



A Supervisão na rede pública de Educação de Adultos, no Algarve

Universidade do Algarve

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

A Supervisão na rede pública de Educação de Adultos, no Algarve

**(dissertação para a obtenção do grau de mestre em supervisão, especialização em
ensino básico 1º ciclo)**

HELENA MARIA MASCARENHAS BANDEIRA

Faro, 2007

NOME: Helena Maria Mascarenhas Bandeira

DEPARTAMENTO: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

ORIENTADOR: António Carlos Pestana Fragoso de Almeida

DATA: 30/07/2007

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: “A Supervisão na Rede Pública de Educação de Adultos, no Algarve”.

JÚRI:

PRESIDENTE: Doutora **Helena Luísa Martins Quintas**, Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

VOGAIS: Doutor **Emílio Luís Lúcio Villegas Ramos**, Professor Titular da Facultad de Ciências de La Educación, Universidade de Sevilha;

Doutor **António Carlos Pestana Fragoso de Almeida**, Professor adjunto (equiparado) da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

A DISSERTAÇÃO INTITULADA *A SUPERVISÃO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, NO ALGARVE* FOI REDIGIDA POR HELENA MARIA MASCARENHAS BANDEIRA.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao meu Pai, ao meu Marido e à minha filha, que muito me ajudaram e me encorajaram durante todo este percurso. À minha querida Mãe, que já partiu e que de certeza que me iluminou!

Aos meus restantes familiares que fizeram aquilo que estava ao seu alcance para me ajudar.

Gostaria de agradecer a todas as colegas e em especial às colegas e amigas Belinda Martinho e Helena Reis, que durante toda a trajectória do mestrado, incentivaram-me e ajudaram-me na realização da investigação.

Agradeço a todos os que colaboraram na elaboração desta investigação, muito embora a participação de todos tenha sido muito importante, quero salientar a disponibilidade e orientação do Mestre Joaquim Pastagal, pois esteve sempre disposto a ajudar-me, e a indicar-me o melhor caminho a percorrer. Agradeço-lhe pelas palavras de confiança e encorajamento com que me incentivou, dando-me oportunidade de com ele reflectir sobre os aspectos teórico-metodológicos desta investigação.

Ao meu orientador Professor Doutor António Fragoso pela sua disponibilidade, pertinentes observações, críticas, sugestões e conselhos.

Por último, gostaria de agradecer àquelas pessoas que a título individual me deram o seu depoimento acerca dos assuntos que me interessavam, e a todos os formandos que frequentam os cursos de educação de adultos.

RESUMO

A presente investigação baseia-se num estudo sobre o processo de supervisão na rede pública de educação de adultos, no Algarve, no ano de 2006/07. Assenta no princípio de que a supervisão é um processo que visa promover e desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores de adultos. Os objectivos que nortearam esta investigação visam a compreensão do processo de supervisão que é realizado, no Algarve, bem como as dificuldades que os educadores de adultos sentem neste sub sistema de ensino. Ao nível do Algarve existem dezasseis coordenadores que supervisionam os cursos de Educação de Adultos, no entanto este estudo baseia-se apenas em oito testemunhos. Optou-se por fazer o estudo apenas com os coordenadores que possuíam como formação inicial o 1º Ciclo. Os educadores de adultos pertencentes a essas coordenações também fizeram parte da investigação. Dada a natureza e o objecto de estudo, optámos por uma metodologia mista, no entanto deu-se mais ênfase à metodologia qualitativo-interpretativa, configurando-se o estudo de caso como o método mais adequado para o seu desenvolvimento. Os resultados alcançados permitem concluir que o processo de Supervisão na rede pública de Educação de Adultos, no Algarve, contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores de adultos.

Palavras chave: Supervisão, Educação de Adultos, Alfabetização, Desenvolvimento pessoal/profissional

ABSTRACT

This research is based on a study on the process of supervision of the public adult education network in the Algarve region, in the academic year of 2006-2007. The research is based on the principle that supervision is a process that aims to promote the personal and professional development of adult educators. The main objectives of this research is to understand the supervision process implemented in the Algarve, as well as the difficulties encountered by adult educators in this educational sub system. In the Algarve, there are 16 coordinators supervising Adult Education courses, however, this research is only based on eight testimonies. I chose to carry out this research only with the coordinators who held a degree in Primary Education, as this Master's degree is directed to Primary Education teachers. Adult educators working under these supervision groups were also included in the research. Taking into account the nature and subject of research, I opted for a mixed methodology, however, I have emphasised qualitative-interpretative methodology, using case study research as a method for this development. The results of this research conclude that the process of supervision of the public Adult Education network in the Algarve contributes to the professional and personal development of adult educators.

Keywords: Supervision, Adult Education, Literacy; Personal/professional development of adult educators.

ÍNDICE

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice	viii
Índice dos quadros	xiii
Índice das tabelas	xiv
Índice dos gráficos	xv
INTRODUÇÃO	2
A. Apresentação do estudo	2
B. Importância do tema	4
B.1 – Pessoal/subjectiva	4
B.2 – Institucional	6
C. Identificação dos objectivos	7
C.1 – Objectivos Gerais	7
C.2 – Objectivos Específicos	8
D. Limitações do estudo	8
E. Breve panorâmica do estudo	9
CAPÍTULO I	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO ESTUDO	
1. Supervisão em Prática Pedagógica	12
1.1 - Conceito e processo	12
2. Supervisor	15
2.1 - Competências e Estilos	15
3. Dimensão relacional na supervisão	23
4. O ciclo de Supervisão	32
5. O legado de Donald Schön – A epistemologia da prática	34
6. Educação de Adultos	40
6.1 - Alfabetização	42

6.1 – A animação sociocultural	45
7. Breve história da educação de adultos em Portugal.....	47
7.1 - A Educação de Adultos no Algarve.....	52
7.2 - Ensino recorrente.....	53
7.2.1 - Caracterização do Público.....	55
8. Metodologia na Educação de Adultos.....	56
9. O educador de adultos	58
10. Paulo Freire – Uma breve biografia.....	60
10.1 – O pensamento de Paulo Freire.....	61
10.2 - Momentos e Fases do Método de Paulo Freire.....	64
10.3 - O método psico-social de Paulo Freire	66
10.3.1 - Desenvolvimento do método psico-social	67

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

1. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO ESTUDO.....	70
2. – Investigação Qualitativa.....	71
2.1 – Método de investigação: O estudo de caso.....	74
2.1.1 – Caracterização do estudo de caso	76
3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	
3.1 – Questões de pesquisa	77
3.2 – Protagonistas do estudo.....	78
4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	
4.1 – Pesquisa bibliográfica e documental.....	79
4.2 – Inquérito por Questionário.....	80
4.3 – Inquérito por Entrevista.....	82
4.3.1 – Entrevista Semiestruturada.....	85
5. TRATAMENTO DOS DADOS.....	89
5.1 – Grelha de categorização dos dados	91
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS CONCRETOS DA INVESTIGAÇÃO.....	92

CAPÍTULO III

1. INTRODUÇÃO	98
2. 1ª FASE DE ANÁLISE	
2.1 – Análise e interpretação das categorias	98
2.2 - O trabalho em Educação de Adultos	98
2.2.1 - O trabalho em Educação de Adultos	99
2.2.2 - O que gosto mais no trabalho que desenvolvo	100
2.2.3 - O que gosto menos no trabalho que desenvolvo.	101
2.2.4 - Estratégias utilizadas com os adultos.	102
2.3 - Dificuldades sentidas na Educação de Adultos	103
2.3.1 - Dificuldades sentidas na Educação de Adultos	103
2.4 - Ingresso no curso de Educação de Adultos	104
2.4.1 - Razões de ingresso no curso de Educação de Adultos	104
3. ANÁLISE DAS QUESTÕES FECHADAS	
3.1 - Experiência em educação de Adultos	105
3.2 - Gosto pela Educação de Adultos	106
3.3 - Preferência pelo trabalho com pessoas adultas	106
3.4 - Formação metodológica em Educação de Adultos	107
3.4.1 - Pensamento de Paulo Freire	108
3.4.2 - Aplicação do método psico-social de Paulo Freire	109
3.4.3 - Utilização do método de alfabetização de Paulo Freire	109
3.5 - Planificação das aulas	110
3.5.1 - Periodicidade das reuniões	111
3.5.2 - Reflexão	111
3.5.3 - Dúvidas	112
3.6 - Materiais utilizados na Educação de Adultos	112
3.6.1 - Adequação dos materiais	113
3.6.2 - Utilização de fichas do 1º ciclo	114
3.6.3 - Partilha de materiais	114
3.6.4 - Apoio material existente na coordenação	115

