%). A actividade menos referenciada como preferida é o portefólio reflexivo de aprendizagens (6,4%).

Em regra geral, quer os formadores quer os formandos sentem-se pouco estimulados para a construção de portefólios. Aqueles que utilizam o portefólio salientam a sua importância.

“Nas experiências que tive, encorajei os formandos a elaborarem um portefólio, a realizarem actividades e a vencerem desafios. O portefólio mantém os formandos mais empenhados e é um instrumento de avaliação óptimo ao contrário de outros que são redutores.”

FORMADOR 4

TABELA 16 – TIPOS DE ACTIVIDADES MAIS DINAMIZADAS PELOS FORMADORES (GRUPO/INDIVIDUAIS)

| Tipos de actividades | Frequência | Percentagem |
|-------------------------|------------|-------------|
| Actividades individuais | 14 | 38,9 |
| Actividades em grupo | 18 | 50,0 |
| Total | 32 | 88,9 |
| Não responde | 4 | 11,1 |
| Total | 36 | 100,0 |

Fonte: inquérito a formadores

Relativamente à forma como são desenvolvidas as actividades, tanto são desenvolvidas actividades em grupo como individualmente – 50% dos formadores refere que promove mais actividades de grupo do que individuais, 38,9% refere que promove mais actividades individuais do que de grupo.

A opção de privilegiar as actividades de grupo prende-se sobretudo com a valorização da interacção como forma de gerar motivação e fomentar a aprendizagem colectiva. A opção de privilegiar as actividades individuais prende-se essencialmente com a preocupação de efectuar uma avaliação individual objectiva, que permita medir o desempenho de cada formando e comparar.

TABELA 17 – TIPO DE ACTIVIDADES QUE OS FORMANDOS PREFEREM (GRUPO/INDIVIDUAIS)

| Tipos de actividades | Frequência | Percentagem |
|-------------------------|------------|-------------|
| Actividades Individuais | 27 | 15,8 |
| Actividades em Grupo | 129 | 75,4 |
| Outra | 12 | 7 |
| Não responde | 3 | 1,8 |

Fonte: inquérito a formandos

Quanto aos formandos, a grande maioria prefere que sejam desenvolvidas actividades de grupo.

5.2.5. Factores que Influenciam as Estratégias Pedagógicas e a Avaliação das Aprendizagens

A escolha da metodologia pedagógica é efectuada num quadro de múltiplas influências em que diversos factores interferem de modo variável, caso a caso, nas decisões pedagógicas.

TABELA 18 – FACTORES MAIS IMPORTANTES NA ESCOLHA DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

| Factores mais importantes na escolha das estratégias pedagógicas | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|
| | Nenhuma / Quase nenhuma | Nenhuma / Quase nenhuma | Pouca | Pouca | Alguma | Alguma | Muita | Muita |
| Características dos formandos | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 10 | 27,8 | 26 | 72,2 |
| Orientações da entidade formadora | 0 | 0,0 | 4 | 11,1 | 19 | 52,8 | 13 | 36,1 |
| Orientações dos organismos de gestão (ANQ, POPH) | 3 | 8,3 | 4 | 11,1 | 22 | 61,1 | 7 | 19,4 |
| Área da acção de formação ministrada (matemática, línguas, design, informática, etc.) | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 9 | 25,0 | 26 | 72,2 |
| Conteúdos programáticos definidos no Catálogo Nacional de Qualificações | 0 | 0,0 | 4 | 11,1 | 15 | 41,7 | 17 | 47,2 |
| Objectivos da formação definidos no Catálogo Nacional de Qualificações | 1 | 2,8 | 4 | 11,1 | 14 | 38,9 | 17 | 47,2 |
| Tempo disponível para a formação | 0 | 0,0 | 3 | 8,3 | 9 | 25,0 | 23 | 63,9 |
| Espaço onde será desenvolvida a formação | 0 | 0,0 | 7 | 19,4 | 14 | 38,9 | 15 | 41,7 |
| Recursos/equipamentos disponíveis para a formação | 0 | 0,0 | 3 | 8,3 | 16 | 44,4 | 17 | 47,2 |

Fonte: inquérito a formadores

Atendendo à análise estatística verificamos que os factores mais apontados pelos formadores na definição da metodologia pedagógica como muito importantes são: as características dos formandos (72,2%); a área de formação da UFCD (72,2%) e o tempo disponível para a formação (63,9%). Os menos importantes são as orientações dos organismos

de gestão, algo que se justifica pelo facto de não existirem guias de orientação metodológica para as FMC.

TABELA 19 – FACTORES MAIS IMPORTANTES NA ESCOLHA DOS RECURSOS DIDÁCTICOS

| Factores considerados mais importantes na escolha dos Recursos | 1.ª opção | | 2.ª opção | | 3.ª opção | |
|----------------------------------------------------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | Freq. | % | Freq. | % | Freq. | % |
| Características dos formandos | 21 | 58,3 | 7 | 19,4 | 4 | 11,1 |
| Orientações da entidade formadora | 1 | 2,8 | 4 | 11,1 | 14 | 38,9 |
| Orientação dos organismos de gestão | 0 | 0 | 1 | 2,8 | 1 | 2,8 |
| Área da acção de formação | 6 | 16,7 | 4 | 11,1 | 3 | 8,3 |
| Conteúdos programáticos do CNQ | 3 | 8,3 | 5 | 13,9 | 9 | 25,0 |
| Objectivos da formação definidos no CNQ | 3 | 8,3 | 3 | 8,3 | 1 | 2,8 |
| Tempo disponível para formação | 2 | 5,6 | 7 | 19,4 | 4 | 11,1 |
| Espaço onde é desenvolvida formação | 0 | 0 | 1 | 2,8 | 36 | 100,0 |
| Recursos e equipamentos disponíveis | 0 | 0 | 4 | 11,1 | 4 | 11,1 |
| Total | 36 | 100,0 | 36 | 100,0 | 14 | 38,9 |

Fonte: inquérito a formadores

No que se refere aos recursos didácticos ou pedagógicos de apoio à aprendizagem, verificamos que o factor considerado mais importante na escolha e construção dos recursos se prende também com as características dos formandos – 58,3% dos formadores as características dos formandos o factor mais importante e 19,4% dos formadores o segundo factor mais importante e 11,1% dos formadores o terceiro factor mais importante. Também são considerados importantes, embora com menos expressão, a área de formação da UFCD, as orientações da entidade formadora e o tempo disponível para a formação.

Existem vários factores que influenciam as estratégias pedagógicas e consequentemente de avaliação das aprendizagens escolhidas dos formadores. De seguida são apresentados os factores que mais se salientaram nos seus discursos:

- as características, os interesses, motivação e opinião dos formandos;

“Quando as pessoas são mais motivadas, também tornamos as formações mais interactivas, mais participativas.

FORMADOR 3

“Eu dou contabilidade e para definir como vou dar as aulas procuro conhecer as características dos formandos, (...) procuro introduzir novidades que despertem a atenção dos formandos e tento que as aulas sejam muito práticas e participativas.

Tudo depende da situação. Há vários factores que influenciam. Um dos mais importantes é o grupo de formandos – as suas características, as expectativas.

FORMADOR 9

- o nível de conhecimentos de partida dos formandos;

“É impossível, como já afirmei anteriormente, padronizar um método ou uma técnica ideal. Tudo depende do grupo que se tem em mãos e no nível cognitivo que se pode explorar. O erro da uniformização e padronização está a levar a formação a um limite inaceitável e desadequado da realidade.”

FORMADOR 4

- os objectivos da formação;

“Dou atenção aos objectivos do curso”

FORMADOR 9

- a natureza dos conteúdos;

“O tipo de matéria a dar também é muito importante – a estratégia para dar matemática não é igual à estratégia para dar técnicas de vendas.”

FORMADOR 9

- a duração da formação;

“Na minha opinião, a duração e o nível de conhecimentos dos públicos é o que mais condiciona a estratégia pedagógica.”

FORMADOR 6

- as orientações do gestor do projecto FMC.

“Em algumas situações, não sendo obrigado, sou induzido a aplicar um teste ou algo assim. A avaliação é obrigatória.”

FORMADOR 2

As escolhas dos formadores são marcadas modelos de avaliação que os formadores adoptam.

TABELA 20 – MODELO DE AVALIAÇÃO QUE ORIENTA A ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS

| Modelo de avaliação | Frequência | Percentagem |
|------------------------------------|------------|-------------|
| Verificação de competências | 4 | 11,1 |
| Domínio de conteúdos abordados | 12 | 33,3 |
| Redes conceptuais | 2 | 5,6 |
| Desempenho profissional | 1 | 2,8 |
| Objectivos específicos da formação | 10 | 27,8 |
| Temas integradores | 2 | 5,6 |
| Situações significativas | 1 | 2,8 |
| Outro modelo | 3 | 8,3 |
| Não responde | 1 | 2,8 |

Fonte: inquérito a formadores

Os modelos de avaliação que assumem maior relevância nas estratégias da maioria dos formadores são o modelo de avaliação centrado no domínio dos conteúdos (33,3%) e o modelo de avaliação centrado nos objectivos da formação (27,8%). Estes correspondem aos modelos de avaliação mais característicos do ensino e da formação profissional tradicional. Relativamente ao modelo centrado na verificação de competências preconizado pela Iniciativa Novas Oportunidades para os processos de RVCC e ao modelo híbrido centrado na verificação de

competências e em temas integradores preconizado para os Cursos EFA, a sua expressão nas FMC é baixa.

5.2.6. Modalidades da Avaliação

Existem diversos modos de avaliar. De seguida serão apresentadas as opções dos formadores no que se refere às modalidades de avaliação: (a) avaliação formativa e/ou sumativa; (b) avaliação criterial e/ou normativa; e avaliação quantitativa e/ou qualitativa.

- **Avaliação Formativa e/ou Avaliação Sumativa**

As estratégias de avaliação na maioria das acções de formação analisadas têm, por um lado, um carácter formativo e, por outro lado, um carácter sumativo.

Atendendo ao que também já foi exposto no ponto dedicado à análise das funções da avaliação verificamos que a avaliação na óptica da maioria dos formadores serve para:

- verificar os progressos dos formandos e produzir *feedback*;
 “O formador deve dar *feedback* aos formandos. O importante é mesmo os formandos aprenderem.”
 FORMADOR 5
- consciencializar os formandos sobre o que sabem e o que ainda precisam de aprender e como o podem fazer;
 “Eu utilizo sempre o trabalho prático. Em todas as aulas faço uma avaliação e vejo quem está a aprender mais e quem têm mais dificuldades. Os que têm mais dificuldades precisam de mais apoio. O meu objectivo é que no final todos consigam no mínimo atingir os objectivos traçados.”
 FORMADOR 10
- manter os formandos empenhados no processo de aprendizagem;
 “A avaliação serve, a meu ver, para testar conhecimentos e diferenciar atitudes e aprendizagens. Numa formação modular, faz todo o sentido que esta seja um processo contínuo e sempre em devir.”
 FORMADOR 4
 “É importante haver avaliação formal para que as pessoas se sintam mais responsáveis.”
 FORMADOR 8

De acordo com esta argumentação, a avaliação deve fazer parte da estratégia pedagógica e deve ser contínua e formativa. Porém, os formadores também valorizam a avaliação sumativa que é percebida como uma forma legítima de atribuição da certificação aos formandos. Relacionado com este factor é frequente a valorização dos seguintes elementos:

- a fiabilidade dos instrumentos de avaliação;
 “No início falo sempre na avaliação com base nos objectivos específicos. A avaliação centra-se nesses objectivos.”
 FORMADOR 3

- a realização de provas escritas;

“Normalmente fazemos avaliação escrita, com base em trabalhos práticos.”

FORMADOR 3

“Eu analiso continuamente se os formandos estão a aprender, mas como tem de haver momentos formais de avaliação e uma classificação aplico um ou dois testes.”

FORMADOR 9

- a atribuição de uma classificação (seja esta qualitativa ou quantitativa);

“É importante para quem vai analisar aquele certificado perceber o nível de conhecimentos que a pessoa adquiriu.”

FORMADOR 1

A avaliação sumativa é valorizada quer pelos formadores quer pelos restantes actores pela legitimidade que a avaliação formal confere à certificação.

No plano de aproximação à prática, foram identificadas evidências de avaliação formativa e de avaliação sumativa, não se identificaram evidências de uma avaliação formadora, nem numa pedagogia assente na “aprendizagem auto-regulada”. A própria avaliação formativa apresenta alguns défices no âmbito do *feedback* avaliativo.

Apesar da maioria dos formadores num plano conceptual valorizar a avaliação formativa, verifica-se que nem sempre é efectuado um *feedback* exploratório. Não existe em todos os processos avaliativos comunicação individual dos resultados, nem a exploração do que precisa ser melhorado e como pode ser melhorado. Existem, aliás, algumas situações em que o *feedback* final relativamente à classificação é dado pela entidade formadora.

TABELA 21 – COMO É EFECTUADO O *FEEDBACK* DA AVALIAÇÃO DURANTE A FORMAÇÃO

| Como é efectuado o <i>Feedback</i> da Avaliação | Frequência | Porcentagem |
|-------------------------------------------------|------------|-------------|
| Ao grupo em simultâneo | 20 | 55,6 |
| Individualmente a cada formando | 10 | 27,8 |
| Outra via | 4 | 11,1 |
| Total | 34 | 94,4 |
| Não responde | 2 | 5,6 |
| Total | 36 | 100,0 |

Fonte: inquérito a formadores

Durante a formação, na maioria dos casos (55,6%), a comunicação dos resultados é dirigida ao grupo de formandos em simultâneo, apenas 27,8% dos formadores efectua a comunicação de forma individualizada, 11,1% utiliza outra via nomeadamente disponibilizando a informação através da plataforma electrónica de apoio à formação e através dos serviços administrativos da entidade formadora.