3.7 - Sugestões dos alunos	115
3.7.1 - Experiência dos alunos para abordar conteúdos	116
3.8 - Acompanhamento da Coordenadora.....	117
3.8.1 - Descrição da coordenadora.....	118
3.8.2 - Competências da Coordenadora	118
3.9 - Importância que o educador atribui a alguns aspectos da sua prática.	119
4. 2ª FASE DE ANÁLISE	120
4.1. - Caracterização da Educação de Adultos, no Algarve	121
4.1.1 - Experiência dos Coordenadores	121
4.1.2 - Educação de Adultos, no Algarve.....	122
4.1.3 - Futuro da Educação de Adultos, no Algarve	125
4.2 - Compreensão das práticas efectuadas na Educação de Adultos	129
4.2.1 - Trabalho que desenvolve com mais gosto	129
4.2.2 - Metodologias	131
4.2.3 - Apoio que presta aos educadores de adultos	136
4.2.4 - Observação das aulas	138
4.2.5 – Registos	140
4.2.6 - Reflexões efectuadas com os educadores de adultos.....	141
4.2.7 - Relações estabelecidas entre o educador de adultos e o supervisor	143
4.3 - Desenvolvimento do professor	145
4.3.1 - Análise do formador de adultos como adulto e profissional, em construção.....	145
4.3.2 - Orientações que presta	147
4.3.3 - Importância da formação dos educadores de adultos.....	148
4.4 - Necessidades sentidas pelos docentes	151
4.4.1 - Dificuldades dos educadores de adultos.....	151
4.4.2 - Formas de intervenção dos Coordenadores.....	153

CONCLUSÕES

Conclusões156

Possibilidade de futuras perspectivas investigativas163

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS166

ANEXOS

ÍNDICE DOS QUADROS

QUADRO I – Identificação dos comportamentos do supervisor.	18
QUADRO II – Representação dos estilos de supervisão.	21
QUADRO III – Quatro tipos de supervisor/professor.	28
QUADRO IV - Identificação dos cursos de Alfabetização/Formadores.	94
QUADRO V – Formação Inicial dos Coordenadores Concelhios.	94
QUADRO VI – Categorização dos dados da entrevista.	120

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA I - Trabalho em Educação de adultos.....	99
TABELA II - O que gosto mais no trabalho que desenvolvo.....	100
TABELA III - O que gosto menos no trabalho que desenvolvo.....	101
TABELA IV - Estratégias utilizadas com os adultos.	102
TABELA V - Dificuldades sentidas na Educação de Adultos.....	103
TABELA VI - Razões de ingresso no curso de Educação de Adultos.....	104
TABELA VII – Competências da Coordenadora.....	118
TABELA VIII – Importância que o educador atribui à sua prática.	119

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO I - Experiência em Educação de Adultos.....	105
GRÁFICO II – Gosto pela Educação de Adultos.	106
GRÁFICO III – Preferência pelo trabalho com pessoas adultas.....	106
GRÁFICO IV – Formação relativamente aos métodos a utilizar em Educação de Adultos...107	
GRÁFICO V – Pensamento de Paulo Freire.....	108
GRÁFICO VI – Aplicação do método psico-social de Paulo Freire.....	109
GRÁFICO VII – Utilização do método de alfabetização de Paulo Freire.....	109
GRÁFICO VIII – Planificação das aulas com a coordenadora.....	110
GRÁFICO IX – Periodicidade das reuniões.....	111
GRÁFICO X – Reflexão.....	111
GRÁFICO XI – Dúvidas.....	112
GRÁFICO XII – Materiais utilizados.....	112
GRÁFICO XIII – Adequação dos materiais.....	113
GRÁFICO XIV – Utilização de fichas do 1º ciclo.....	114
GRÁFICO XV – Partilha de materiais.....	114
GRÁFICO XVI – Apoio material existente na coordenação.....	115
GRÁFICO XVII – Aceitação de sugestões por parte dos formandos.....	115
GRÁFICO XVIII – Experiência dos alunos para abordar conteúdos.....	116
GRÁFICO XIX – Acompanhamento da Coordenadora.....	117
GRÁFICO XX – Descrição da Coordenadora.....	118
GRÁFICO XXI – Experiência dos Coordenadores.....	121

INTRODUÇÃO



*“ Mas mesmo nos reinos maravilhosos acontece a desgraça de o povo saber
duma maneira e as escolas saberem doutra...”*

Miguel Torga

(cit. em EDUCAÇÃO DE ADULTOS Um Campo e uma Problemática, p.3)

INTRODUÇÃO

A - APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

A actual investigação é realizada no âmbito do Mestrado em Supervisão, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e da Escola Superior de Educação, na Universidade do Algarve e incide sobre o estudo do processo de Supervisão na rede pública de Educação de Adultos, no Algarve, no ano lectivo de 2006/07.

Segundo a Conferência Mundial da UNESCO – (CONFITEA V) realizada em Hamburgo, em 1997 a Educação de Adultos tornou-se mais do que um direito; é hoje a chave para o século XXI. É um conceito dinamizador, capaz de promover o desenvolvimento ecologicamente sustentável, de fomentar a democracia, a justiça, a equidade entre sexos e o desenvolvimento científico, social e económico, e de construir um mundo onde o conflito violento seja substituído pelo diálogo e por uma cultura de paz assente na justiça (CONFITEA V, 1997).

É importante combater a iliteracia visto que saber ler e escrever tornou-se indispensável e passou a constituir um factor de exclusão social para aqueles que não dominam essas competências. A leitura e a escrita são consideradas vitais para o desenvolvimento cultural do indivíduo, no entanto, a alfabetização não se pode reduzir a estes domínios, deve ser entendida como multifuncional, próxima do conceito de educação ou de formação de base, cujo objectivo é fazer adquirir competências no que respeita à leitura, escrita, cálculo, mas também conhecimentos fundamentais que permitam ao indivíduo tornar-se mais autónomo e satisfazer as suas próprias necessidades.

A rede pública de Educação de Adultos no Algarve está centralizada na Direcção Regional de Educação do Algarve. Actualmente deixaram de existir as coordenações concelhias, onde cada coordenadora geria e acompanhava os seus cursos de forma autónoma; neste momento foram criadas as equipas territoriais, onde foram agrupados os concelhos, por área geográfica. Existem quatro equipas territoriais, que fazem o acompanhamento técnico-pedagógico dos cursos da rede pública de Educação de Adultos.

A Educação de Adultos deve ser encarada simultaneamente como uma consequência da cidadania activa e uma condição para a plena participação na sociedade. Deve incentivar o saber fazer, o saber ser, o saber estar, o saber gerir conflitos e o saber adaptar-se a novos comportamentos e situações. Deve promover a integração do indivíduo na sua comunidade, respeitando os seus interesses, a sua experiência, as suas diferenças e o seu ritmo. A educação de adultos deverá ser entendida como a possibilidade que qualquer pessoa, independentemente da sua idade, tem de aprender.

A Supervisão na rede pública de Educação de Adultos poderá assumir uma grande importância, pois, no âmbito da sua formação inicial, não são desenvolvidas competências para os agentes de educação de adultos trabalharem neste subsistema de ensino. O acompanhamento supervisão destes docentes deverá contribuir para o seu desenvolvimento humano e profissional, permitindo desta forma uma melhoria da sua função pedagógica.

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (1987:18), a Supervisão de professores é “(...) o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e

profissional”. Nesta perspectiva, a Supervisão é encarada como um processo, uma vez que é continuado e implica alongamento no tempo - o antes, o durante e o depois da acção -, dando ênfase à orientação pedagógica que é desenvolvida pelo supervisor.

B - Importância do tema

B.1 - Pessoal/Subjectiva

A nível pessoal a Supervisão em Educação de Adultos é uma temática que me apraz muito, pois ao longo da minha experiência como educadora de adultos, senti que me fez crescer como pessoa e profissional. A educação preenche todo o percurso do ser humano, desde a sua infância até à morte. Desde pequena que o meu sonho era dar aos outros aquilo que mais sabia e receber deles aquilo que desconhecia. Alguns anos mais tarde percebi que só ingressando num curso que pudesse interagir directamente com “massa” humana poderia realizar o meu dito sonho e foi isso que fiz, ingressei num curso de Formação de Professores.

A minha prática lectiva, em acumulação na Educação de Adultos, iniciada em 1998 e prolongada até 2003, durante cinco anos, fez com que tivesse o “privilégio” de participar e de sentir-me parte de um grupo, com o qual mantenho ligações até ao dia de hoje. É de referir que quando comecei as minhas funções, em Educação de Adultos, encontrava-me a leccionar numa Escola Unitária do 1º Ciclo, no concelho de Silves (Pedreira) e o Coordenador de Educação de Adultos foi à Escola para tratar assuntos relacionados com a sala do Recorrente. Após algum diálogo, o Coordenador perguntou-me se eu não estaria interessada em leccionar o curso de adultos que ia abrir, no Lar de Alcantarilha. Dialogámos um pouco mais e fiquei de lhe dar uma resposta. Aceitei o desafio e nesse preciso momento comecei a reflectir sobre o que é a Educação de Adultos.

Inicialmente senti bastantes dificuldades, pois não tinha qualquer formação para educar adultos. Consegui ultrapassar essas barreiras com trabalho, reflexão e, claro, a experiência ensinou-me bastante.

A experiência levantou-me uma série de questões sobre a temática da educação de Adultos, pois aquando da minha frequência no curso de Formação de Professores, não tinha recebido qualquer formação em Educação de Adultos. Para tentar colmatar as minhas dúvidas senti necessidade de realizar uma outra licenciatura em Educação e Intervenção Comunitária, para desenvolver e aprender novos conceitos sobre as temáticas de Educação de Adultos.

No âmbito da minhas práticas, desenvolvi um trabalho de estágio na coordenação concelhia de Educação de Adultos de Castro Marim. As experiências foram únicas e inesquecíveis; planifiquei, desenvolvi e reflecti sobre todas as actividades que me propus a realizar, desde um colóquio, um encontro de poetas, uma exposição ao vivo de artes tradicionais, entre outras actividades. No entanto, este estágio também permitiu observar que a maioria dos professores que são colocados na Educação de Adultos, não têm qualquer preparação para educarem adultos e muitos nem se interessam em tê-la. Daí a importância que a supervisão pode assumir relativamente a este problema.

Através da rede pública de Educação de Adultos aprendi, realizei e preenchi muitos espaços vazios dentro de mim. A troca de saberes é mútua e isso fascinou-me.

B.2 - INSTITUCIONAL

A educação é, desde há longa data, reconhecida como um importante factor para o desenvolvimento económico e social, mas nos últimos anos vem-se tornando cada vez

mais importante pela forma como influencia o bem-estar dos indivíduos, das comunidades e das nações. O mundo está a passar por mudanças que tornam muito mais difícil sobrevivermos sem as aptidões e as capacidades que uma educação de boa qualidade promove.

Para responder a estas exigências os objectivos educativos de longo prazo terão de ser o de assegurar que cada um complete uma educação básica de qualidade adequada, adquirindo competências básicas como o domínio lido, escrito e falado da língua materna, o cálculo, a capacidade de raciocínio, o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira, aptidão para usar as novas tecnologias de informação e conhecimento, competências sociais como o trabalho de grupo e capacidade de aprender a aprender; e tenha mais oportunidades para adquirir novas competências através da vida num quadro de opções educativas pós-básicas.

Se em termos políticos se pretende combater a pobreza e melhorar a qualidade de vida, a educação tem de estar necessariamente no centro da agenda política porque ela é uma componente importante do desenvolvimento sustentado, que exige muitos elementos sociais e estruturais para além de um bom desempenho económico. Mas a tradicional educação inicial não é hoje suficiente para dar resposta às necessidades das pessoas e da sociedade. A aprendizagem tem de começar desde o início da vida e os adultos têm de renovar os seus conhecimentos e as suas capacidades de forma a enfrentar uma vida em constante mudança. A aprendizagem ao longo da vida é essencial para cada um e tem de se tornar acessível para todos como um direito, mas também como um dever individual perante a comunidade.

A rede pública de Educação de Adultos está centralizada na Direcção-Geral de Educação. Ao nível do Algarve, a instituição que desenvolve as acções no âmbito da

Educação de Adultos é a Direcção Regional de Educação do Algarve, através do departamento de Educação e Formação de Adultos.

No presente ano lectivo, a Educação de Adultos sofreu algumas mudanças, no âmbito das reformas instituídas pelo Ministério de Educação. As coordenações concelhias foram extintas e foram formadas equipas territoriais, por áreas geográficas. Ao nível do Algarve foram concebidas quatro equipas territoriais. Estas equipas têm como objectivo promover e desenvolver acções que contribuam para a promoção e o desenvolvimento dos cursos de Educação de Adultos no terreno, bem como acompanhar e monitorizar as acções desenvolvidas pelos educadores de adultos.

C - IDENTIFICAÇÃO DOS OBJECTIVOS

Para a concretização da presente investigação determinámos os objectivos gerais a que corresponde um conjunto de objectivos específicos, que passamos a apresentar:

C.1 - OBJECTIVOS GERAIS

- Conhecer o processo de Supervisão, no âmbito da Educação de Adultos, no Algarve.
- Compreender as necessidades sentidas pelos educadores de adultos, neste subsistema de ensino.

C.2 - OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer os estilos de supervisão adoptados pelas Coordenadoras,
- Estudar a reflexividade nas práticas de Educação de Adultos;
- Verificar qual o acompanhamento efectuado, nos cursos de Educação de Adultos;

- Compreender de que forma o supervisor contribui para o desenvolvimento do educador;
- Perceber a importância da supervisão, na prática dos educadores de adultos;
- Identificar as necessidades que os educadores sentem, neste subsistema de ensino.

D - LIMITAÇÕES DO ESTUDO

As limitações do nosso estudo são limitações temporais e pessoais, pois é muito difícil realizar tudo aquilo que nos vem à mente. Temos consciência que muito mais vai ficar por estudar no âmbito da Supervisão em Educação de Adultos, na rede educativa do Algarve. Gostaríamos imenso de ter realizado investigação-acção, mas infelizmente o tempo é “traíçoeiro” e não nos deixa actuar como queremos...

A investigação sobre *A supervisão na rede pública de Educação de Adultos, no Algarve*, está sujeita a algumas limitações, como aliás, a maioria das investigações. Por um lado porque a investigação é circunscrita a docentes com formação no 1º Ciclo, por outro, porque nem todas as pessoas são iguais e podem agir de forma diferente daquela que gostariam, por se sentirem inibidas quando observadas ou inquiridas.

O facto de ter sido mãe durante a realização da investigação, também condicionou os resultados da mesma, pois durante um período de quatro meses a investigação ficou um pouco de lado.

Outro constrangimento foi o facto das distâncias, bem como da disponibilidade dos educadores de adultos para realizarem as entrevistas. A maioria das entrevistas foram efectuadas antes da licença de maternidade. Portanto tive de conciliar, a

disponibilidade das entrevistadas, com o facto de não faltar às aulas, para não prejudicar os meus alunos.

E - BREVE PANORÂMICA DO ESTUDO

O presente trabalho visa o estudo de caso sobre o processo de Supervisão na rede pública de Educação de Adultos, no Algarve. Seguidamente, são apresentadas as partes constituintes do actual estudo:

NA INTRODUÇÃO é apresentado o estudo, bem como os seus objectivos, para que o leitor fique com uma breve noção sobre o tema em questão.

NO CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, são abordados temas relacionados com a Supervisão e a Educação de Adultos, adaptando-os ao estudo, de forma a que o leitor fique com uma informação suficientemente alargada sobre estas temáticas.

NO CAPÍTULO II – METODOLOGIA, damos conta dos métodos e técnicas que utilizámos para a recolha de informações sobre a Supervisão na rede pública de Educação de Adultos, no Algarve, com o intuito de dar resposta aos nossos objectivos. O método que seleccionamos para nortear esta investigação foi o Estudo de Caso, pois pensamos que a sua utilização ajudou-nos a compreender a situação em profundidade, e o seu significado. As técnicas que desenvolvemos ao longo deste trabalho foram as seguintes: *a pesquisa documental e bibliográfica* que contribuiu bastante para a execução de todo o trabalho; *conversas informais*, que se tornaram de grande valor para a elaboração deste estudo, pois através delas obtivemos bastantes dados; *a observação directa* que nos permitiu um primeiro contacto com a população alvo; *observação indirecta*, onde numa primeira fase do estudo foram realizados inquéritos aos docentes e

posteriormente realizaram-se entrevistas às coordenadoras. Foram seleccionadas apenas as coordenadoras que possuem como formação inicial o curso do 1º ciclo.