TABELA 22 – QUEM COMUNICA OS RESULTADOS FINAIS

| Quem comunica os resultados finais | Frequência | Percentagem |
|------------------------------------|------------|-------------|
| Formador | 27 | 75,0 |
| Entidade Formadora | 9 | 25,0 |
| Total | 36 | 100,0 |

Fonte: inquérito a formadores

A maioria dos formadores (75%) dá *feedback* da avaliação final aos formados, mas ainda é significativa a percentagem de formadores (25%) que delega essa comunicação nos serviços administrativos da entidade formadora.

TABELA 23 – QUANDO SÃO COMUNICADOS OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

| Quando são comunicados os resultados | Frequência | Percentagem |
|--------------------------------------|------------|-------------|
| Ao longo da acção de formação | 6 | 16,7 |
| Na última sessão de formação | 13 | 36,1 |
| Depois da acção de formação | 13 | 36,1 |
| Outro momento | 3 | 8,3 |
| Total | 35 | 97,2 |
| Não responde | 1 | 2,8 |
| Total | 36 | 100,0 |

Fonte: inquérito a formadores

Na maioria dos casos, a comunicação dos resultados da avaliação é efectuada na última sessão de formação (36,1%) ou depois de finalizada a acção de formação (36,1%).

Os quadros anteriores demonstram algumas debilidades no processo de avaliação, sobretudo no que se refere ao processo de *feedback*. Este, na maioria dos casos, não é adaptado a cada adulto.

TABELA 24 – APLICAÇÃO DE MEDIDAS DE RECUPERAÇÃO

| Medidas de Recuperação | Frequência | Percentagem |
|------------------------|------------|-------------|
| Sim | 29 | 80,6 |
| Não | 4 | 11,1 |
| Total | 33 | 91,7 |
| Não responde | 3 | 8,3 |
| Total | 36 | 100,0 |

Fonte: inquérito a formadores

Relativamente às medidas de remediação ou de recuperação quando os resultados de aprendizagem dos formandos não são positivos, num plano conceptual, a maioria dos formadores refere que aplicaria medidas remediativas; já no plano de aproximação à prática não

se encontram nos dossiers técnico-pedagógicos evidências da aplicação de actividades de recuperação.

Segundo os dados apurados, 80,6% dos formadores consideram que em caso de resultados negativos aplicariam medidas de recuperação. Existem, porém, 11,1% dos formadores que perante essa situação não aplicariam nova actividade.

Pelos dados obtidos através de entrevista percebe-se que nos casos analisados até hoje não se registaram situações em que os formandos solicitassem a possibilidade de recuperação. Segundo os formadores, na maioria das situações, a recuperação faz-se de forma contínua e informal e nas provas de avaliação sumativa não se registaram resultados negativos que desencadeassem medidas de recuperação.

- **Avaliação Criterial e/ou Avaliação Normativa**

Pelo discurso da maioria dos formadores percebemos que a avaliação criterial e avaliação normativa são valorizadas. As perspectivas de avaliação criterial e as perspectivas de avaliação normativa não são mutuamente exclusivas. Estas são abordagens em algumas situações alternativas e noutras complementares.

TABELA 25 – AVALIAÇÃO NORMATIVA

| Avaliação Comparativa | Frequência | Percentagem |
|-----------------------|------------|-------------|
| Sim | 25 | 69,4 |
| Não | 11 | 30,6 |
| Total | 36 | 100,0 |

Fonte: inquérito a formadores

Pela análise dos questionários, verificamos que 69,4% dos formadores efectuem uma avaliação comparativa entre os formandos. Os factores mais apontados em entrevista para justificar a avaliação comparativa relacionam-se com:

- o facto de ser uma forma de diferenciar os formandos e de premiar aqueles que têm melhor desempenho;

“Ter alguma diferenciação dentro da turma é uma forma de premiar aqueles que se esforçam mais. Eu via que algumas pessoas estudavam, imprimiam os diapositivos... e com base no empenho e desempenho de cada um, provavelmente devia ser dada uma valorização diferente.”

FORMADOR 2

“O certificado deveria diferenciar os resultados de cada um, porque não demonstra as notas e o esforço não é igual para todos.”

FORMADOR 8

- o facto de contribuir para um maior empenho por parte dos formandos.

“ É importante distinguir as pessoas pela forma como se empenharam e desenvolveram a aprendizagem e como forma de as responsabilizar. A comparação tem um efeito importante.”

FORMADOR 1

Alguns formadores preferem a avaliação exclusivamente criterial, considerando que a avaliação deve cumprir as funções de informar cada formando sobre o seu desempenho, sem haver necessidade de se estabelecer comparações. Na sua perspectiva, uma avaliação baseada em critérios é mais fiável e adequada.

“Valorizo sobretudo a técnica demonstrada pelos formandos e sobrevalorizo a criatividade, mas não faço uma avaliação comparativa. Os critérios são definidos com base nos objectivos. Os formandos perguntam a nota no final do curso. Nunca senti que fosse para se compararem.”

FORMADOR 10

- Avaliação Quantitativa e/ou Avaliação Qualitativa

Relativamente à escolha de uma avaliação qualitativa ou quantitativa pelos formadores, não existe unanimidade quanto à modalidade que mais se adequa às formações Modulares Certificadas. Parte dos formadores valoriza mais a avaliação qualitativa,

“Eu penso que a avaliação para ser válida não tem de ser quantitativa. (...) No meu entender a formação profissional não deve ter a obsessão da classificação que tem o ensino.”

Formador 5

enquanto outra parte dos formadores valoriza mais a avaliação quantitativa.

“Se o curso vai dar uma categoria profissional, obrigatoriamente deve ser utilizada uma avaliação quantitativa.”

FORMADOR 7

TABELA 26 – (DES)VALORIZAÇÃO DA CLASSIFICAÇÃO QUANTITATIVA

| Avaliação quantitativa | Frequência | Porcentagem |
|------------------------|------------|-------------|
| Sim | 21 | 58,3 |
| Não | 14 | 38,9 |
| Total | 35 | 97,2 |
| Não responde | 1 | 2,8 |
| Total | 36 | 100,0 |

Fonte: inquérito a formadores

De acordo com as respostas ao questionário aplicado a formadores, 58,3% dos formadores consideram que a avaliação deve ser quantitativa e 38,9% consideram que a avaliação não deve ser quantitativa.

Ao explorarmos esta questão no âmbito das entrevistas notamos, que parte dos formadores valorizam tanto a avaliação quantitativa como a avaliação qualitativa, desde que permitam distinguir os formandos quanto ao seu desempenho. No âmbito da entrevista foi, aliás,

reforçada a ideia de que é importante haver uma escala e esta pode ser “qualitativa” desde que permita distinguir os resultados por níveis entre o “muito insuficiente” e o “muito bom”.

“Provavelmente em vez de escala numérica deveria ser efectuada uma avaliação em termos de «muito insuficiente a muito bom» e nos certificados em vez de constar apenas «sem aproveitamento/com aproveitamento» deveria constar a avaliação de acordo com a escala de «muito insuficiente a muito bom». Em algumas formações era relevante que o certificado fosse mais claro quanto ao nível de conhecimentos dos adultos. É importante para quem vai analisar aquele certificado perceber o nível de conhecimentos que a pessoa adquiriu.

FORMADOR 1

“Ao nível das Formações Modulares Certificadas acho que devia haver uma avaliação quantitativa numérica, porque os formandos não estão todos no mesmo patamar, ou, pelo menos, devia-se diferenciar nos certificados os resultados dos formandos por patamares «muito insuficiente, insuficiente, suficiente, bom, muito bom».”

FORMADOR 2

As perspectivas dos formandos, em boa medida, alinham-se com as perspectivas dos seus formadores. Na maioria dos casos, os formandos concordam com o tipo de avaliação proposta pelos formadores.

TABELA 27 – ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO PREFERIDA PELOS FORMANDOS

| Escala de avaliação considerada mais adequada | Frequência | Porcentagem |
|-------------------------------------------------------------------|------------|-------------|
| Nenhuma | 1 | 0,6 |
| Numérica (exemplo de 0 a 20) | 100 | 58,5 |
| Qualitativa de Muito Insuficiente a Muito Bom | 24 | 14 |
| Expressa em termos de “Sem Aproveitamento” / “Com Aproveitamento” | 37 | 21,6 |
| Outra | 1 | 0,6 |

Fonte: inquérito a formandos

A maioria dos formandos também valoriza uma avaliação quantitativa – 58,5% refere que gostaria que a escala de avaliação fosse numérica. Porém, 21,6% dos formandos considera que a avaliação deve ser expressa apenas em dois níveis – “sem aproveitamento” ou “com aproveitamento” concordando com o modelo de certificado obrigatório segundo a portaria 474/2010 de 8 de Julho.

O gestor do Projecto FMC em sintonia com parte dos actores auscultados considera que a avaliação na Formações Modulares Certificadas deve ser qualitativa, mas concorda com a existência de níveis de avaliação qualitativa que permitam a comparação entre o desempenho dos diferentes formandos.

“Definitivamente é valorizada a avaliação qualitativa. Por tudo o que falamos. As acções são pequenas, as pessoas querem aprender e devem cumprir requisitos mínimos, mas não é significativo que a escala de avaliação seja numérica ou percentual. É mais positiva uma avaliação qualitativa.

Os níveis de avaliação qualitativos acho que fazem sentido para valorizar quem teve um desempenho excelente em relação a quem só cumpriu os requisitos mínimos. Funciona como uma discriminação positiva.”

GESTOR DO PROJECTO FMC NA ENTIDADE FORMADORA

5.2.7. Instrumentos de Avaliação

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados, verifica-se que existe uma utilização de instrumentos bastante diversificada, porém, existe uma tendência para se utilizar mais os instrumentos tipicamente associados a uma estratégia de ensino tradicional. Muitos formadores continuam a privilegiar a utilização de testes ou de fichas de verificação de conhecimentos.

“No final faço um teste, não diferente do que foi aplicado ao longo da formação, mas isso responsabiliza os formandos.”

FORMADOR 8

“Como eu dou contabilidade e ao longo do curso são aplicados vários exercícios, a avaliação baseia-se no mesmo tipo de exercícios que são utilizados para treino. Eu analiso continuamente se os formandos estão a aprender, mas como tem de haver momentos formais de avaliação e uma classificação, aplico um ou dois testes.”

FORMADOR 9

Os formadores também solicitam regularmente trabalhos.

“Defino um teste de avaliação e alguns trabalhos. O número de trabalhos que não é definido logo no início, depende do nível de conhecimentos dos formandos e da forma como progridem ao longo da formação. Tenho de adequar aos ritmos de aprendizagem.”

FORMADOR 2

TABELA 28 – INSTRUMENTOS MAIS UTILIZADOS PARA AVALIAÇÃO SUMATIVA

| Instrumentos mais utilizados para classificação final | Respostas | |
|-------------------------------------------------------|------------|----------------------|
| | Frequência | Porcentagem de casos |
| Testes ou exames tradicionais | 24 | 66,7% |
| Testes de consulta | 4 | 11,1% |
| Exercícios teóricos | 10 | 27,8% |
| Relatórios técnicos | 5 | 13,9% |
| Desempenhos práticos | 19 | 52,8% |
| Portefólio | 2 | 5,6% |
| Pesquisas | 6 | 16,7% |
| Debates | 4 | 11,1% |
| Simulações | 7 | 19,4% |
| Jogos pedagógicos | 3 | 8,3% |
| Outro instrumento | 7 | 19,4% |

Fonte: inquérito a formadores

Segundo os dados apurados a partir dos inquéritos por questionário aplicados aos formadores, os instrumentos de avaliação mais utilizados para efeitos de avaliação sumativa são:

os testes ou exames tradicionais utilizados por 66,7% dos formadores; os exercícios de desempenho prático utilizados por 52,8% dos formadores e os exercícios teóricos utilizados por 27,8% dos formadores.

O instrumento menos utilizado é o portefólio, mas quem o usa reconhece as suas vantagens no âmbito de uma avaliação formativa.

“Nas experiências que tive, encorajei os formandos a elaborarem um portefólio, a realizarem actividades e a vencerem desafios. O portefólio mantém os formandos mais empenhados e é um instrumento de avaliação óptimo ao contrário de outros que são redutores.”

FORMADOR 4

TABELA 29 – INSTRUMENTOS MAIS UTILIZADOS PARA AVALIAÇÃO FORMATIVA DAS APRENDIZAGENS

| Instrumentos mais utilizados para acompanhamento da formação | Respostas | |
|--------------------------------------------------------------|------------|----------------------|
| | Frequência | Percentagem de casos |
| Testes ou fichas de verificação de conhecimentos | 11 | 30,6% |
| Testes de consulta | 7 | 19,4% |
| Exercícios teóricos | 11 | 30,6% |
| Relatórios técnicos | 2 | 5,6% |
| Observação de Desempenhos práticos | 27 | 75,0% |
| Portefólio | 2 | 5,6% |
| Pesquisas | 7 | 19,4% |
| Debates | 8 | 22,2% |
| Brainstorming | 3 | 8,3% |
| Simulações | 7 | 19,4% |
| Jogos pedagógicos | 7 | 19,4% |
| Outro instrumento | 4 | 11,1% |

Fonte: inquérito a formadores

No âmbito da avaliação formativa, são mais utilizados os exercícios de desempenho prático por 75% dos formadores, os exercícios teóricos por 30,6% dos formadores e os testes também por 30,6% dos formadores.

Através de entrevistas aplicadas aos formadores verificamos que alguns instrumentos mais propensos à avaliação formativa são alvo de uma avaliação superficial. Como estratégia pedagógica os formadores utilizam frequentemente os debates, no entanto, tendencialmente não fazem uma avaliação sistemática baseada nos debates.

O gestor do projecto FMC considera que os instrumentos devem ser adequados à estratégia pedagógica, sendo que esta deverá implicar a motivação e envolvimento dos formandos.