NO CAPÍTULO III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS, fazemos a análise e interpretação de todos os dados referenciados na metodologia, tentando triangular todos os aqueles que forem possíveis.

NAS CONCLUSÕES, realizamos uma reflexão crítica sobre todo o trabalho efectuado ao longo deste estudo, assim como estabelecemos uma relação entre os conhecimentos teóricos que aprendemos na componente teórica do Mestrado em Supervisão, com aqueles que descobrimos, ao longo do estudo, pois é através da prática no terreno que conseguimos evoluir como Supervisores.

CAPÍTULO I



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“...Mas para além da evolução dos saberes escolares, há a própria consideração dos saberes construídos a partir da experiência, da tradição ou do trabalho, e que não cabem no livro da escola”.

Paulo Freire

(cit. in EDUCAÇÃO DE ADULTOS Um Campo e uma Problemática, p.5)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. SUPERVISÃO EM PRÁTICA PEDAGÓGICA

1.1 CONCEITO E PROCESSO

Supervisão, palavra “assustadora” cuja conceptualização frequentemente se confunde e assume conotações de poder, de fiscalização, de dirigismo, de chefia e de inspecção, é agora trazida à ribalta como conceito renovado e inovador.

Segundo Stones (1984), a supervisão é um processo relacionado com a visão e com as seguintes competências do supervisor: *Visão apurada (eyesight)* – para observar o que se passa na sala de aula; *Visão aprofundada/ discernimento (insight)* – para compreender o significado do que está a acontecer; *Previsão (foresight)* - para observar o que poderia ter acontecido; *Retrovisão (hindsight)* – para ver o que devia ter acontecido e não aconteceu; *Segunda visão/Intuição (second sight)* – para ver o que se pode fazer para que aconteça o que devia ter acontecido e não aconteça o que realmente aconteceu e não devia ter acontecido. Desta forma, podemos concluir que para este autor o processo de supervisão assenta em três dimensões fundamentais: a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a acção na acção, consubstanciadas pela observação de todo o processo. Este autor assenta toda a dinâmica e o fundamento da supervisão nas capacidades de observação e reflexão sobre a prática, como forma de construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional, tanto para o supervisor como para o formando.

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (1987:18), a Supervisão de professores é “(...) o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Nesta perspectiva, a Supervisão é encarada como um processo, uma vez que é continuado e implica alongamento no tempo - o antes, o durante e o depois da acção - , dando ênfase à orientação pedagógica que é desenvolvida pelo supervisor.

Por outro lado, Vieira (1993:11) vai um pouco mais além quando define Supervisão como a “(...) actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Como base nas análises anteriores torna-se óbvio que supervisão não deve ser encarada como um simples conceito, mas sim como um processo complexo, diacrónico, cujo objectivo se centra no desenvolvimento profissional e pessoal de um professor ou candidato a professor, durante toda a sua vida.

Aplicando o processo de supervisão à prática pedagógica na formação inicial de professores, este deverá ser entendido como um processo de resolução de problemas, através de estratégias psico-pedagógicas e técnico-didácticas adequadas, num clima afectivo-relacional favorável à sua resolução. Este processo, segundo Alarcão e Tavares (1987) assenta nalguns pressupostos que passaremos a apresentar sucintamente.

Os professores em formação devem ser participantes activos na construção do seu próprio conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino, salientando-se a necessidade de estes serem envolvidos no processo de auto-supervisão através da introspecção meta-cognitiva, da auto-análise e da auto-reflexão, transformando-os em práticos investigadores.

O supervisor abandona, desta forma, o papel de puro crítico para se assumir como colaborador na criação do conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino. Informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar são funções que lhe cabem neste processo de interacção.

Identificar problemas, focalizá-los, encontrar causas ou estabelecer relações causais e procurar formas de resolução possíveis e adequadas à situação contextual, numa tentativa de cooperar no desenvolvimento das competências profissionais do professor, são vantagens apontadas à prática da Supervisão como estratégia de formação (Alarcão e Tavares, 1987).

As metas que se pretendem atingir através das estratégias acima focadas, abrangem um leque variado de dimensões, que visam promover e garantir uma melhoria progressiva do sistema educativo em termos de qualidade e eficácia. Através de uma melhoria efectiva da prática pedagógica, conseguir-se-á aumentar a motivação dos futuros professores no sentido da mudança.

Ao proporcionar um crescimento contínuo dos formandos em termos cognitivos, representativos e credenciais, estarão criadas as condições necessárias para gerar neles novos modelos de pensamento e acção sobre a Escola. A criação de desafios e situações problemáticas para solucionar, geram reflexão, procura de conhecimentos, análises, formulação de novas questões e propiciam a construção de novos conhecimentos.

A disponibilização teórico-prática de um vasto e diversificado repertório de estratégias, metodologias, materiais e modelos adequados às situações educativas e aos formandos, permite-lhes definir uma prática pessoal futura eficaz.

A prática pedagógica deve dotar os formandos de conhecimentos profundos acerca dos conteúdos programáticos a desenvolver, possibilitando que eles os possam

compreender, de forma a conseguirem operacionalizá-los, assegurando as condições para que ocorra uma efectiva construção de conhecimento nos alunos.

Em suma, o processo de supervisão tal como é encarado actualmente, propicia o desenvolvimento pessoal e profissional de supervisores e formandos, numa busca incessante em parceria de maior qualidade e eficácia no ensino.

2. SUPERVISOR

2.1 COMPETÊNCIAS E ESTILOS

Quando falamos acerca do supervisor, referimo-nos a alguém que tem a missão de monitorar e melhorar a qualidade do ensino desenvolvido por outros colegas, numa determinada situação educativa (Wallace, 1991), mas também alguém responsável por garantir que outra pessoa desempenhe bem as suas funções (Mosher e Purple, 1972).

As definições supracitadas, deixam em aberto duas ideias complementares, embora um pouco divergentes. Por um lado, apresentam o supervisor como alguém que se encontra mais desenvolvido que o formando, a controlar as atitudes que este último toma. Mas por outro deixam transparecer a ideia de que este acompanha e aconselha o formando ao longo do seu processo de construção pessoal e profissional, colocando os dois intervenientes lado a lado, visando um desenvolvimento contínuo e progressivo de ambos.

Podemos dizer que as competências do supervisor se desenvolvem em duas grandes dimensões: *a analítica e a interpessoal*. Enquanto a primeira diz respeito aos processos de operacionalização da monitorização, ou seja, o acompanhamento e orientação da prática pedagógica, a segunda refere-se à interacção entre todos os sujeitos envolvidos no processo.

Tendo como base conceptual as perspectivas de Mosher e Purple (1972), os autores situam as suas concepções de competência supervisiva na dimensão analítica, o supervisor deve possuir sensibilidade para se aperceber dos problemas pedagógicos e suas causas; ter capacidade de analisar e conceptualizar os problemas e de hierarquizar as causas que os originaram de forma a facilitar a sua resolução; revelar capacidade de comunicar sentimentos e opiniões, de forma verbal e não verbal, que vise estabelecer uma comunicação eficaz entre os intervenientes; manifestar competências no âmbito do desenvolvimento curricular e prática de ensino e possuir sentido de responsabilidade quanto aos fins da educação.

Para além das capacidades supramencionadas, deverá ainda possuir outras aptidões, tais como, prestar atenção e saber escutar, compreender, cooperar, questionar e responder adequadamente a qualquer dúvida emergente.

No que concerne à dimensão interpessoal, surge como nome de referência Glickman (1985), com as suas perspectivas quanto às competências interpessoais que o supervisor deve revelar. Para este autor, o supervisor deve atentar; clarificar; encorajar; servir de espelho; dar opinião; ajudar; negociar; orientar; estabelecer critérios e criticar.

Embora se consigam distinguir as competências relativas a cada uma destas dimensões, elas interpenetram-se, não sendo possível desenvolver uma sem a dinamização da outra, tanto que, recentemente surge um autor que as interliga e acrescenta. Segundo Gordon (2000), o supervisor deve disponibilizar tempo para atender os formandos, prestando-lhes atenção e demonstrando interesse sincero por eles, nos três momentos decorrentes do processo, antes (na planificação da acção), durante (observação da acção) e depois (análise e reflexão sobre a acção), para permitir a planificação e execução da acção posterior com maior qualidade e eficácia.

Para este autor, o supervisor deve possuir elevada competência profissional, no âmbito do saber fazer e saber ser, para além de demonstrar respeito pessoal e profissional pelos formandos, tratando-os como pessoas e profissionais em construção, privilegiando a facilitação do processo em detrimento da acção de controle, sendo coerente nas suas opções práticas e conceptuais, exigindo sempre que se cumpram as regras estabelecidas, com profissionalismo, para que o processo se desenrole de forma sucessiva e continuada.

Nesta perspectiva, o supervisor deve partilhar os seus conhecimentos teóricos e práticos com os formandos, sem imposições, para que os mesmos possam fazer as suas escolhas metodológicas de acordo com a sua personalidade, respeitando os seus pontos de vista e revelando espírito de abertura e negociação, de forma empática.

Por último, o autor enfatiza a importância da dedicação do supervisor ao processo de formação, como forma de motivar os próprios formandos a se empenharem nele, levando-os a envolver-se num processo de aprendizagem activa, no qual lhes dá oportunidade de se organizarem, emitirem opiniões, fazerem propostas, apresentarem sugestões, colocarem questões, operacionalizarem metodologias e experimentarem estratégias, livremente mas sob orientação.

De acordo com Alarcão e Tavares (1987), a operacionalização das competências supervisivas acima aludidas, será conseguida através de algumas tarefas que o supervisor deverá levar a cabo, e que vão desde a criação de condições para que os formandos se desenvolvam pessoal e profissionalmente, ampliando a sua capacidade de reflexão e o seu gosto pelo ensino, até à avaliação dos processos de ensino/aprendizagem e à definição de novos planos de acção a seguir, passando pela análise crítica dos programas e outros documentos importantes, pela planificação,

identificação de problemas, dificuldades e aspectos a observar, elaboração das estratégias de observação, observação, análise e interpretação dos dados observados, assumindo capacidades de auto-conhecimento e inovação.

A forma como cada supervisor encara e orienta o processo de Supervisão, vai determinar o seu próprio estilo de Supervisão, que pode circunscrever-se quer em termos mais rígidos e inspectivos, que conduzem a práticas marcadas por objectivos e métodos dirigistas, com base na verificação e na prescrição, ou em termos mais flexíveis e facilitadores, que conduzem a práticas marcadas por objectivos e métodos mais maleáveis e de orientação, com base no aconselhamento.

São os *Skills* interpessoais que emergem como fundamentais na clarificação do estilo de supervisão desenvolvido, segundo Glickman (1985), que identifica 10 comportamentos do supervisor ao longo do processo, esquematizando-os da seguinte forma:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Presta atenção	Clarifica	Encoraja	Serve de espelho	Dá opiniões	Ajuda a encontrar soluções	Negocia	Orienta	Estabelece critérios	Condiciona

QUADRO I – Identificação dos comportamentos do supervisor. Adaptado de Glickman (1985).

Para este autor, o supervisor *presta atenção* quando é capaz de ouvir o formando e exprime a sua atenção através de manifestações verbais e não verbais. *Clarifica*, quando questiona e afirma auxiliando a compreensão do pensamento do formando. *Encoraja*, ao manifestar interesse pelo que o formando diz ou pensa. Quando o supervisor repete e resume as afirmações do formando, como forma de aferir se compreendeu o que foi verbalizado, está a *servir de espelho*. Nas circunstâncias de

apresentação do esboço do plano de acção do formando ou na reflexão pós-acção, o supervisor *dá opiniões* e apresenta as suas ideias sobre o assunto tratado, no sentido de antecipar e *ajudar a encontrar soluções* para possíveis problemáticas, solicitando ao próprio formando que formule as suas sugestões. O supervisor *negocia* quando enfatiza as soluções prováveis e coopera na ponderação das vantagens e desvantagens das soluções apresentadas. *Orienta* quando aponta ao formando como este deve agir. *Estabelece critérios*, no momento em que efectiva os planos de acção e impõe limites de tempo para a sua execução. Por último, o supervisor *condiciona* quando esclarece o conseqüência da execução ou não das orientações acordadas.

De acordo com a perspectiva deste autor, quando as atitudes do supervisor se situam no âmbito dos três primeiros comportamentos esquematizados, estamos perante um estilo de supervisão *não directivo*, no qual “...o supervisor (...) manifesta desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas. Sabe, portanto, calar-se para ouvir o professor a falar, é capaz de verbalizar as ideias e os sentimentos que este, explicita ou implicitamente, lhe vai manifestando, sabe encorajá-lo, ajudá-lo a clarificar as suas ideias e os seus sentimentos, pede-lhe informações complementares quando elas são necessárias” (Alarcão e Tavares, 2003:75).

Por outro lado, quando as suas atitudes se enquadram nas características 4, 5, 6 e 7 do esquema apresentado, situamo-nos no estilo *colaborativo*. “O supervisor que prefere estratégias de colaboração verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los” (ibidem). Neste estilo de supervisão, salienta-se a paridade que se efectiva pelo companheirismo que ele acarreta.

No que concerne às atitudes 8, 9 e 10 do esquema, quando o supervisor as revela estamos perante um estilo de supervisão de tipo *directivo*, no qual o supervisor “..., pelo contrário, concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor” (ibidem).

Embora os supervisores assumam todo o tipo de atitudes descritas no diagrama apresentado, ao situarem-se com maior intensidade em cada uma destas áreas, vão determinar o seu estilo de supervisão. Desta forma, podemos considerar que não existem estilos de supervisão puros, uma vez que a dialéctica entre formando e supervisor, ao longo de todo o processo, atinge todas estas áreas comportamentais. No entanto, quanto mais ao centro se situarem as atitudes, comportamentos e relações entre os intervenientes, melhor será o desenvolvimento do processo e o crescimento pessoal e profissional de ambos.

Poder-se-á afirmar que não existem estilos de supervisão ideais, embora se considere que o mais proveitoso será a aproximação ao estilo colaborativo, que implica analogia e cooperação plena entre os dois intervenientes no processo. Não devemos descurar, no entanto, que o estilo de supervisão depende sempre de três dimensões basilares: o supervisor como pessoa, o formando como pessoa e a relação que se estabelece entre ambos, que tornam o processo supervisivo complexo, abrangente e multidimensional.

Há que ressaltar o carácter diacrónico do processo de supervisão, que vai quase obrigar a que se assumam todos os comportamentos descritos. No início deste processo, o supervisor será tendencialmente mais *directivo*, dada a inexperiência do formando em termos teóricos, didácticos e práticos. À medida que o processo se vai desenrolando, a par da autonomia e desenvolvimento que o formando manifesta, surge um

distanciamento gradual do supervisor, que passa a intervir cada vez menos e a colaborar cada vez mais. Nunca deve, no entanto, verificar-se um afastamento total do supervisor.

Nesta linha de pensamento, Glickman reforça a ideia de que as atitudes/comportamentos descritos não se enquadram exclusivamente num ou noutro estilo de supervisão, representando-os de forma contínua na sua tabela de representação dos estilos de supervisão:

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-Directivo										
De Colaboração										
Directivo										

QUADRO II – Representação dos estilos de supervisão. Adaptado de Glickman (1985)

Para Waite (1995), investigador que também desenvolveu estudos neste âmbito, a interacção supervisiva desenvolve-se a três níveis por referência a duas categorias: *...a) a agenda da discussão proposta pelo supervisor, que pode ser mais rígida ou menos rígida e b) a auto-determinação do professor que pode ser mais explícita ou menos explícita* (Alarcão e Tavares, 2003:75). Para este autor, os tipos de interacção que apresenta revelam, acima de tudo, o domínio das funções de cada um dos intervenientes no processo supervisivo, dando origem aos estilos de supervisão: a) *Passivo*, quando a agenda do supervisor é inflexível e a autodeterminação do formando é pouco expressa; b) *Colaborativo*, quando a agenda do supervisor é flexível e a autodeterminação do

formando é bastante notória e c) *Adversativo*, quando a agenda do supervisor é inexorável e a autodeterminação do formando é muito marcada.

Neste caso, considera-se benéfico o estabelecimento de uma interacção colaborativa entre os dois intervenientes no processo, de forma a evitar situações de carácter directório ou de conflito expreso, impeditivos do desenvolvimento e crescimento pessoa e profissional de ambos.