“Temos cursos em que foram feitos portefólios, trabalhos, testes (...) e ninguém consegue dizer qual é o melhor dos instrumentos. Mesmos os formandos com quem falei referiram que os formandos concordaram com todos os instrumentos aplicados. O importante é que o exercício de avaliação seja

concordante com a acção de formação e com a estratégia pedagógica. A partir daí os formandos também se sentem envolvidos.”

GESTOR DO PROJECTO FMC NA ENTIDADE FORMADORA

5.2.8. Avaliação Contínua e/ou Avaliação Final

A estratégia de avaliação das aprendizagens passa pela decisão sobre quando aplicar a avaliação. A avaliação pode ser aplicada antes da formação, sistematicamente durante a formação e/ou no final da formação.

TABELA 30 – QUANDO É EFECTUADA A AVALIAÇÃO?

| Momentos de avaliação formal | Frequência | Percentagem |
|------------------------------|------------|-------------|
| Ao longo da formação | 28 | 77,8 |
| No final da formação | 8 | 22,2 |
| Total | 36 | 100,0 |

Fonte: inquérito a formadores

De acordo com o apurado através do inquérito por questionário a maioria dos formadores (77,8%) efectua actividades de avaliação das aprendizagens durante o processo de formação, sejam estas formais ou informais, ou seja, procedem a uma avaliação contínua.

Como formadora faço sempre avaliação em todas as sessões (...) No final faço um teste, não diferente do que foi aplicado ao longo da formação. (...) [Na classificação final dos formandos] Costumo dar a cotação de 50% + 50%, teste 50% e comportamentos e avaliação contínua 50%.

FORMADOR 8

Em termos de classificação aplico um trabalho prático a meio da formação e um no final que valem 80% e as actividades contínuas e comportamentos valem 20%.

FORMADOR 10

Apenas 22,2% dos formadores aplicam a avaliação exclusivamente no final da formação.

Em regra, quando os formadores aplicam uma avaliação contínua procuram desenvolver uma avaliação formativa que apoie uma estratégia pedagógica participativa. Quando os formadores aplicam a avaliação apenas no final o foco da sua avaliação é a certificação com base num único momento de avaliação formal. Nestes casos existe uma preocupação exclusiva com a avaliação sumativa e o instrumento de avaliação que mais se destaca é o teste ou ficha de verificação de conhecimentos.

TABELA 31 – TIPO DE AVALIAÇÃO PREFERIDA PELOS FORMANDOS QUANTO AO MOMENTO DE APLICAÇÃO

| Avaliação preferida quanto ao momento | Frequência | Percentagem |
|---------------------------------------|------------|-------------|
| Ao longo da formação | 123 | 71,9 |
| No final da formação | 42 | 24,6 |
| Não responde | 6 | 3,5 |

Fonte: inquérito a formandos

Atendendo à opinião dos formandos, verifica-se que maioria (71,9%) também prefere que a avaliação seja efectuada durante a formação. Estes formandos sentem-se mais seguros quando as suas aprendizagens são avaliadas em vários momentos e quando lhes são dadas oportunidades de progredir.

24,6% dos formandos preferem que a avaliação seja realizada apenas no final da formação. Alguns destes formandos consideram que a avaliação “constrangedora” apesar de importante e, por isso, não deve ser constante, outros formandos vêm a avaliação segundo uma perspectiva de ensino tradicional e consideram que um teste global é suficiente.

5.2.9. Avaliação das Aprendizagens: Autonomia dos Formadores e Negociação

Em regra geral os formadores afirmam que têm um elevado grau de autonomia na definição da avaliação das aprendizagens. A sua vontade acaba por ser o factor que mais prevalece. No entanto, também são apontados factores externos que interferem em maior ou menor grau na avaliação, tais como, a negociação com os formandos e as orientações da entidade formadora.

TABELA 32 – FACTORES MAIS INFLUENTES NAS DECISÕES ACERCA DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

| Factores mais influentes nas decisões acerca da Avaliação das Aprendizagens | Respostas | |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|----------------------|
| | Frequência | Percentagem de casos |
| Convicções pessoais | 11 | 30,6% |
| Aprendizagens adquiridas pela experiência profissional | 27 | 75,0% |
| Negociação com formandos | 19 | 52,8% |
| Regulamentos da entidade formadora | 16 | 44,4% |
| Indicações do técnico que acompanha as FMC | 20 | 55,6% |
| Indicações técnicas dos organismos de gestão | 8 | 22,2% |
| Articulação com outros formadores | 5 | 13,9% |
| Outro critério | 2 | 5,6% |

Fonte: inquérito a formadores

Os resultados do inquérito por questionário aplicado aos formadores destacam como factores mais influentes nas decisões a experiência profissional dos formadores (apontado por 75% dos formadores); as indicações ou orientações do técnico que acompanha as formações modulares certificadas (apontado por 55,6% dos formadores) e a negociação com os formandos (apontado por 52,8% dos formadores).

As entrevistas ajudaram a clarificar que frequentemente são os formadores que definem como será efectuada a avaliação das aprendizagens. Aos formandos é atribuído um papel mais passivo, ou seja, eles habitualmente concordam com a avaliação e não negociam uma avaliação diferente da proposta pelos formadores.

“Eu sinto bastante autonomia. Tenho aplicado a avaliação que acho que se adequa melhor em função dos grupos e do tipo de formação e dos conteúdos.

No início da formação costumo apresentar o programa do curso, o modo como vão decorrer as sessões e a avaliação. A reacção dos formandos tem sido de concordância.”

FORMADOR 5

“Logo na primeira sessão esclareço como vai ser a avaliação. Não negociamos, mas tiro todas as dúvidas e desmistifico. Também não faz muito sentido num aspecto, nunca vamos agradar aos 15 formandos. Uns seriam a favor de testes, outros de trabalhos (...) alguém ia ter de decidir e seria o formador e aí poderia criar-se algum conflito.”

FORMADOR 5

Quanto à entidade formadora, habitualmente existe um acompanhamento do técnico que gere o projecto FMC. O técnico, antes ou durante a formação, dialoga com os formadores e, em regra, considera que os formadores têm as competências pedagógicas e científicas que lhes permitem tomar as decisões mais acertadas. Não obstante, o técnico considera que o formador deve dialogar com os formandos.

“O formador tem autonomia total. Deve haver um registo da avaliação, mas cada formador aplica o instrumento que considera que funciona melhor. Ninguém interfere na avaliação. Como antes de iniciar a formação converso com o técnico, ele já fala aos formandos como vai ser a avaliação e eu a seguir reforço.”

FORMADOR 8

“O importante é haver uma boa relação e abertura entre formador e formando. Não tem de ser tudo negociado, mas tem de ser comunicado ou tem de ser consensual.

(...) Há muito diálogo. A metodologia de avaliação até pode ser revista a meio do curso. Quase sempre os formadores vêm ter comigo e conversamos sobre a forma como as acções estão a correr, se é preciso alterar alguma coisa, se é preciso tomar uma medida rectificativa (...).”

GESTOR DO PROJECTO FMC NA ENTIDADE FORMADORA

TABELA 33 – NEGOCIAÇÃO DA AVALIAÇÃO SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS FORMANDOS

| Negociação da avaliação das aprendizagens | Frequência | Percentagem |
|-------------------------------------------|------------|-------------|
| Sim, todos os formadores | 54 | 31,6% |
| Sim, alguns formadores | 45 | 26,3% |
| Não | 63 | 36,8% |
| Não responde | 10 | 5,8% |

Fonte: inquérito a formandos

A maioria dos formandos, de acordo com as suas experiências formativas no âmbito das Formações Modulares Certificadas, considera que nem sempre a avaliação é negociada: 36,8% dos formandos consideram que não houve qualquer negociação, 26,3% consideram que alguns formadores negociaram e outros não e 31,6% consideram que houve sempre negociação por parte de todos os formadores.

5.2.10. Confluência dos Discursos sobre as Estratégias Pedagógicas e a Avaliação das Aprendizagens

No âmbito desta investigação destacamos os discursos dos formadores acerca das estratégias pedagógicas e da avaliação das aprendizagens no contexto das Formações Modulares Certificadas pelo facto de considerarmos que estes actores têm um papel central na definição e implementação destas estratégias. Não obstante, cruzamos o seu discurso com o de outros autores, partindo do pressuposto de que as decisões dos formadores e os seus discursos surgem num determinado contexto e no seio de determinadas relações sociais, institucionais, pedagógicas e de poder.

A questão global que colocamos foi a seguinte: Qual o grau de confluência dos discursos sobre as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens nas Formações Modulares Certificadas?

Através da análise dos discursos dos actores-chave, que intervêm directa ou indirectamente no projecto de formação estudado, verificou-se que apesar de existirem algumas perspectivas e práticas comuns, também se revelam algumas discrepâncias, que decorrem da diversidade de valores e de experiências que se conjugam na formação de adultos. Não existem grupos de formandos iguais, os formadores tiveram percursos pessoais e profissionais distintos que marcam as suas convicções e formas de actuar, cada acção de formação tem particularidades decorrentes da sua duração, do horário de funcionamento, dos equipamentos e

materiais disponíveis, entre outros factores, e tudo isto influencia as decisões e as acções pedagógicas, inclusivamente ao nível da avaliação das aprendizagens.

O discurso apresenta-se bastante semelhante quando emerge em contextos formais e se centra no plano de conceptualização das estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens, como se verifica pela análise dos enunciados acerca das metodologias pedagógicas e das metodologias de avaliação das aprendizagens que constam dos referenciais de formação, arquivados nos dossiers técnico-pedagógicos, e vai-se tornando diferenciado quando é produzido no domínio informal e quando versa sobre as práticas pedagógicas e de avaliação. No plano de aproximação às práticas, proliferam as críticas e visões distintas quanto ao modo de se operacionalizar a formação e a avaliação.

Apesar de haver pontos comuns como a crença de que as estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens direccionadas para adultos devem ser diferentes das utilizadas na educação de crianças, que as estratégias devem ter em conta as características dos formandos e que a motivação dos formandos é bastante importante para o sucesso da formação, também coexistem diferentes perspectivas e valores que originam diferentes opções pedagógicas e avaliativas.

Nas Formações Modulares Certificadas não existe um referencial comum que seja estruturador das práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens. Como os vários actores testemunharam, os formadores têm um elevado grau de autonomia para seleccionarem e aplicarem as estratégias que consideram mais adequadas. Os formadores baseados na valorização maior ou menos de determinados factores de influência acabam por empreender opções pedagógicas diferentes.

Pelo discurso dos formadores reconhece-se que o modelo de referência teórica e de atribuição de valor não é o mesmo para todos os formadores. Alguns formadores valorizam mais uma estratégia formativa pragmática, outros valorizam mais uma estratégia de desenvolvimento cognitivo. Alguns formadores valorizam mais a avaliação objectiva ou avaliação como medida, outros preferem a avaliação qualitativa e formativa. Alguns formadores valorizam mais a avaliação e *feedback* contínuos e outros centram a avaliação em momentos formais restritos, com vista a uma avaliação final. Alguns formadores avaliam apenas com base em critérios relacionados com os objectivos da formação, outros dão importância a factores que permitam a comparação entre formandos.

Verifica-se também que existem vários casos nos quais os formadores não têm posições extremas, eles revelam opções híbridas e um certo equilíbrio, ou seja, valorizam a articulação de diferentes métodos e a realização de uma avaliação formativa e sumativa, contínua e final, quantitativa e qualitativa, criterial e normativa, adequando as opções mediante as situações formativas.

Tal como já foi referido existem diversos factores que influenciam as concepções, as decisões e as práticas desenvolvidas pelos formadores. O próprio contexto no qual determinado discurso é produzido condiciona-o. As condições de produção dos discursos são bastante importantes, daí que se verifiquem diferenças entre o discurso produzido no contexto formal e o discurso produzido no contexto informal. O momento, o tempo, o local, os intervenientes na produção do discurso, o fim a que se destina a sua produção são factores bastante relevantes.

Apesar de não existir sempre confluência entre os discursos dos formadores e os discursos de outros actores, a liberdade de decisão dos formadores associada ao reconhecimento das suas competências pedagógicas, técnicas e científicas confere-lhes uma legitimidade que é reconhecida pelos restantes actores.

Ao lançarmos um olhar global sobre os discursos, verificamos que a convergência assenta sobretudo na convicção de que a estratégia pedagógica deve ser adaptada à situação formativa, com tudo o que ela engloba, e a diversidade de perspectivas e de práticas acaba por se gerar também a partir daí. A diversidade assenta na liberdade de se fazer a adaptação da estratégia pedagógica e de avaliação das aprendizagens mediante as características específicas de cada grupo de formandos e as circunstâncias próprias de cada acção de formação.

Principais conclusões

A presente dissertação teve como intenção aprofundar o conhecimento sobre as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens em Formações Modulares Certificadas através da análise dos discursos de actores estratégicos que actuam neste contexto formativo – os formadores, os formandos, o gestor do projecto formativo seleccionado e os organismos de gestão nacional.

Nesta análise, o discurso dos formadores ocupou um lugar de destaque dado que não existem referenciais dos organismos de gestão focalizados nas estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens no contexto das Formações Modulares Certificadas, ao contrário do que acontece noutras modalidades de qualificação, nomeadamente, nos Cursos de Educação e Formação de Adultos e nos Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Desta constatação nasceu a curiosidade científica em conhecer quais as estratégias mais valorizadas e colocadas em prática, quais são os referentes dos formadores, qual a sua margem de liberdade, quais os constrangimentos, qual a sua autonomia e qual o nível de negociação com outros actores.

Antes de se efectuar a investigação empírica foi desenvolvido um enquadramento teórico relacionado com o conhecimento do contexto de formação; o conhecimento de perspectivas teóricas que são marcantes no campo da educação e formação de adultos; o conhecimento de possíveis estratégias pedagógicas a aplicar no contexto da educação e formação de adultos e dos factores que interferem nas escolhas pedagógicas, bem como, o conhecimento de diferentes opções que podem ser tomadas no âmbito da avaliação das aprendizagens.