Zahorik (1988), a partir das suas investigações nesta área, estabeleceu três estilos de actuação do supervisor, que vão originar o tipo de supervisão praticada, determinar as dimensões valorizadas e definir o tipo de supervisor em acção. Para este autor, existem três estilos de supervisão: o *Prescritivo*, que implica uma supervisão activa, valorizando os comportamentos a desenvolver pelo formando e conferindo ao supervisor as características de *académico, mestre, mentor e crítico*; o *Interpretativo*, que implica também uma supervisão activa, mas valoriza as ideias do formando, tentando compreendê-las, definindo o supervisor como *humanista e reformulador* e o *Apoiante*, que envolve uma supervisão reactiva, enaltecendo a pessoa do formando e caracterizando o supervisor como o *terapeuta, defensor e investigador*.

Na perspectiva deste autor, o supervisor prescritivo é aquele que valoriza a competência técnica, considerando-a fundamental para a auto-confiança do formando, através do desenvolvimento nele de *skills* doutriniais e técnicas de gestão de turma. O supervisor, neste estilo, ensina o formando no sentido estrito do termo, não se verificando paridade entre os sujeitos. Tenta, através da sua orientação e crítica, que o formando reproduza os seus ensinamentos, assumindo a postura de um pedagogo e crítico, no sentido etimológico dos termos.

Por seu lado, o supervisor *Interpretativo* é caracterizado como aquele que consegue descer ao mundo do formando na tentativa de conhecer o seu pensamento, de o compreender e de ser capaz de mudar e/ou conduzir o seu raciocínio.

Por último, o supervisor *Apoiante* é definido como aquele que se centra na pessoa do formando, procurando agir de forma a dar resposta aos problemas e dificuldades deste, defendendo-o por se identificar com ele. O supervisor assume, assim, uma postura de aliado, companheiro e amigo.

A principal diferença entre o supervisor *Apoiante* e os dois anteriores reside na apresentação de uma prática reactiva que o impele a “analisar e aceitar os pensamentos e as acções dos formandos” (Zahorik, 1988:11).

Em suma, devemos atentar a que, qualquer que seja o estilo adoptado pelo supervisor, o seu grau de eficácia nunca está assegurado, uma vez que é imperativo que ocorra o “desenvolvimento de estratégias mediadoras diferenciadas relativamente a cada contexto, grupo e/ou indivíduo de acordo com as características, necessidades e constrangimentos de cada situação e de cada momento” (Sá-Chaves e Alarcão, 2000:188).

3. DIMENSÃO RELACIONAL NA SUPERVISÃO

As situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento e de aprendizagem consciente e comprometida. Esta tem como objectivo a maximização das capacidades do formando a dois níveis, enquanto pessoa e profissional, procurando desenvolver nele a capacidade de decidir adequadamente, para que a relação pedagógica vise sempre um melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem.

A Prática Pedagógica, constitui um momento de interacção com factores de natureza cognitiva, afectiva e relacional, devendo o processo de supervisão desenvolvido assentar em relações interpessoais sinceras, abertas e empáticas, de entre ajuda, espontânea, de modo a que seja criada um ambiente propiciador de desenvolvimento dialéctico do supervisor e do formando (Alarcão e Tavares, 1987; Oliveira, 1992; Sá-Chaves, 1994).

O processo de supervisão da Prática Pedagógica deve proporcionar um clima emocional e significativo para a integração do formando na nova situação contextual em que desenvolve a sua acção, devendo este assentar numa boa relação entre ambos e que é necessária estabelecer e desenvolver desde os primeiros encontros.

Segundo Oliveira,

“os sentimentos de constrangimento então vividos pelo formando são motivados, principalmente, por dois motivos: um relaciona-se com a situação de auto-exposição a que o formando se encontra sujeito, outro prende-se com a relação interpessoal que o supervisor estabelece com ele, que pode facilitar a sua mudança ecológica, permitindo-lhe ultrapassar as primeiras dificuldades de adaptação e integração na sala de aula onde realiza a sua prática” (Oliveira 1992, Bronfenbrenner, 1987, cit. por Gonçalves, 1998:30).

Deste modo, a supervisão contribui para o fortalecimento das relações estabelecidas, fomentando o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal (Alarcão e Tavares, 1987), de todos os intervenientes do processo de supervisão.

No entanto, não podemos falar de dimensão relacional, sem conceptualizar duas dimensões que se interligam e complementam no que concerne à personalidade do sujeito, a individual e a pessoal.

Enquanto a dimensão individual se reporta a características próprias de capacidade, de unidade, de indivisibilidade, de fechamento, de indisponibilidade, de

impossibilidade de diálogo, de uma certa incapacidade de iniciativa e de simples presença mais ou menos rica e estimulante, a dimensão pessoal baseia-se em características opostas às anteriores, ou seja, de confiança, de transparência, de autenticidade, de capacidade de abertura, de disponibilidade, de diálogo e de iniciativa, que marcam a diferença entre os comportamentos humanos e os inumanos.

É na conjugação dialéctica entre estas duas dimensões que se constrói a personalidade do indivíduo, que vai constituir o centro do humano. Tornar-se pessoa no decorrer da vida, é a grande tarefa a realizar pelo ser humano que deverá mobilizar e integrar tarefas e actividades, mas também todas as suas energias disponíveis conscientes, subconscientes e inconscientes.

O ser humano, segundo esta ordem de ideias, é um ser inacabado, cuja obra de tornar-se pessoa, não pode cessar nunca ao longo de toda a sua existência. Para esta construção delicada e bastante elaborada, concorrem diversos aspectos, entre os quais, as relações interpessoais que o indivíduo estabelece com os que o rodeiam.

A complexidade das interacções presentes na formação de professores, a multiplicidade de sentimentos, percepções, atitudes, conhecimentos e comportamentos então ocorridos, têm constituído motivo de estudo para vários autores (Berenson e Carkhuff, 1967; Traux e Carkhuff, 1967; Carkhuff, 1969, 1971; Gazda, 1984, cit em Tavares, 1992) o que levou, também Alarcão (cit em Tavares, 1992) a considerar a relação interpessoal condição fundamental do desenvolvimento pessoal e profissional do professor em formação.

A relação interpessoal envolve uma grande complexidade, na medida em que deve ser de natureza recíproca, assimétrica e dialéctica, e estabelecer-se entre sujeitos

capazes de sair de si mesmos e colocar-se no lugar do outro, compreendê-lo em toda a sua profundidade e riqueza, sem deixar de ser ele próprio.

As relações interpessoais, que pressupõem um bom funcionamento e equilíbrio das relações intrapessoais nas actividades de formação, facilitam a produção de conhecimentos e o desenvolvimento social e profissional dos sujeitos envolvidos nesse processo formativo (Tavares, 1995). Nesta perspectiva, o sucesso dos sistemas de formação de professores passa pelo estabelecimento de redes relacionais que tornem os formadores, *profissionais do humano* (Alarcão cit em Tavares, 1992: 6), capazes de criar um clima afectivo relacional facilitador do desenvolvimento humano.

Tendo em conta que toda a acção educativa tem por base a relação interpessoal, não poderá haver aniquilação de nenhum dos intervenientes na relação, mas sim um conhecimento profundo e mútuo de ambos. Para que a relação interpessoal exista em toda a sua plenitude, os sujeitos devem situar-se ao mesmo nível e envolver-se por inteiro, tornando a relação autêntica e pessoal. Só existirá simetria e dialéctica se os sujeitos interagirem e trabalharem para um mesmo fim, numa relação de autenticidade, confiança, disponibilidade plena, reciprocidade e empatia.

O formando e o supervisor são sujeitos distintos que desempenham papéis diferentes e, como tal, terão de reconhecer-se e empenhar-se na relação de uma forma diferenciada e individualizada, para que esta funcione, não havendo lugar para troca ou sobreposição de funções.

As dimensões pessoal e interpessoal estão presentes no processo educativo, bem como no processo de ensino/aprendizagem conducente à formação de professores e outros agentes educativos, na qual se revestem de uma enorme importância. Estas

constituem a génese e a garantia do emergir de determinados *skills*, para que o indivíduo se desenvolva e se torne um bom profissional.

Mas, afinal, como deverá ser a relação interpessoal entre supervisor e formando? Carl Rogers (1980) defende que esta relação deverá ser aberta, verdadeira, autêntica e consistente, desenrolando-se numa atmosfera de disponibilidade e de inter-ajuda. Uma vez que nesta relação intervêm dois sujeitos distintos que desempenham papéis diferentes, cada um deverá reconhecer-se e empenhar-se na relação de forma diferenciada, verdadeira e autêntica, sem que ocorra a troca de funções, para que a relação funcione.

Nos seus livros “Liberdade para aprender” (1973) e “Tornar-se pessoa” (1980), Rogers defende que a relação supervisor/formando deve desenrolar-se num clima de autenticidade, uma vez que a aprendizagem pode ser facilitada se o “mestre” for congruente, ou seja, se este se assumir tal como é e tenha consciência plena das atitudes que toma.

Outra condição imprescindível para que esta relação se desenvolva de forma harmoniosa é o supervisor ser capaz de aceitar o formando tal como ele é e compreender os sentimentos que ele manifesta. O supervisor deve ser capaz de uma aceitação calorosa, uma consideração positiva incondicional e uma relação de empatia e respeito e interesse pelas reacções de medo, de expectativa e de desânimo, dado que os formandos ficam profundamente reconhecidos ao serem compreendidos no seu ponto de vista, e não serem avaliados ou julgados pelo ponto de vista do supervisor.

É fundamental que o supervisor demonstre confiança nas potencialidades do formando, elevando a sua auto-estima e proporcionando-lhe todas as oportunidades e

facilidades para escolher o seu próprio caminho, quer na sua aprendizagem, quer na sua actividade global.

A manutenção de uma comunicação efectiva, clara e transparente entre os intervenientes do processo de supervisão, funciona como o sustento, o mediador e o elo de ligação entre todas as dimensões do processo de supervisão. É ela que vai possibilitar que a engrenagem funcione e o puzzle se complete, contribuindo para o sucesso do processo de desenvolvimento do adulto e do tornar-se pessoa, mais do que apenas ensinar alguém a ensinar.

Nesta perspectiva, é igualmente pertinente referenciar os estudos desenvolvidos por Blumberg (1980) sobre as noções que os formandos têm sobre a qualidade da inter-relação que estabelecem com os supervisores. Este autor definiu quatro tipos de relação, representados na tabela seguinte.

	Muito indirecta	Pouco indirecta
Muito directa	a	B
Pouco directa	c	D

QUADRO III – Quatro tipos de supervisor/professor, segundo Blumberg (1980)

Analisando a tabela, verificamos que o a) se refere a uma relação *muito directa e muito indirecta*, na qual o supervisor tanto afirma e critica como questiona e escuta o formando, condicionando-o e orientando-o com firmeza, provocando sentimentos de defesa no último.

O b) diz respeito a uma relação *muito directa e pouco indirecta*, em que o supervisor afirma e critica sem praticamente questionar ou atentar às respostas possíveis, condicionando, orientando e avaliando o formando sem o ouvir ou

questionar. A este tipo de relação estão associadas ideias de controlo, superioridade, estratégia e avaliação.

No que concerne ao c), este revela uma relação *pouco directa e muito indirecta*, na qual o supervisor atenta ao que o formando lhe diz, deixando-o falar, questionando-o, aproveitando as suas ideias e valorizando os sentimentos que este manifesta. A esta relação associa-se a ideia de empatia.

A interacção d), por seu lado, diz respeito a uma relação *pouco directa e pouco indirecta*, em que o supervisor adopta uma postura passiva, não questionando, não ouvindo, não falando, não orientando e não criticando, provocando ansiedade e incerteza no formando.

Desta forma, podemos considerar que a directividade se encontra intimamente associada a sentimentos de defesa, desconforto e incerteza relacional, enquanto a não directividade se relaciona com sentimentos de apoio, inter-ajuda, compreensão e cooperação, ou seja, estabilidade relacional. Certamente que a última conduzirá mais congruentemente ao sucesso do desenvolvimento pessoal e profissional do formando, uma vez que estes valorizam de modo positivo os supervisores que “fazem afirmações, sugerem, criticam, comentam e pedem informações e opiniões” (Alarcão e Tavares, 2003:77).

Como forma de finalizar a nossa análise da relação que se estabelece entre os intervenientes no processo de supervisão, emerge a necessidade de fazer referência ao modelo de relação clínica delineado e defendido por Gazda (1984), no qual o autor secciona este processo em três fases: *facilitação, transição e execução*. A cada uma destas fases o autor atribui um objectivo implícito, sendo que o primeiro se refere à

auto-exploração/auto-conhecimento, o segundo à auto- compreensão e empenhamento e o terceiro a uma acção bem dirigida.

Ao longo do desenvolvimento destas fases são enquadradas pelo autor, algumas dimensões relacionais emergentes, que vão desde a empatia, o respeito e o calor humano até à confrontação e imediaticidade, passando pela especificidade, a autenticidade e a abertura.

No que concerne à empatia, nesta dimensão relacional, o supervisor deve colocar-se no lugar do formando, escutando o que lhe vai na “alma”, apreendendo profundamente os seus sentimentos e demonstrando ao outro que está a ser compreendido, ainda que não tenha opinião concordante.

Ao compreender as necessidades de valorização do formando, mostrando-lhe que acredita nele e confia nas suas capacidades, o supervisor promove uma interacção positiva com ele, desenvolvendo a sua autonomia e o seu auto-conceito, revelando o respeito que tem para com a sua pessoa.

O calor humano visa proporcionar um clima facilitador e de abertura conducente ao estabelecimento de uma relação calorosa, recorrendo à comunicação verbal e não verbal, gerando um ambiente liberto de tensões e baseado numa intimidade participada, não significando porém que haja facilitismos, até porque existem regras que não devem nem podem ser quebradas (Gadza, 1984).

O supervisor deve ser específico e claro exigindo a mesma atitude por parte do formando, questionando-o no sentido da clarificação das situações e auxiliando-o na selecção das soluções mais eficazes, propiciando a compreensão do formando de forma a facilitar o delineamento, por parte deste, de planos de acção futura.

Ao longo de todo o processo, o supervisor deverá ser verdadeiro, genuíno, autêntico e real, transmitindo mensagens verbais e não verbais construtivas e congruentes, como forma de desenvolver no formando a capacidade de ser autêntico.

A abertura revela-se quando o supervisor informa o formando acerca das suas experiências, ideias e sentimentos, de forma apropriada, tentando, através delas, auxiliar o formando na superação das suas dúvidas. Não é eticamente legítimo que o supervisor oculte estratégias do saber-fazer, se o formando necessita delas para crescer e se desenvolver.

No momento da confrontação, o supervisor deve apontar claramente os aspectos incongruentes do discurso do formando, questionando-o sobre as situações vividas, discutindo-as em conjunto e avaliando-as, sempre com base em críticas construtivas, a fim de desenvolver no formando a sua capacidade auto-avaliativa. Nesta altura, o supervisor não deve deixar que a relação de proximidade e intimidade estabelecida com o formando o iniba de analisar com rectidão as situações ocorridas, criticar construtivamente e emitir juízos de valor sobre os desempenhos e atitudes perpetrados pelo formando.

No que respeita à imediaticidade, esta reporta-se à reflexão conjunta das relações estabelecidas entre supervisor e formando, no momento oportuno, imediatamente após a ocorrência, de forma a encontrar e eliminar as barreiras que existam entre eles. Esta dimensão tem para Gazda a potencialidade de cada sujeito poder conseguir uma melhor compreensão de si próprio, especialmente sobre o modo como afecta o outro, quando este outro utiliza adequadamente a dimensão da imediaticidade, devendo ambos “avaliar as potencialidades, fraquezas e natureza da relação, os aspectos positivos e negativos e

identificar as barreiras a essa relação que a tornam difícil”, tentando encontrar, de forma harmoniosa, o melhor caminho para as superar (1984:191).

Estas dimensões, apesar de serem predominantes de determinadas fases deste modelo, não são exclusivas de nenhum deles, interpenetrando-se e perpetuando-se ao longo de todo o processo relacional supervisivo.

Em suma,

“para que o processo de supervisão ou de orientação da prática pedagógica se desenvolva de um modo correcto terá que atender às características dos sujeitos envolvidos, às tarefas a realizar, à sua análise, estruturação e execução, aos processos psicopedagógicos e às estratégias a utilizar, à sua atmosfera afectivo-relacional envolvente e aos conhecimentos necessários para entender e operacionalizar, de uma maneira correcta e adequada, todos esses mecanismos. Só assim o supervisor e o professor como agentes do processo de ensino-aprendizagem exercerão uma intervenção verdadeiramente eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, continuarão a desenvolver-se e a aprender como adultos e, conseqüentemente, a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão e Tavares, 2003:70).