Embora a investigação empírica seja exploratória e, por isso mesmo, não se cinja às dimensões de investigação que surgiram a partir do enquadramento teórico, este teve bastante influência na construção dos instrumentos de investigação. Procurámos conhecer a visão dos diferentes actores em relação ao contexto formativo, as suas perspectivas relativamente à educação de públicos adultos e à avaliação das aprendizagens, as suas concepções e práticas (aproximadas) no âmbito das estratégias pedagógicas e da avaliação das aprendizagens e os factores que as influenciam. Os discursos dos actores foram explorados em três planos que se articulam: o plano contextual, o plano conceptual e o plano de aproximação às práticas.

A análise de resultados começou pelo posicionamento em relação ao contexto, desde o âmbito mais alargado até ao mais específico, ou seja, verificou-se o posicionamento dos sujeitos

em relação à educação e formação de adultos, em relação à Iniciativa Novas Oportunidades e em relação às Formações Modulares Certificadas.

Relativamente à educação e formação de adultos o discurso dos diferentes actores no plano conceptual é bastante semelhante. Consideram que a educação e formação de adultos é uma segunda oportunidade das pessoas que não puderam elevar a sua qualificação pela via regular, enquanto crianças e jovens, elevarem a sua qualificação e de desenvolverem competências que são importantes para o desenvolvimento dos indivíduos, da sociedade, das empresas e da economia. Também consideram importante que a educação e formação de adultos seja diferenciada da educação e formação de crianças e jovens e que as estratégias pedagógicas sejam adequadas face aos interesses e às características dos educandos ou formandos adultos.

No que se refere à Iniciativa Novas Oportunidades, que abarca várias vias de qualificação dos adultos, nomeadamente, os processos de RVCC, os cursos de Educação e Formação de Adultos e as Formações Modulares Certificadas, entre outras vias de qualificação, os actores estratégicos apresentam um olhar semelhante e positivo no plano conceptual, mas menos positivo e com algumas disparidades no plano de aproximação às práticas. Os documentos oficiais apresentam a Iniciativa Novas Oportunidades como uma alavanca para a qualificação dos portugueses, que terá efeitos positivos sobre o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, a coesão social, o emprego e a economia. A argumentação oficial dá uma elevada ênfase ao impacto da formação no desenvolvimento económico notando-se a influência da perspectiva neoliberal. Os formadores e o gestor do projecto FMC, por sua vez, valorizaram o facto desta iniciativa criar mais oportunidades de formação e aprendizagem ao longo da vida e de o elevado investimento alavancar um número muito significativo de certificações, que tem um impacto visível em termos das estatísticas de qualificação da população portuguesa. No plano de aproximação às práticas, os formadores e o gestor da formação apresentam diversas críticas que se prendem com “um olhar desconfiado” em relação às metas ambiciosas, ao grau de exigência dos processos de qualificação e com a validade social atribuída aos certificados.

Quanto às Formações Modulares Certificadas, os diversos actores destacam como ponto forte a sua flexibilidade para os formandos que podem frequentar percursos curtos de formação de acordo com a sua disponibilidade e interesses e a autonomia que os formadores têm para delinear estratégias pedagógicas adequadas aos grupos de formandos, mas também identificam algumas fragilidades quer no plano conceptual quer no plano operacional. As principais

fragilidades apontadas foram as seguintes: os conteúdos programáticos e a carga horária das UFCD disponíveis no Catálogo Nacional de Qualificações nem sempre são os mais adequados; no processo de selecção dos formandos os grupos não são estruturados de acordo com o critério de homogeneidade dos conhecimentos de partida, o que na óptica de alguns formadores dificulta a implementação de uma estratégia pedagógica única e que seja adequada para todos os formandos; alguns formandos inscreveram-se sem ter um projecto de percurso e sem conhecer devidamente os objectivos e programa da formação. É importante clarificar que estas críticas não foram apontadas por todos os actores; apesar de algumas convergências não se pode falar num discurso partilhado por todos. Relativamente aos objectivos das Formações Modulares Certificadas a maioria dos formadores valoriza o facto de estas contribuírem para melhorar o desempenho profissional dos formandos. Há uma forte tendência para a valorização da dimensão profissional da formação e de estratégias pedagógicas mais orientadas para o desenvolvimento de saberes operacionais. Os factores que tiveram menos expressão nos discursos explícitos dos formadores e que se associam de certa forma às teorias críticas de educação de adultos foram a importância de os formandos desenvolverem a sua autonomia nos processos de aprendizagem e a capacidade de reflexão.

Relativamente às estratégias pedagógicas e à avaliação das aprendizagens nas Formações Modulares Certificadas, verificou-se pelos discursos dos actores que as concepções e os valores subjacentes às decisões e as práticas são diversos. Existem factores que influenciam as convicções e as decisões dos formadores e estes factores não são os mesmos ou não têm o mesmo peso em todos os casos. As concepções e as práticas são influenciadas na maioria das situações pelas características dos formandos, pela área de formação da UFCD e pela duração da acção, embora também tenham algum peso o tipo de conteúdos, os objectivos, os espaços e os recursos disponíveis. Os factores com menos peso são as orientações dos organismos de gestão nacional e da entidade formadora, o que indica uma elevada margem de autonomia dos formadores.

No âmbito das estratégias pedagógicas e da avaliação das aprendizagens procurou-se compreender o que é valorizado no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação, porque e para quê se ensina e se avalia, quais os métodos, as técnicas e os instrumentos mais valorizados e mais utilizados, quais as margens de autonomia dos formadores, se a negociação existe e como se processa.

Relativamente aos objectos de ensino-aprendizagem, alguns formadores consideram que os conteúdos indicados no Catálogo Nacional de Qualificações em algumas UFCD são insuficientemente detalhados e noutras são insuficientemente adequados face às necessidades e interesses dos grupos de formandos e, por isso, os formadores desenvolvem estratégias de adequação sem deixar de cumprir com o estabelecido no domínio formal (pela ANQ). No foro da avaliação, os formadores verificam sobretudo o domínio que os formandos têm dos conteúdos e o cumprimento dos objectivos de aprendizagem. Pela análise documental dos instrumentos de avaliação sumativa, verificou-se que a maioria dos formadores utilizou os testes ou fichas de verificação de conhecimentos e apresenta evidências de avaliação centradas no domínio cognitivo, mais do que nos domínios das aptidões e das atitudes. Em certa medida, isso processa-se em contra-senso com a valorização de uma pedagogia mais centrada na prática que a maioria dos formadores defende. Por outro lado, acrescentando complexidade à realidade estudada, verificou-se que em termos de ponderação de diversos factores de avaliação, na avaliação final existe uma tendência para valorizar mais os saberes operacionais demonstrados do que os conhecimentos teóricos e as atitudes. Estas constatações não são generalizáveis ao universo das acções de formação analisadas. Existe uma razoável diversidade e no âmbito da avaliação formativa (habitualmente realizada de forma informal) não existem nos dossiers técnico-pedagógicos evidências suficientes que nos permitam retirar conclusões precisas.

Relativamente às funções da estratégia pedagógica, a maioria dos formadores considera que esta deve servir para melhorar a adaptação dos formandos aos desafios profissionais. No que se refere às funções da avaliação são valorizadas pelos formadores as funções social ou de legitimação associadas ao processo de certificação, a função de regulação e pedagógica que conduzem ao envolvimento dos actores e à readaptação das estratégias pedagógica, a função formativa que também gera mais empenhamento dos formandos, a função de controlo que promove a responsabilização e a função de selecção que permite estabelecer uma comparação entre o desempenho dos diferentes formandos e distinguir os que têm mais mérito. A função de selecção é bastante reforçada no discurso dos formadores. A maioria dos formadores considera importante que a classificação final dos formandos seja atribuída de acordo com uma escala quantitativa (do tipo de 0 a 20) ou qualitativa (mas em 5 níveis desde o muito insuficiente ao muito bom). Os certificados atribuídos, de acordo com a portaria 474/2010 de 8 de Julho, no seguimento do Decreto-Lei n.º 396/2007 de 31 de Dezembro, cingem a avaliação final à atribuição de dois níveis – aprovado ou não aprovado. Este facto é negativamente apreciado por

formadores e por formandos e também pelo gestor do projecto FMC na entidade formadora, embora não se possa dizer que todos os actores partilham da mesma visão, dado que também existem formadores e formandos (embora em menor número) que consideram esta opção avaliativa a mais correcta.

Quanto às estratégias pedagógicas valorizadas e implementadas verificou-se que não existe uma linha comum a todas as acções. Em função da área de formação, do tipo de objectivos e conteúdos verificam-se tendências para opções distintas. Não obstante, em traços gerais os formadores valorizam e articulam a utilização dos métodos expositivo, demonstrativo, interrogativo e activo. Embora a maioria dos formadores no plano conceptual dê maior importância ao fomento das competências práticas, habitualmente procuram uma articulação entre a teoria e a prática, uns partindo da prática para a teoria e outros da teoria para a prática. No processo de ensino-aprendizagem, as técnicas pedagógicas mais utilizadas são a exposição, as actividades muito orientadas (sobretudo exercícios teóricos e algumas tarefas práticas) e os debates. Com menos expressão, são utilizadas as actividades práticas menos orientadas, sendo que estas têm maior potencial na promoção da autonomia e reflexão por parte dos formandos.

Apesar de a maioria dos formadores valorizar mais em termos de avaliação os saberes práticos, nota-se no plano de aproximação às práticas pedagógicas, uma tendência para dedicar mais tempo nas acções de formação à transmissão de conhecimento do formador para o formando e à assimilação e compreensão dos conteúdos pelos formandos. A maioria dos exercícios são teóricos, embora sejam desenvolvidas praticamente em todas as acções alguma(s) actividade(s) orientada(s) com uma intenção de aproximação às práticas em contexto de trabalho. Verifica-se também que a maioria dos formandos prefere que os formadores utilizem a exposição para transmissão de conhecimento, exercícios teóricos para treino e a demonstração para aprenderem como resolver determinado exercício ou fazer determinada tarefa, não revelando interesse significativo pelas actividades de pesquisa e reflexão individual, que resultem em trabalho de desenvolvimento escrito. Acaba por existir uma tendência comum entre as opções dos formadores e os interesses dos formandos (acordo implícito que valoriza actividades bastante orientadas). No âmbito das actividades pedagógicas também se verifica que, quer a maioria dos formadores, quer a maioria dos formandos, dão preferência às actividades realizadas em grupo.

No âmbito das opções avaliativas nota-se ainda que a maioria dos formadores valoriza quer a avaliação sumativa quer a avaliação formativa. Faz parte das preocupações da

generalidade dos formadores que a avaliação sirva para a atribuição legítima de um certificado, para verificar os progressos dos formandos e produzir *feedback*, para consciencializar os formandos e mantê-los empenhados no processo de aprendizagem. Apesar de haver uma valorização da avaliação formativa, num plano de aproximação à prática verificam-se alguns défices no *feedback* avaliativo que na maioria dos casos não é efectuado junto de cada formando. Relativamente à realização de avaliação criterial e avaliação normativa, ambas estão presentes nas práticas demonstradas. A avaliação criterial é valorizada numa lógica de construção de uma avaliação fiável e a avaliação normativa é considerada importante para diferenciar desempenhos e premiar os formandos mais empenhados ou com melhores resultados. Relativamente à opção por uma avaliação quantitativa ou qualitativa, a maioria dos formadores dá preferência à avaliação quantitativa. Ao explorarmos os discursos dos formadores verificamos ainda que, mais importante do que a avaliação ser quantitativa ou qualitativa, é que esta permita situar os formandos numa escala que permita distinguir aqueles que têm um melhor desempenho daqueles que têm um desempenho razoável e dos que têm um desempenho insuficiente. Mais uma vez a função selectiva da avaliação tem forte expressão.

Relativamente aos momentos em que a avaliação das aprendizagens é aplicada, verificou-se que a avaliação diagnóstica tem uma expressão muito reduzida, a avaliação contínua é a que tem maior expressão e a avaliação apenas centrada no momento final também tem pouca expressão. Quer os formadores quer os formandos valorizam uma avaliação contínua e com fins formativos, ainda que na prática sejam identificados alguns défices no *feedback* avaliativo.

Quanto à autonomia dos formadores e às suas práticas de negociação nota-se que os formadores têm elevado grau de autonomia para definir quer a estratégia pedagógica quer a estratégia de avaliação das aprendizagens. Relativamente à negociação, habitualmente esta parte de uma exposição do formador que é aceite pelos formandos e que também beneficia do acordo da entidade formadora. Nesta negociação os formadores detêm uma autoridade ou uma legitimidade que dificilmente é contrariada pelos restantes actores, que perspectivam o formador como detentor de competências que lhe permitem tomar as decisões mais acertadas.

Em síntese, não podemos assumir que existe uma confluência elevada nos discursos sobre o contexto de formação, as estratégias pedagógicas e a avaliação das aprendizagens. Apesar de algumas tendências, coexistem no âmbito do projecto de Formações Modulares

Certificadas analisado, visões e práticas diversificadas. É comum a todos o princípio de que a educação e formação de adultos deve obedecer a estratégias diferenciadas da educação e formação de crianças e jovens. Todos reconhecem que hoje em dia existem mais oportunidades de formação ao longo da vida e que estas são importantes. As divergências de concepções e diversidade de práticas ocorrem nos planos de conceptualização das estratégias e no plano de aproximação à prática. Dependendo das áreas de formação, das características dos formandos, da duração das UFCD's, entre outros factores, os actores valorizam e optam por aplicar estratégias diferentes. Mesmo quando a maioria dos formadores valoriza determinado princípio ou opta por determinado instrumento, não podemos negligenciar que existem outras perspectivas e práticas igualmente válidas e significativas para os actores envolvidos na formação.

A presente investigação permitiu-nos reconhecer diversas perspectivas e práticas no âmbito das estratégias pedagógicas e da avaliação das aprendizagens e entre estas identificar algumas tendências. Este conhecimento é útil para uma reflexão institucional e para a eventual construção participada de um referencial que poderá servir como instrumento de apoio à actividade do formador e à reflexão do mesmo em relação a determinadas questões que habitualmente não são colocadas. Este conhecimento pode, nomeadamente, ser canalizado para acções de formação pedagógica de formadores.

Existem inúmeras questões que a partir deste estudo se desenham e sobre as quais devemos reflectir: Apesar da legitimidade atribuída às decisões dos formadores, não será relevante repensar a negociação das estratégias pedagógicas e da avaliação das aprendizagens entre formadores e formandos? Será que as opções pedagógicas e a avaliação das aprendizagens são devidamente articuladas e coerentes com uma estratégia pedagógica verdadeiramente democrática? Não deveria existir uma estratégia pedagógica e de avaliação dialógica? Não será importante estimular mais a autonomia e a participação dos formandos?

Estas são questões que poderão provocar diferentes perspectivas e reacções, mas indubitavelmente configuram um debate importante, quer no plano científico quer no plano pedagógico.

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo (2005). *Avaliação Educacional. Regulação e Emancipação*. 3.^a Edição. São Paulo: Editora Cortez.
- ALONSO, Luisa *et.al.* (2002). *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*, Lisboa: ANEFA.
- ALMEIDA, João Ferreira (Coord) (1995). *Avaliação do PRODEP/Subprograma Educação de Adultos*. Lisboa: CIDEDEC/CIES (documento policopiado).
- ALVES, Maria Palmira (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, Maria P. C; FIGARI, Gérard; RODRIGUES, Pedro; VALOIS, Pierre. 2006. *Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais - Saberes, modelos e métodos/ Évaluation de Compétences et Apprentissages Expérientiels - Savoirs, modèles et méthodes*. Lisboa: Educa.
- ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André (org.) (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. 1.^a Edição. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Antunes, Ana Bela *et. al.* (2001). *Terminologia de Formação Profissional. Alguns Conceitos Base*. Lisboa: DGERT.
- BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Coleção Horizontes Pedagógicos, n.º 17. Lisboa: Instituto Piaget.
- BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan (1998). "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment." *In Phi Delta Kappan*, Vol. 80, N.º.2. Phi Delta Kappa Professional Education Association, pp. 139 -147.
- BLANCAFORT, Helena; VALLS, Amparo (1999). *Las Cosas Del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- BLOOM, Benjamin (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (2006). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- BONNIOL, Jean-Jaques; VIAL, Michel (2001). *Modelos de Avaliação – textos fundamentais*. Ed.1. Porto Alegre: Artemed Editora.

- BROOKFIELD, Stephen (1984). "Self-directed adult learning: a critical paradigm". In *Adult Education Quarterly*. Vol.35, N.º 2. American Association for Adult and Continuing Education, pp.59-71.
- BROOKFIELD, Stephen (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- CARDINET, Jean (1993). *Avaliar é Medir?* 1.ª Edição. Rio Tinto: Edições Asa.
- CARDOSO, Zelinda (2003). *Avaliação da Formação*. Glossário anotado. Lisboa: IQF.
- CATROGA, Fernando (2001). *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CIME Comissão Interministerial para o Emprego (2001). *Terminologia de Formação Profissional – Alguns Conceitos de Base III*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- COSTA, António Firmino da (1999). "A Pesquisa de Terreno em Sociologia". In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia de Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 129-149.
- DELORS, Jacques *et.al.* (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO: Cortez Editora.
- DEWEY, John (1964). *Democracy and Education*. London: Macmillan.
- DEWEY, John (1971). *Experience and Education*. London: Collier-Macmillan.
- FAURE, Edgar *et.al.* (1977). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FAURE, Edgar *et.al.* (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO.
- FERNANDES, Domingos (2006). "Para uma teoria da avaliação formativa." In *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 19(2). Braga: CIED - Universidade do Minho, pp. 21-50.
- FERRAZ, Maria José *et.al.* (1994) "Avaliação Criterial/ Avaliação Normativa". In *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, sem páginas.
- FERRAZ, Maria José *et.al.* (1994) "Testes: sim ou não". In *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, sem páginas.
- FERREIRA, Carlos Alberto (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Coleção Ciências da Educação, século XXI. Porto: Porto Editora.
- FIGARI, Gerard (1996). *Avaliar: que Referencial?*. Porto: Porto Editora.

- FREIRE, Paulo (1979). *Educação e Mudança*. 12.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [Acedido em 23/12/2009]. Disponível em URL: <http://www.slideshare.net/nfraga/paulo-freire-educao-e-mudana>.
- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [Acedido em 23/12/2009]. Disponível em Biblioteca Digital Paulo Freire – URL: <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire>.
- FREIRE, Paulo (1989). *A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez. [Acedido em 23/12/2009]. Disponível em Biblioteca Digital Paulo Freire – URL: <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire>.
- FREIRE, Paulo (1992). *A Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. [Acedido em 23/12/2009]. Disponível em Biblioteca Digital Paulo Freire – URL: <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire>.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. [Acedido em 23/12/2009]. Disponível em Biblioteca Digital Paulo Freire – URL: <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire>.
- GOMES, Maria do Carmo; RODRIGUES, Sandra (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Orientações para a Acção*. Lisboa: Agência Nacional para as Qualificações.
- GIPPS, Caroline (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. Londres: Falmer.
- GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. (1989). “The Coming Age of Evaluation”. In *Fourth Generation Evaluation*. Londres: Sage Publications, pp.21-49.
- GUIMARÃES, Paula (2009). “Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação?”. In *Rizoma Freireano*. Vol. 3, Instituto Paulo Freire de Espanha. [Acedido em 23/12/2009]. Disponível em URL: <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/politicas-publicas>
- HADJI, Charles (1992). *L'Évaluation des Actions Éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- HADJI, Charles (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HADJI, Charles (2001). *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- HATTIE, John and JAEGER, Richard; (1998). "Assessment and Classroom Learning: A Deductive Approach." *In Assessment in Education*, n. °5. Greensboro: University of North Carolina, pp. 111-122.
- HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- HAGUETTE, Teresa (1990). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*, 2.ª Edição. Petrópolis, Editora Vozes.
- KETELE, Jean-Marie De (2008). "Caminhos para a avaliação de Competências". *In Maria Palmira Alves e Eusébio Machado (org.). Avaliação com Sentido(s): Contributos e Questionamentos*. 1.ª Edição. Santo Tirso: De Facto Editores, pp.109-124.
- KLENOWSKI, Val (2005). *Desarrollo de Portafólios para el Aprendizaje y la Evaluation*. Narcea: Edicions Madrid.
- KETELE, Jean-Marie De *et.al.* (1998). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KIRKPATRICK, Donald (1998). *Evaluating Training Programs: the Four Levels*, 2nd ed., San Francisco: Berrett-Koehler.
- KOLB, David (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- KOVÁCS, Ilona (1992). "Novas Tecnologias, Recursos Humanos, Competitividade", *in Ilona Kovács et.al., Sistemas Flexíveis e Organização do Trabalho*. Lisboa: Edição CESO/PEDIP/DGI.
- KOVÁCS, Ilona (1998). "Requisitos de Ensino e de Formação Profissional". *In Ilona Kovács e Juan Castillo, Novos Modelos de Produção*, Oeiras: Edição Celta.
- KNOWLES, Malcolm (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs N.J.: Cambridge Adult education.
- LERNER, Daniel. 1968. "Modernization: Social Aspects." *In International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York: The Macmillan Company & the Free Press, pp.386-395.
- LIMA, Licínio (2003). "Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró". *In Alexandre Quintanilha et.al. Cruzamento Sustentáveis Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-148
- LINDEMAN, Eduard (1929). "The Meaning of Adult Education". *In S. Brookfield. Learning Democracy: Eduard Lindeman On Adult Education and Social Change*. London: Croom Helm.
- LINDEMAN, Eduard (1945). "The Sociology of Adult Education". *In S. Brookfield. Learning Democracy: Eduard Lindeman On Adult Education and Social Change*. London: Croom Helm.

- LINDEMAN, Eduard (1947). "Methods of Democratic Adult Education". In S. Brookfield, *Learning Democracy: Eduard Lindeman On Adult Education and Social Change*. London: Croom Helm.
- LOPES, Margarida Chagas (1999). *Competitividade, Aprendizagens e Soluções Pedagógicas*, Oeiras: Edição Celta.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- MÃO-DE-FERRO, António (1999). *Na Rota da Pedagogia*. Lisboa: Edições Colibri.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich (1978). *Crítica da Educação e do Ensino*. Lisboa: Moraes.
- MEIGNANT, Alain (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- MELO, Alberto; BENAVENTE, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal (1974-1976)*, Lisboa: Livros Horizonte.
- MELO, Alberto (1999). *S@ber+. Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos em Portugal 1999-2006*, Lisboa: ANEFA.
- MENDONÇA, Maria Amélia; CARNEIRO, Maria Ana (Julho de 2009). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como Acção de Política Pública Educativa*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- MAULINI, Olivier (1996). "Qui a eu cette idée folle Un jour d'inventer [les notes à] l'école ? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres)." Genève: Association Agatha, sem páginas. [Acedido em 18/04/2010]. Disponível em URL: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/note.html>.
- NORBECK, Johan (1978). "O educando adulto". In Maria José Gusmão e Gomes Marques (org.). *Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho, pp. 197-213.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias (1988). *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde.
- PACHECO, José Augusto (1994). *A avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- PAÍN, Sara (1989). *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. 3ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed.
- PINHEIRO, João; RAMOS, Lucília (Janeiro de 1991). "Métodos Pedagógicos". In *Formar*, nº 2. Lisboa: IEFP, p. 4-12.

- PINTO, Jorge (2003). *Psicologia da Aprendizagem – Concepções, Teorias e Processos*. 4.^a ed. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- POIRIER, Jean *et.al.* (1999). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette (1999). *A educação pós-moderna*. Editora Loyola.
- QUINTAS, Helena (2008). *Educação de Adultos – Vida no Currículo e Currículo na Vida*. Lisboa: ANQ.
- RAMOS, Lucília (1993). “Os Métodos Activos”. *In Formar*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, pp.4-19.
- REBOUL, Olivier (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- RODRIGUES, Pedro (1995). “As três lógicas da avaliação de dispositivos Educativos. *In* Albano Estrela e Pedro Rodrigues (Coord.). *Para uma fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri. Colecção Pedagogia e Educação.
- RODRIGUES, Sandra (2009). *Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- SAUL, Ana Maria (1991). *Avaliação Emancipatória. Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo*. 2.^a Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- SCHULTZ, Theodore (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press.
- SILVA, Augusto Santos; ROTHES, Luís Areal (1998). *Educação de Adultos. A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Estudos Temáticos. Volume III*, pp. 17-103, Lisboa: Ministério da Educação.
- SIMÃO, Ana Margarida Veiga (2008). “Reforçar o Valor Regulador, Formativo e Formador da Avaliação das Aprendizagens”. *In* Maria Palmira Alves e Eusébio Machado (org.). *Avaliação com Sentido(s): Contributos e Questionamentos*. 1.^a Edição. Santo Tirso: De Facto Editores, pp.125-151.
- SIMÕES, Maria Francisca; SILVA, Maria Pastora (Dezembro 2008). *A Operacionalização de Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Profissionais - Guia de Apoio*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- STRAUVEN, Christiane (1994). *Construir uma Formação: Definição de Objectivos e Exercícios de Aplicação*. Porto: Edições Asa.
- VIAL, Michel (2008). “Organizar a participação dos formandos na avaliação da sua formação – duas entradas possíveis: as tarefas e os critérios do projecto de formação”. *In* Maria Palmira

Alves e Eusébio Machado (org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. 1.^a Edição. Santo Tirso: De Facto Editores, pp.169-182.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (1991). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

Lei n° 115/97, DR 216, Série I-A, de 1997-09-19. Assembleia da República. Alteração à Lei n° 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

REFORMA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Despacho n° 1356/2008, DR 93, Série II, de 2008-05-14. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Aprova a versão inicial do Catálogo Nacional de Qualificações.

Decreto-Lei n° 396/2007, DR 251, Série I, de 2007-12-31. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento.

Resolução do Conselho de Ministros n° 173/2007, DR 214, Série I, de 2007-11-07. Presidência do Conselho de Ministros. Aprova um conjunto de medidas de reforma da formação profissional, acordada com a generalidade dos parceiros sociais com assento na Comissão Permanente de Concertação Social.

Decreto-Lei n° 39/2006, DR 36, Série I-A, de 2006-02-20. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Cria o Conselho Nacional da Formação Profissional, em substituição do Conselho Consultivo Nacional para a Formação Profissional, revogando o Decreto-Lei n° 308/2001, de 6 de Dezembro.

FORMAÇÕES MODULARES

Portaria n° 711/2010, DR 159, Série I, de 2010-08-17

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Primeira alteração à Portaria n° 230/2008, de 7 de Março, que define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n° 396/2007, de 31 de Dezembro.

Portaria n° 612/2010, DR 149, Série I, de 2010-08-03

Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação

Aprova os modelos de certificados e diplomas obtidos no âmbito dos processos de qualificação de adultos e estabelece que a emissão daqueles certificados e diplomas deve ser realizada através do Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO).

Portaria n° 230/2008, DR 48, Série I, de 2008-03-07. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação. Define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n° 369/2007, de 31 de Dezembro, e revoga a Portaria n° 817/2007, de 27 de Julho.

QUADRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES

Portaria n° 782/2009, DR 141, Série I, de 2009-07-23. Regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais.

VIAS DE CONCLUSÃO DO NÍVEL SECUNDÁRIO DE EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n° 357/2007, DR 208, Série I, de 2007-10-29. Ministério da Educação. Regulamenta o processo de conclusão e certificação, por parte de adultos com percursos formativos incompletos, do nível secundário de educação relativo a planos de estudo já extintos.

WEBSITES

Agência Nacional para a Qualificação - <http://www.anq.gov.pt/>

Catálogo Nacional das Qualificações - <http://www.catalogo.anq.gov.pt/>

Iniciativa Novas Oportunidades - <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>

Instituto do Emprego e Formação Profissional . <http://www.iefp.pt/formacao/>

Programa Operacional do Emprego, Formação e Desenvolvimento Social -
<http://www.poefds.pt/>

Programa Operacional do Potencial Humano - <http://www.poph.qren.pt/>

Referenciais de Formação de Formadores - <http://formacao.atwebpages.com/>

Anexos

- Questionário Formador
- Questionário Formando
- Guião de Entrevista Formador
- Guião de Entrevista Gestor do Projecto FMC
- Plano Orientador da Análise

Questionário Formador

O presente questionário faz parte de um estudo sobre a Avaliação das Aprendizagens nas Formações Modulares Certificadas, que está a ser realizado no "...", no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação – especialização em Avaliação.

Só com o seu contributo será possível realizar este estudo.
A confidencialidade das suas respostas é absolutamente garantida.

Encontro-me inteiramente à disposição para o esclarecimento de qualquer questão.
Grata pela colaboração!

Elsa Faria
(email/telefone)

I- CARACTERIZAÇÃO SÓCIO PROFISSIONAL DO FORMADOR

1. Género

[Assinale uma opção.]

- 1.1. Feminino..... 1
1.2. Masculino..... 2

2. Idade

[Escreva a sua idade.]

- 2.1. Tenho _____ anos

3. Habilitações académicas/qualificação profissional

[Assinale o seu nível de habilitações e indique em que área/curso.]

- 3.1. Ensino Secundário da área de _____ 1
3.2. Bacharelato/Licenciatura em _____ 2
3.3. Pós Graduação/Mestrado/Doutoramento em _____ 3
3.4. Outro. Qual? _____ 4

4. Profissão

[Indique a sua profissão principal.]

- 4.1. Habitualmente exerço a profissão de _____

5. Tempo de experiência

[Indique os anos ou os meses de experiência que possui como formador em modalidades de formação para adultos.]

- 5.1. Tenho _____ anos / _____ meses de experiência formativa em formação para adultos.

6. Horas de experiência formativa

[Assinale o número aproximado de horas de formação desenvolvidas por si até hoje.]

- 6.1. Menos de 100 horas 1 6.3. De 300 a 1000 horas 3
 6.2. Entre 100 e 299 horas 2 6.4. Mais de 1000 horas 4

7. Indique qual a sua situação como formador quanto ao tempo que dedica à formação.

[Assinale apenas uma opção]

- 7.1. Formador a tempo inteiro 1
 7.2. Formador a tempo parcial 2

8. Indique as modalidades de formação de adultos em que tem experiência formativa?

[Pode assinalar mais do que uma opção.]

- 8.1. Ensino Recorrente 1
 8.2. Cursos de Aprendizagem 2
 8.3. Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências 3
 8.4. Cursos de Especialização Tecnológica 4
 8.5. Cursos de Especialização/Qualificação Pós Ensino Superior 5
 8.6. Cursos de Educação e Formação de Adultos 6
 8.7. Formações Modulares Certificadas 7
 8.8. Formação Profissional Contínua de Actualização, Reciclagem, 8
 Aperfeiçoamento (formação inter ou intra empresas)
 8.9. Formação extra-escolar (formação não formal realizada fora 9
 do sistema de ensino ou de formação profissional certificada)
 8.10. Outra. Qual? _____ 10

9. Qual ou quais os locais onde ensina/desenvolve formação?

[Pode assinalar mais do que uma opção.]

- 9.1. Escola(s) 1
 9.2. IEFP 2
 9.3. Entidade(s) Formadora(s) Privadas 3
 9.4. CNO(s) 4
 9.5. Outros. Quais? _____ 5

10. Indique as áreas das formações modulares certificadas que desenvolve (de acordo com a tabela de áreas de formação da Portaria 256/2005, de 16 de Março).

[Pode assinalar mais do que uma opção.]

- | | | | | | |
|------------------------------------------------|--------------------------|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----|
| 10.1. Programas Base | <input type="checkbox"/> | 1 | 10.12. Secretariado e Trabalho Administrativo..... | <input type="checkbox"/> | 12 |
| 10.2. Desenvolvimento Pessoal..... | <input type="checkbox"/> | 2 | 10.13. Enquadramento na Organização/ Empresa (Gestão da Qualidade, Organização do trabalho) | <input type="checkbox"/> | 13 |
| 10.3. Audiovisuais e Produção dos Média | <input type="checkbox"/> | 3 | 10.14. Química..... | <input type="checkbox"/> | 14 |
| 10.4. Design | <input type="checkbox"/> | 4 | 10.15. Matemática..... | <input type="checkbox"/> | 15 |
| 10.5. Línguas e Literaturas Estrangeiras | <input type="checkbox"/> | 5 | 10.16. Informática na Óptica do Utilizado..... | <input type="checkbox"/> | 16 |
| 10.6. Língua e Literatura Materna | <input type="checkbox"/> | 6 | 10.17. Electricidade e Energia..... | <input type="checkbox"/> | 17 |
| 10.7. Comércio..... | <input type="checkbox"/> | 7 | 10.18. Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro..... | <input type="checkbox"/> | 18 |
| 10.8. Marketing e publicidade..... | <input type="checkbox"/> | 8 | 10.19. Tecnologia de Protecção do Ambiente..... | <input type="checkbox"/> | 19 |
| 10.9. Finanças, Banca e Seguros..... | <input type="checkbox"/> | 9 | 10.20. Segurança e Higiene no Trabalho..... | <input type="checkbox"/> | 20 |
| 9.10. Contabilidade e Fiscalidade..... | <input type="checkbox"/> | 10 | 10.21. Outras. Quais? _____ | <input type="checkbox"/> | 21 |
| 9.11. Gestão e Administração..... | <input type="checkbox"/> | 11 | | | |

II - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS FORMAÇÕES MODULARES CERTIFICADAS

11. Qual a importância que dá aos seguintes objectivos nas Formações Modulares Certificadas?

[Assinale apenas uma opção em cada um dos pontos seguintes.]

- | | Nenhuma / Quase
Nenhuma | Pouca | Alguma | Muita |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 11.1. Elevar o grau de qualificação profissional dos formandos..... | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 11.2. Elevar as habilitações escolares dos formandos..... | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 11.3. Melhorar o desempenho profissional dos formandos..... | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 11.4. Desenvolver competências cognitivas dos formandos..... | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 11.5. Desenvolver competências técnicas/operacionais dos formandos | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 11.6. Desenvolver competências reflexivas dos formandos | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 11.7. Desenvolver atitudes/comportamentos pessoais | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 11.8. Estimular a auto-aprendizagem..... | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 11.9. Estimular a aprendizagem entre pares/formandos..... | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 11.10. Propiciar a transmissão de conhecimentos do | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| formador para o formando | | | | |
| 11.11. Outro objectivo. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |

12. Nas sessões das formações modulares certificadas, em que medida utiliza habitualmente as seguintes metodologias?

[Assinale apenas uma opção em cada um dos pontos seguintes.]

| | Nunca/ Quase nunca | Poucas vezes | Bastantes vezes | Sempre/ Quase sempre |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 12.1. Exposição de matéria através de apresentações (<i>power point</i> , acetatos, textos escritos, dispositivos vídeo/áudio, etc.) | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 12.2. Demonstração do modo de executar determinadas tarefas (demonstração pessoal/vídeo/áudio) | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 12.3. Colocação de questões/promoção de debates (questões sobre a matéria; discussões temáticas, etc.) | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 12.4. Desenvolvimento de tarefas “muito orientadas”/ mais rígidas (exercícios teóricos ou práticos simples) | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 12.5. Desenvolvimento de tarefas “pouco orientadas”/ mais flexíveis (pesquisas, projectos, trabalhos aprofundados, etc.) | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 12.6. Outra metodologia. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |

13. Nas sessões de formação, que tipo de actividades solicita habitualmente?

[Assinale as três opções mais frequentes na sua prática.]

- 13.1. Leitura de textos 1
- 13.2. Debates 2
- 13.3. Pesquisas 3
- 13.4. Resolução de fichas de trabalho 4
- 13.5. Simulações 5
- 13.6. Tarefas em Contexto de Trabalho 6
- 13.7. Exercícios de *brainstorming* 7
- 13.8. portefólio Reflexivo de Aprendizagens 8
- 13.9. Não solicita qualquer actividade 9
- 13.10. Outra actividade. Qual? _____ 10

⇒ Avance para a questão n.º 15

14. As actividades habitualmente realizadas pelos seus formandos são:

[Assinale apenas uma opção.]

- 14.1. Actividades individuais 1
- 14.2. Actividades em grupo 2

15. Qual a importância dos seguintes factores na sua escolha das metodologias que utiliza?

[Assinale apenas uma opção em cada um dos pontos seguintes.]

| | Nenhuma | Pouca | Alguma | Muita |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 15.1. Características dos formandos | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 15.2. Orientações da entidade formadora | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 15.3. Orientações dos organismos de gestão (ANQ, POPH) | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 15.4. Área da acção de formação por si ministrada | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| (matemática, línguas, design, informática, etc.) | | | | |
| 15.5. Conteúdos programáticos definidos no Catálogo | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| Nacional de Qualificações | | | | |
| 15.6. Objectivos da formação definidos no Catálogo | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| Nacional de Qualificações | | | | |
| 15.7. Tempo disponível para a formação | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 15.8. Espaço onde será desenvolvida a formação | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 15.9. Recursos/equipamentos disponíveis para a formação | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |
| 15.10. Outro factor. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 |

16. Que tipo de recursos pedagógicos/didáticos fornece ou disponibiliza aos seus formandos?

[Assinale as três opções mais frequentes na sua prática.]

| | |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------|
| 16.1. Manual elaborado por si | <input type="checkbox"/> 1 |
| 16.2. Textos científicos/técnicos de outros autores | <input type="checkbox"/> 2 |
| 16.3. Fichas de exercícios | <input type="checkbox"/> 3 |
| 16.4. Recursos vídeo(cassetes/CD/ DVD)..... | <input type="checkbox"/> 4 |
| 16.5. Recursos áudio (cassetes/CD/ DVD)..... | <input type="checkbox"/> 5 |
| 16.6. Jogos | <input type="checkbox"/> 6 |
| 16.7. Revistas | <input type="checkbox"/> 7 |
| 16.8. Livros | <input type="checkbox"/> 8 |
| 16.9. Catálogos | <input type="checkbox"/> 9 |
| 16.10. Materiais Interactivos Multimédia | <input type="checkbox"/> 10 |
| 16.11. Outro recurso. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> 11 |

17. Indique os três factores que têm mais peso na escolha ou elaboração dos recursos pedagógicos/didácticos que fornece aos seus formandos.

[Selecione apenas três factores. Escreva 1 para indicar o factor mais importante, 2 para indicar o segundo factor mais importante e 3 para indicar o terceiro factor mais importante.]

- | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------|----|
| 17.1. Características dos formandos | _____ | 1 |
| 17.2. Orientações da entidade formadora | _____ | 2 |
| 17.3. Orientações dos organismos de gestão (ANQ, POPH) | _____ | 3 |
| 17.4. Área da acção de formação (matemática, línguas, design, informática, etc. | _____ | 4 |
| 17.5. Conteúdos programáticos definidos no Catálogo Nacional de Qualificações | _____ | 5 |
| 17.6. Objectivos da formação definidos no Catálogo Nacional de Qualificações | _____ | 6 |
| 17.7. Tempo disponível para a formação | _____ | 7 |
| 17.8. Espaço onde será desenvolvida a formação | _____ | 8 |
| 17.9. Recursos/equipamentos disponíveis para a formação | _____ | 9 |
| 17.10. Outro factor. Qual? _____ | _____ | 10 |

III. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NAS FORMAÇÕES MODULARES CERTIFICADAS

18. Em seu entender como deve ser efectuada a avaliação das aprendizagens nas Formações Modulares Certificadas?

[Descreva a sua opinião.]

19. Atendendo à sua prática como formador, pensa que a avaliação das aprendizagens nas Formações Modulares Certificadas é:

[Assinale apenas uma opção em cada um dos pontos seguintes]

| | Discordo Totalmente | Discordo | Concordo | Concordo Totalmente | Sem Opinião |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 19.1. Uma formalidade | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 19.2. Um meio necessário para estimular as aprendizagens dos formandos | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 19.3. Um meio necessário para a certificação dos formandos ser válida | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 19.4. Um meio para medir o que os formandos sabem ... | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 19.5. Um meio para comparar os formandos entre si quanto aos resultados obtidos | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 19.6. Um meio para verificar a concretização dos objectivos específicos da formação | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 19.7. Uma forma de conferir autoridade ao formador ... | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 19.8. Um meio para se verificar o desempenho do Formador | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 19.9. Uma forma de regulação da qualidade da formação | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 0 |
| 19.10. Outro ponto de vista. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> -2 | <input type="checkbox"/> -1 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 0 |

20. Indique os três factores a que dá mais importância quando define a sua estratégia de avaliação das aprendizagens?

[Selecione apenas três factores. Escreva 1 para indicar o factor mais importante, 2 para indicar o segundo factor mais importante e 3 para indicar o terceiro factor mais importante.]

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 20.1. Características dos formandos | _____ 1 |
| 20.2. Orientações da entidade formadora | _____ 2 |
| 20.3. Orientações dos organismos de gestão (ANQ, POPH) | _____ 3 |
| 20.4. Área da acção de formação (matemática, línguas, design, informática, etc.....) | _____ 4 |
| 20.5. Conteúdos programáticos definidos no Catálogo Nacional de Qualificações | _____ 5 |
| 20.6. Objectivos da formação definidos no Catálogo Nacional de Qualificações | _____ 6 |
| 20.7. Tempo disponível para a formação | _____ 7 |
| 20.8. Espaço onde será desenvolvida a formação | _____ 8 |
| 20.9. Recursos/equipamentos disponíveis para a formação | _____ 9 |
| 20.10. Outro factor. Qual? _____ | _____ 10 |

21. Seleccione os três factores que têm mais influência no modo como desenvolve a estratégia de avaliação das aprendizagens nas Formações Modulares Certificadas?

[Seleccione apenas três factores. Escreva 1 para indicar o mais importante, 2 para indicar o segundo mais importante e 3 para indicar o terceiro mais importante.]

- 21.1. As suas convicções pessoais _____ 1
- 21.2. As aprendizagens que efectuou ao longo da sua experiência profissional _____ 2
- 21.3. A negociação com os formandos _____ 3
- 21.4. Os regulamentos da Entidade Formadora (Regulamento da Formação,
Regulamento do Formador) _____ 4
- 21.5. As indicações ou orientações do técnico que acompanha _____ 5
as Formações Modulares Certificadas na Entidade Formadora
- 21.6. As indicações ou orientações técnicas dos organismos de gestão _____ 6
(ANQ, POPH)
- 21.7. A articulação com outros formadores _____ 7
- 21.8. Outro critério. Qual? _____ _____ 8

22. Seleccione os três objectivos que para si são mais importantes quando efectua a avaliação das aprendizagens.

[Seleccione apenas três objectivos que considera mais importantes. Escreva 1 para indicar o objectivo mais importante, 2 para indicar o segundo objectivo mais importante e 3 para indicar o terceiro objectivo mais importante.]

- 22.1. Efectuar uma medição fiável/objectiva de resultados _____ 1
- 22.2. Verificar o domínio dos formandos relativamente a todas _____ 2
as matérias trabalhadas
- 22.3. Verificar domínio dos formandos relativamente às matérias _____ 3
trabalhadas mais significativas
- 22.4. Medir o alcance dos objectivos específicos da acção de formação _____ 4
- 22.5. Adaptar a avaliação ao grupo de formandos _____ 5
- 22.6. Adaptar a avaliação a cada formando _____ 6
- 22.7. Avaliar comparativamente o desempenho dos formandos _____ 7
- 22.8. Promover a reflexão dos formandos sobre as suas aprendizagens _____ 8
- 22.9. Outro objectivo. Qual? _____ _____ 9

23. Considera que deve ser atribuída uma classificação quantitativa aos formandos das Formações Modulares Certificadas?

[Assinale apenas uma opção.]

- 23.1. Sim 1
- 23.2. Não 2

23.3. Porquê?

24. Qual o peso que habitualmente confere às seguintes dimensões na classificação final dos formandos?

[Assinale apenas uma opção em cada um dos pontos seguintes. O somatório das várias opções não deve ultrapassar os 100%]

| | % | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 0 | 10 | 20 | 30 | 40 | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 |
| 24.1. Domínio cognitivo dos conteúdos abordados na formação (conhecimentos) | <input type="checkbox"/> |
| 24.2. Capacidade de operacionalização/aplicação dos conhecimentos na prática | <input type="checkbox"/> |
| 24.3. Demonstração de comportamentos e atitudes adequados | <input type="checkbox"/> |
| 24.4. Outra dimensão. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

25. Quando efectua a avaliação das aprendizagens dos formandos para os classificar?

[Assinale apenas uma opção.]

- 25.1. Ao longo da formação 1
- 25.2. Apenas no final da formação 2
- 25.3. Outra opção. Qual? _____ 3

26. Assinale os instrumentos que habitualmente utiliza para efectuar a avaliação das aprendizagens dos formandos?

[Assinale no máximo os três instrumentos mais utilizados para acompanhar os progressos nas aprendizagens dos formandos (A) e os três instrumentos mais utilizados para classificar os formandos (B).]

| | (A) para acompanhar os progressos na aprendizagem conseguidos pelos formandos | (B) para classificar os formandos |
|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| 26.1. Testes ou fichas de verificação de conhecimentos | <input type="checkbox"/> A.1. | <input type="checkbox"/> B.1. |
| 26.2. Testes de consulta | <input type="checkbox"/> A.2. | <input type="checkbox"/> B.2. |
| 26.3. Exercícios teóricos | <input type="checkbox"/> A.3. | <input type="checkbox"/> B.3. |
| 26.4. Relatórios técnicos | <input type="checkbox"/> A.4. | <input type="checkbox"/> B.4. |
| 26.5. Desempenhos práticos | <input type="checkbox"/> A.5. | <input type="checkbox"/> B.5. |
| 26.6. portefólio | <input type="checkbox"/> A.6. | <input type="checkbox"/> B.6. |
| 26.7. Pesquisas | <input type="checkbox"/> A.7. | <input type="checkbox"/> B.7. |
| 26.8. Debates | <input type="checkbox"/> A.8. | <input type="checkbox"/> B.8. |
| 26.9. <i>Brainstorming</i> | <input type="checkbox"/> A.9. | <input type="checkbox"/> B.9. |
| 26.10. Mapas conceptuais | <input type="checkbox"/> A.10. | <input type="checkbox"/> B.10. |
| 26.11. Simulações | <input type="checkbox"/> A.11. | <input type="checkbox"/> B.11. |
| 26.12. Jogos Pedagógicos | <input type="checkbox"/> A.12. | <input type="checkbox"/> B.12. |
| 26.13. Outro instrumento. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> A.13. | <input type="checkbox"/> B.13. |

27. Qual o modelo de avaliação que tem mais peso quando desenvolve a estratégia de avaliação das aprendizagens?

[Assinale apenas uma opção.]

- 27.1. Avaliação centrada no reconhecimento, validação e certificação 1
de competências tendo por base um referencial
- 27.2. Avaliação centrada no domínio dos conteúdos abordados na formação 2
- 27.3. Avaliação centrada em redes conceptuais - verificação da capacidade 3
de definição precisa de conceitos, relacionamento entre factos, etc.
- 27.4. Avaliação centrada no desempenho profissional 4
- 27.5. Avaliação centrada nos objectivos específicos da formação 5
- 27.6. Avaliação centrada em temas integradores 6
- 27.7. Avaliação centrada em situações significativas 7
- 27.8. Outro modelo. Qual? _____ 8

28. Ao avaliar os formandos a que tipo de actividades dá maior ponderação?

[Assinale apenas uma opção.]

- 28.1. Actividades desenvolvidas em grupo 1
- 28.2. Actividades desenvolvidas individualmente 2
- 28.3. Outra opção. Qual? _____ 3

29. Na avaliação das aprendizagens costuma recorrer a testes?

[Assinale apenas uma opção.]

- 29.1. Sim 1
- 29.2. Não 2 ⇒ Avance para a questão n.º31

30. Que tipo de questões utiliza mais nos testes?

[Selecione apenas três tipos de questão que utiliza mais quando aplica testes. Escreva 1 para indicar o tipo de questões mais utilizadas, 2 para indicar o segundo tipo de questões mais utilizadas e 3 para indicar o terceiro tipo de questões mais utilizadas.]

- 30.1. Questões fechadas de selecção (resposta única, 1
múltipla, verdadeiro/falso)
- 30.2. Questões fechadas de completar 2
- 30.3. Questões fechadas de emparelhamento/ associação 3
- 30.4. Questões de produção curta 4
- 30.5. Questões de produção longa 5
- 30.6. Cálculos simples 6
- 30.7. Cálculos complexos 7
- 30.8. Outro. Qual? _____ 8

31. Quando classifica os exercícios ou as actividades desenvolvidas pelos formandos, efectua uma avaliação comparativa entre os formandos quanto às suas respostas ou desempenhos?

[Assinale apenas uma opção.]

31.1. Sim 1

31.2. Não 2

31.3. Porquê?

32. Quem efectua a comunicação dos resultados da “avaliação final” das aprendizagens aos formandos?

[Assinale apenas uma opção.]

32.1. O Formador 1

32.2. A Entidade Formadora 2

32.3. Outro. Qual? _____ 3

33. Quando é efectuada a comunicação de resultados da avaliação das aprendizagens aos formandos?

[Assinale apenas uma opção.]

33.1. É efectuada ao longo da acção de formação 1

33.2. É efectuada na última sessão de formação 2

33.3. É efectuada depois de terminada a acção de formação 3

33.4. Outro. Qual? _____ 4

34. Como é habitualmente efectuada a comunicação dos resultados da avaliação das aprendizagens aos formandos?

[Assinale apenas uma opção.]

34.1. A comunicação dos resultados é dirigida ao grupo 1
de formandos em simultâneo

34.2. A comunicação dos resultados é efectuada 2
junto de cada formando

34.3. Outra via. Qual? _____ 3

35. Quando os resultados obtidos pelos formandos são negativos, são dadas novas oportunidades de avaliação?

[Assinale apenas uma opção.]

35.1. Sim 1

35.2. Não 2

35.3. Porquê?

IV. OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS

36. Pode utilizar este espaço para explorar algum aspecto que considere relevante sobre as metodologias, as práticas pedagógicas e de avaliação das aprendizagens nas Formações Modulares Certificadas.

[Pode dar exemplos de boas práticas, de dificuldades, clarificar a sua opinião, apresentar sugestões, etc.]

Obrigada pela colaboração!

Questionário Formando

O presente questionário faz parte de um estudo sobre a Avaliação das Aprendizagens nas Formações Modulares Certificadas, que está a ser realizado no "...", no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação – especialização em Avaliação.

Só com o seu contributo será possível realizar este estudo.

A confidencialidade das suas respostas é absolutamente garantida.

Encontro-me inteiramente à disposição para o esclarecimento de qualquer questão.

Grata pela colaboração!

Elsa Faria

I- CARACTERIZAÇÃO SÓCIO PROFISSIONAL DO FORMANDO

1. Género

[Assinale uma opção.]

- 1.1. Feminino..... 1
- 1.2. Masculino..... 2

2. Idade

[Escreva a sua idade.]

- 2.1. Tenho _____ anos

3. Habilitações académicas/qualificação profissional

[Assinale o seu nível de habilitações e indique em que área/course.]

- 3.1. 1.ª Ciclo do ensino básico/ 4.ª classe 1
- 3.2. 2.º Ciclo do ensino básico / 6.º ano 2
- 3.3. 3.º Ciclo do ensino básico/ 9.º ano na área de _____ 3
- 3.4. Ensino Secundário/12.º ano na área de _____ 4
- 3.5. Outra. Qual? _____ 5

4. Indique as áreas das formações modulares certificadas que frequentou no "..."

[Pode assinalar mais do que uma opção.]

- | | | | |
|----------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| 7.1. Programas Base..... | <input type="checkbox"/> 1 | 7.12. Secretariado e Trabalho Administrativo..... | <input type="checkbox"/> 12 |
| 7.2. Desenvolvimento Pessoal..... | <input type="checkbox"/> 2 | 7.13. Enquadramento na Organização/ Empresa (Gestão da Qualidade, Organização do trabalho) | <input type="checkbox"/> 13 |
| 7.3. Audiovisuais e Produção dos Média..... | <input type="checkbox"/> 3 | 7.14. Química..... | <input type="checkbox"/> 14 |
| 7.4. Design..... | <input type="checkbox"/> 4 | 7.15. Matemática..... | <input type="checkbox"/> 15 |
| 7.5. Línguas e Literaturas Estrangeiras..... | <input type="checkbox"/> 5 | 7.16. Informática na Óptica do Utilizador..... | <input type="checkbox"/> 16 |
| 7.6. Língua e Literatura Materna..... | <input type="checkbox"/> 6 | 7.17. Electricidade e Energia..... | <input type="checkbox"/> 17 |
| 7.7. Comércio..... | <input type="checkbox"/> 7 | 7.18. Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro..... | <input type="checkbox"/> 18 |
| 7.8. Marketing e publicidade..... | <input type="checkbox"/> 8 | 7.19. Tecnologia de Protecção do Ambiente..... | <input type="checkbox"/> 19 |
| 7.9. Finanças, Banca e Seguros..... | <input type="checkbox"/> 9 | 7.20. Segurança e Higiene no Trabalho..... | <input type="checkbox"/> 20 |
| 7.10. Contabilidade e Fiscalidade..... | <input type="checkbox"/> 10 | 7.21. Outras. Quais? _____ | <input type="checkbox"/> 21 |
| 7.11. Gestão e Administração..... | <input type="checkbox"/> 11 | | |

II – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E DE AVALIAÇÃO NAS FORMAÇÕES MODULARES CERTIFICADAS

5. Que factores considera mais importantes para a aprender?

[Assinale as três opções mais adequadas a si.]

- 5.1. Que o formador explique os conteúdos 1
- 5.2. Que o formador demonstre como se faz 2
- 5.3. Fazer pesquisas (ler textos, artigos, textos técnicos, etc.) 3
- 5.4. Fazer exercícios teóricos 4
- 5.5. Fazer exercícios práticos (exemplos: criar um molde, costurar uma saia, etc.) 5
- 5.6. Debater questões relacionadas com a matéria 6
- 5.7. Fazer actividades de grupo para partilha de saberes entre os formandos 7
- 5.8. Outro. Qual? _____ 8

6. Que tipo de actividades prefere fazer durante a formação?

[Assinale as três opções preferidas por si.]

- 6.1. Leitura de textos 1
- 6.2. Debates 2
- 6.3. Pesquisas 3
- 6.4. Resolução de fichas de trabalho 4
- 6.5. Simulações 5
- 6.6. Tarefas iguais às do contexto de trabalho 6
- 6.7. Brainstorming (criação e partilha de ideias)..... 7
- 6.8. Portefólio Reflexivo de Aprendizagens..... 8
- 6.9. Outra actividade. Qual? _____ 10

7. Prefere realizar actividades individualmente ou em grupo?

[Assinale apenas uma opção.]

- 7.1. Actividades individuais 1
- 7.2. Actividades em grupo 2
- 7.3. Outro. Qual? _____ 3

8. Na(s) formação(ões) modular(es) que frequentou no “....”, o(s) formador(es) negociaram a forma de avaliação com os formandos?

[Assinale apenas uma opção.]

- 8.1. Sim, todos os formadores(as) 1
- 8.2. Sim, alguns formadores(as) 2
- 8.3. Não 2
- 8.4. Outro. Qual? _____ 4

9. Que tipo de avaliação prefere?[Assinale apenas uma opção.]

| | | |
|---------------------------------|--------------------------|---|
| 9.1. Ao longo da formação..... | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 9.2. No final da formação | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 9.3. Outro. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> | 3 |

10. Na sua opinião, que tipo de classificação deve ser atribuída aos formandos das Formações Modulares Certificadas?[Assinale apenas uma opção.]

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---|
| 10.1. Nenhuma | <input type="checkbox"/> | 1 |
| 10.2. Escala de 0 a 20 | <input type="checkbox"/> | 2 |
| 10.3. Escala de muito insuficiente a muito bom | <input type="checkbox"/> | 3 |
| 10.4. Avaliação sem escala: expressa na classificação “ Sem aproveitamento” ou “Com aproveitamento” | <input type="checkbox"/> | 4 |
| 10.5. Outra. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> | 5 |

III. OBSERVAÇÕES/COMENTÁRIOS

11. Pode utilizar este espaço para explorar algum aspecto que considere relevante sobre as metodologias de formação e de avaliação das aprendizagens nas Formações Modulares Certificadas.

[Pode clarificar a sua opinião, apresentar sugestões, etc.]

Obrigada pela colaboração!

Guião de Entrevista – Formador

A presente entrevista faz parte de um estudo sobre a Avaliação das Aprendizagens e visa conhecer a visão/opinião dos formadores sobre a Educação e a Formação de Adultos, a Iniciativa Novas Oportunidades, as Formações Modulares Certificadas, as estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens nas Formações Modulares Certificadas.

O que pensa sobre a educação e formação de adultos?

[Princípios e fundamentos. Para o que serve? Como deve ser desenvolvida? Que modalidades conhece? Qual a sua opinião sobre elas? Particularidades da educação de adultos e da formação profissional para adultos. Potencialidades. Fragilidades. Cuidados a ter.]

Qual a sua opinião sobre Iniciativa Novas Oportunidades?

[Opinião em relação à estratégia nacional de certificação de adultos. Opinião em relação às metas nacionais. Opinião em relação às modalidades de qualificação (RVCC, EFA, FMC), etc.]

Qual a sua opinião sobre as Formações Modulares Certificadas?

[Opinião em relação à regulamentação nacional referente às FMC. Opinião em relação à forma como as FMC estão organizadas (duração). Opinião em relação ao Catálogo e à definição nacional dos objectivos e conteúdos da formação. Opinião em relação às orientações da entidade formadora. Opinião em relação aos formandos. Opinião em relação aos objectivos implícitos da formação, etc.]

Qual a estratégia pedagógica que na sua opinião faz mais sentido no contexto das formações modulares certificadas?

[Particularidades do público, tipo de formação, influências institucionais (...). Objectivos que se pretende alcançar? Métodos pedagógicos mais adequados? etc.]

Qual a estratégia de avaliação das aprendizagens que na sua opinião faz mais sentido no contexto das Formações Modulares Certificadas?

[Quais as funções da avaliação/para que serve? Como deve ser aplicada a avaliação? O que é importante avaliar? Valoriza a avaliação formativa ou sumativa ou ambas e como são operacionalizadas? Qual a autonomia do formador na definição da avaliação? Que factores constroem a avaliação? Qual o envolvimento dos formandos? etc.]

Dificuldades/Necessidades sentidas. Áreas de melhoria. Outros Comentários.

Guião de Entrevista – Gestor do Projecto FMC

A presente entrevista faz parte de um estudo sobre a Avaliação das Aprendizagens e visa conhecer a sua visão sobre a Educação e a Formação de Adultos, a Iniciativa Novas Oportunidades, as Formações Modulares Certificadas, as estratégias pedagógicas e de avaliação das aprendizagens que devem ser valorizadas e aplicadas nas Formações Modulares Certificadas.

O que pensa sobre a educação e a formação de adultos?

[Princípios e fundamentos. Para o que serve? Como deve ser desenvolvida? Qual é a visão que os formadores lhe transmitem sobre a Educação e Formação de Adultos?]

Qual a sua opinião sobre Iniciativa Novas Oportunidades?

[Opinião em relação à estratégia nacional de certificação de adultos. Opinião em relação às metas nacionais. Opinião em relação às modalidades de qualificação (RVCC, EFA, FMC). Que factores críticos identifica. Qual é a visão que os formadores lhe transmitem sobre a Iniciativa Novas Oportunidades?]

Qual a sua opinião sobre as Formações Modulares Certificadas?

[Opinião em relação à regulamentação nacional referente às FMC. Opinião em relação à forma como as FMC estão organizadas (duração). Opinião em relação ao Catálogo e à definição nacional dos objectivos e conteúdos da formação. Opinião em relação às orientações dos organismos de gestão nacional. Opinião em relação aos formadores. Opinião em relação aos formandos. Opinião em relação aos objectivos implícitos da formação. Quais os factores críticos que identifica nesta modalidade de formação.]

Qual a estratégia pedagógica que na sua opinião faz mais sentido no contexto das formações modulares certificadas?

[Qual a estratégia que faz mais sentido? Que orientações dá aos formadores? O que pensa do desempenho dos formadores neste âmbito?]

Qual a estratégia de avaliação das aprendizagens que na sua opinião faz mais sentido no contexto das Formações Modulares Certificadas?

[O que deve ser avaliado? Qual a estratégia de avaliação que faz mais sentido (quando e como avaliar)? Que orientações recebe (da ANQ, da instituição onde trabalha, de outros organismos, de colegas...)? Orienta os Formadores? Se sim, que orientações dá aos formadores? Qual a margem de autonomia dos formadores? O que pensa do desempenho dos formadores no âmbito da avaliação? O que deve ser melhorado?]

Outros comentários. Dificuldades/ Necessidades. Áreas de melhoria.

Plano Orientador da Análise

| Plano Contextual [perspectivas sobre o contexto] | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categorias | Subcategorias | Fontes |
| Como é que os actores se posicionam em relação ao contexto de actuação? [Destaque para o posicionamento dos formadores]. | <p>Perspectivas dos formadores sobre a Educação e Formação de Adultos. Perspectiva do gestor técnico das FMC sobre a Educação e Formação de Adultos.</p> <p>Perspectivas dos formadores sobre a Iniciativa Novas Oportunidades Perspectiva do gestor técnico das FMC sobre a Iniciativa Novas Oportunidades</p> <p>Discursos dos Organismos de Gestão da INO sobre a Avaliação das Aprendizagens na Educação e Formação de Adultos e , particularmente, nas FMC.</p> | <p>Entrevista – Formadores Entrevista ao Gestor das FMC</p> <p>Entrevista – Formadores Entrevista ao Gestor das FMC</p> <p>Entrevista – Formadores Entrevista – Gestor das FMC Questionário – Formadores</p> |
| Quais os discursos oficiais sobre as Estratégias Pedagógicas? | Discursos dos Organismos de Gestão da INO sobre as Estratégias Pedagógicas na Educação e Formação de Adultos e , particularmente, nas FMC. | Análise documental – documentos oficiais |
| Quais os discursos oficiais sobre as Avaliação das Aprendizagens? | Discursos dos Organismos de Gestão da INO sobre a Avaliação das Aprendizagens na Educação e Formação de Adultos e , particularmente, nas FMC. | Análise documental – documentos oficiais |

| Plano Conceptual [perspectivas e valores] | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categorias | Sub-categorias | Fontes |
| Estratégias Pedagógicas [Visão dos formadores e comparação com os discursos dos Formandos e do gestor técnico das FMC] | <p>Factores que os formadores consideram mais importantes na escolha das metodologias (escala de 1 a 4)</p> <p>Factores que os formadores consideram mais importantes na escolha dos Recursos Didácticos (3 opções)</p> <p>Estratégia pedagógica na opinião dos formadores faz mais sentido no contexto das formações modulares certificadas: Particularidades do público, tipo de formação, influências institucionais (...). Objectivos que se pretende alcançar? Métodos pedagógicos mais adequados?</p> <p>Estratégia Pedagógica descrita nos Dossiers Técnico Pedagógicos</p> <p>Qual a metodologia que os formandos consideram mais adequada para favorecimento da sua aprendizagem?</p> <p>Quais as actividades que os formandos preferem?</p> <p>Os formandos preferem trabalhar em grupo ou individualmente?</p> <p>Estratégia pedagógica na opinião do gestor técnico das FMC faz mais sentido no contexto das formações modulares certificadas: Qual a estratégia que faz mais sentido? Que orientações dá aos formadores? O que pensa do desempenho dos formadores neste âmbito?</p> | <p>Questionário – Formadores</p> <p>Questionário – Formadores</p> <p>Entrevista – Formadores</p> <p>Análise documental – Dossiers Técnico Pedagógicos</p> <p>Questionário – Formandos</p> <p>Questionário – Formandos</p> <p>Questionário – Formandos</p> <p>Entrevista – Gestor das FMC</p> |

| | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Avaliação das Aprendizagens [Visão dos formadores e comparação com os discursos dos Formandos e do gestor técnico das FMC.]</p> | <p>Como os formadores consideram que deve ser feita a avaliação das aprendizagens?</p> <p>O que os formadores consideram que a avaliação das aprendizagens representa nas FMC? (escala de 1 a 4)</p> <p>Quais os factores que formadores consideram mais importantes na definição da avaliação das aprendizagens? (3 mais importantes)</p> <p>Quais os factores que formadores consideram mais influentes na definição da avaliação das aprendizagens? (3 mais importantes)</p> <p>Quais os objectivos que os formadores consideram mais importantes quando efectuam a avaliação das aprendizagens? (3 mais importantes)</p> <p>Quais os modelo de avaliação que têm mais peso na definição da estratégia de avaliação pelos formadores?</p> <p>Os formadores valorizam mais a avaliação quantitativa? (Sim/Não)</p> <p>Os formadores valorizam mais as actividades de grupo ou as actividades individuais?</p> <p>Estratégia de avaliação das aprendizagens que na opinião dos formadores faz mais sentido no contexto das Formações Modulares Certificadas: Quais as funções da avaliação/para que serve? Como deve ser aplicada a avaliação? O que é importante avaliar? Valoriza a avaliação formativa ou sumativa ou ambas e como são operacionalizadas? Qual a autonomia do formador na definição da avaliação? Que factores constroem a avaliação? Qual o envolvimento dos formandos?</p> <p>Estratégia de avaliação das aprendizagens descrita nos Dossiers Técnico Pedagógicos</p> <p>Que tipo de avaliação os formandos preferem (durante/no final da formação)?</p> <p>Que tipo de classificação os formandos consideram que lhes deve ser atribuída nas Formações Modulares Certificadas?</p> <p>Estratégia de avaliação das aprendizagens que na opinião do gestor técnico das FMC faz mais sentido no contexto das Formações Modulares Certificadas: O que deve ser avaliado? Qual a estratégia de avaliação que faz mais sentido (quando e como avaliar)? Que orientações recebe (da ANQ, da instituição onde trabalha, de outros organismos, de colegas...)? Orienta os Formadores? Se sim, que orientações dá aos formadores? Qual a margem de autonomia dos formadores? O que pensa do desempenho dos formadores no âmbito da avaliação? O que deve ser melhorado?</p> | <p>Questionário – Formadores</p> <p>Entrevista – formadores</p> <p>Análise documental – DTP's</p> <p>Questionário – Formandos</p> <p>Questionário – Formandos</p> <p>Entrevista – Técnico das FMC</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| Categorias | Plano de Aproximação à Prática [descrições das práticas] Sub-categorias | | Fontes |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <p>Estratégias Pedagógicas [Discurso dos formadores e evidências presentes nos DTP]</p> <p>Avaliação das Aprendizagens [Discurso dos formadores e evidências presentes nos DTP]</p> | <p>Metodologias mais e menos utilizadas segundo os formadores (escala 1 a 4)</p> <p>Estratégias Pedagógicas mais utilizadas segundo o verificado nos relatos dos Dossiers Técnico Pedagógicos</p> <p>Actividades mais solicitadas segundo os formadores (3 opções)</p> <p>Actividades mais solicitadas segundo os formadores (Actividades de grupo/ Individuais)</p> <p>Tipos de recursos pedagógicos mais disponibilizados segundo os formadores (3 opções)</p> <p>Peso que os formadores conferem na avaliação das aprendizagens dos formandos aos seguintes domínios de competências: 1) cognitivas, 2) motoras/operacionais, 3) afectivas.</p> <p>Quando efectuem a avaliação das aprendizagens?</p> <p>Instrumentos habitualmente utilizados para acompanhamento dos progressos da aprendizagem vs Instrumentos habitualmente utilizados para classificar os formandos</p> <p>Instrumentos de avaliação mais utilizados segundo o verificado nos Dossiers Técnico Pedagógicos</p> <p>Aplicação de testes (Sim/Não)</p> <p>Tipos de questões mais utilizadas</p> <p>Aplicam avaliação normativa ou criterial</p> <p><i>Feedback</i>: Quando é efectua a comunicação dos resultados de avaliação? Quem comunica a avaliação final? Como é comunicado?</p> <p>Oportunidades de Recuperação</p> <p>Os formandos consideram que os formadores negoceiam a avaliação?</p> | <p>Questionário – Formadores</p> <p>Análise documental – DTP's</p> <p>Questionário – Formadores</p> <p>Análise documental – DTP's</p> <p>Questionário – Formadores</p> <p>Questionário – Formandos</p> | |