4. O ciclo de Supervisão

A relação entre supervisão, observação e didáctica, de tipo construtivo, configura um processo formativo integrado e contínuo de desenvolvimento profissional.

A supervisão realiza-se segundo um ciclo de diversas fases que possibilitam “o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizagem, levando o supervisor a exercer as funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação” (Vieira, 1993:43-44).

Embora se constate uma tendência para encarar o momento de observação de aulas como um momento de avaliação das capacidades do professor, a verdade é que ele

se insere no contexto mais alargado da supervisão, estabelecendo relações estreitas com um momento anterior, o *encontro pré-observação*, e outro posterior, o *encontro pós-observação*. Segundo Vieira (1993) o *ciclo de observação* é constituído por três fases interdependentes, que passamos a descrever:

1. O encontro pré-observação tem como finalidades essenciais: clarificar a tarefa de ensino (objectivos, estratégias, entre outros.) e definir os objectivos de observação. É nesta fase que são antecipados problemas de aprendizagem, analisada e reformulada a planificação da aula a observar e identificados o enfoque, as técnicas ou os instrumentos da observação a efectuar. De um modo global, o encontro pré-observação orienta a observação numa direcção determinada, em função das circunstâncias e necessidades de formação. Ao nível afectivo, contribui para elevar o grau de confiança do professor, criando um clima de colaboração e de interajuda; por outro lado, a selecção prévia do objecto da observação desencoraja a concepção do momento de observação como um momento de avaliação global das competências do professor.

2. A observação representa o momento de recolha de informação relativa aos objectivos traçados no encontro de pré-observação. Assenta numa preocupação de descrever o que acontece, mais do que na de formular juízos de valor. Os dados recolhidos constituirão a base da discussão posterior acerca da aula. Naturalmente, o observador poderá focalizar a sua atenção em aspectos não previamente acordados, mas os seus objectivos de observação deverão, sempre que possível, ser aqueles que foram previamente estabelecidos com o professor;

3. O encontro pós-observação permite ao professor e ao supervisor interpretar o que foi observado. As suas finalidades são: confrontar os dados recolhidos com dados

de observações anteriores, analisá-los em função dos objectivos de observação traçados, questionar a relação entre o ensino efectuado e a aprendizagem dos alunos e reflectir sobre a eficácia do ciclo de observação experimentado. Frequentemente, são seguidamente traçados novos objectivos e estratégias de ensino e de observação, o que quer dizer que pode ocorrer alguma sobreposição temporal entre este encontro e o de pré-observação seguinte (Vieira, 1993).

5. O LEGADO DE DONALD SCHÖN – A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA

As escolas, assim como todas as outras entidades e organizações, estão no mundo, fazem parte deste grande contexto global de mudanças. Essa é a grande visão que desponta no cenário educacional: os professores precisam comandar as mudanças, em vez de serem levados por elas. A escola de hoje requer um professor mais crítico, criativo, que participe, que empreenda. Um professor mais inteiro e com mais consciência profissional. Promovendo a conscientização de que ele não é simplesmente agente de mudanças, mas um agente nas mudanças fazendo parte delas, não sendo apenas um catalisador do processo. Isso exige uma reformulação na sua prática pedagógica e na concepção do acto de educar.

Como educador, a sua actividade tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social. O professor é uma figura de cultura. É por isso importante que ele possa adquirir formação em outras áreas do saber para além das da sua especialidade. É o que sustenta a teoria de Lee Shulman (1982:92) quando refere que “um professor para ser um verdadeiro profissional e agente de construção de conhecimento e do personalidade deverá ser um especialista nas suas áreas profissionais e dominar os

processos e as estratégias do ensino-aprendizagem”. Para este autor o educador deverá ser capaz de expressar de uma forma nítida e simples, nunca perdendo o rigor, os seus conhecimentos, auxiliando-se dos conhecimentos das práticas da Psicologia, Pedagogia, da Sociologia, da Didáctica, entre outros.

A experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formandos e proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção. A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal.

O conceito de professor pressupõe um profissional eficiente, que relaciona teoria e prática num processo de reflexão, realizando a prática da educação reflexiva. O pensamento pedagógico actual inclui na formação do futuro profissional uma forte reflexão a partir das situações práticas vivenciadas, propondo a formação de profissionais capazes de enfrentar situações novas e diferentes na educação e optar pelas decisões mais apropriadas. O paradigma que proporciona a interligação entre a teoria e prática é a prática da reflexão, ou seja, o paradigma pedagógico e as propostas de Schön (Alarcão, 1996).

O paradigma do profissional reflexivo tem sua fundamentação nos escritos de Donald Schön (1883-1987), em estudos realizados entre 1970 e 1980, que têm inspirado as actuais políticas de formação de professores. Schön enfatiza a epistemologia da prática profissional e o ensino reflexivo. Segundo Mizukami, (2002:177) “Tais processos propiciam a construção do conhecimento profissional que ultrapassa o conhecimento concebido pela racionalidade técnica”.

As ideias propostas por Donald Schön oferecem para a pedagogia um novo conceito de professor: o conceito de professor reflexivo, que supõe reflexão na acção da prática pedagógica, processo relevante para a formação inicial e continuada de professores. A formação de professores, baseada neste paradigma, deve valorizar a reflexão na acção nos locais de trabalho para a construção da pedagogia da aprendizagem, ou seja, a criação de espaços onde se valorizem os processos de aprendizagem e desenvolvimento, fomentando assim o sucesso escolar.

Para compreendermos a actual situação proposta para a formação de professores e seus pressupostos, faz-se necessário conhecermos a linha de pensamento de alguns autores que fazem referência à reflexão na prática pedagógica do professor. Destacamos Nóvoa (1992a; 1992b), Perrenoud (1993) e Sacristán (1999), que reconhecem a necessidade de que a formação do professor seja organizada visando a sua actuação nos problemas quotidianos da prática pedagógica, através da observação e da reflexão da sua própria prática.

Partindo da constatação de que há uma crise de confiança nos profissionais, Schön, nas suas pesquisas sobre a formação profissional, procura entender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais carregam, em particular os que ele denomina de bons profissionais.

Apoiado nos pressupostos do pensamento de Dewey, em particular a conceptualização de experiência, Schön formula a sua perspectiva em torno de três aspectos: conhecimento prático, reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática.

Para Schön, o professor possui um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões. É um conhecimento tácito, ou um conhecimento adquirido na prática. Este conhecimento «*manifesta-se na espontaneidade*» (Alarcão,1996) e portanto não sistematizado. É um conhecimento que se expressa na execução de uma dada tarefa, sem ter a necessidade de uma reflexão prévia.

Na medida em que o professor coloca para si as questões do quotidiano como situações problemáticas, está a reflectir, está à procura de uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Quando o professor faz esta reflexão ao mesmo tempo em que vivência uma determinada situação, para Schön, ele faz uma reflexão na acção. Esta etapa permite uma reorientação da acção no exacto momento em que a está a viver. Se esta reflexão se dá após a acção e tem carácter retrospectivo, o professor reflecte sobre a acção. Há então um certo distanciamento, um olhar distinto daquele que vivenciou aquela acção.

Por fim, um outro momento deste processo de reflexão é a reflexão sobre a reflexão na acção. Aí dá-se um processo mais elaborado onde o próprio profissional procura a compreensão da acção, elabora sua interpretação e tem condições de criar outras alternativas para aquela situação.

Schön percebe que o processo de formação, principalmente dado nas universidades, apresenta um esquema que distancia a teoria da prática, pois primeiro é fornecida ao aluno a teoria e só no final do seu curso tem um estágio prático. Deste

modo tem relevância um conhecimento aplicado, onde a teoria traz em si mesma as questões que poderiam ser suscitadas pela prática e, ao mesmo tempo, a sua solução. É o paradigma da racionalidade técnica, que, segundo Gómez (1992), privilegia o saber académico em detrimento do saber prático.

A relação teórico-prática, o aprender a pensar, o saber-fazer, o saber-conhecer e o saber-conviver, vistos como mecanismos fundantes da competência humana e de habilidades profissionais deverão estar sempre presentes. Deverá existir uma relação que articule a teoria e a prática, como momentos entrelaçados, construindo assim, uma *praxis* pedagógica.

Rand Spiro (1990) defende a teoria "cognitive flexibility theory" onde vê a flexibilidade cognitiva como a capacidade de reestruturar o próprio conhecimento em resposta a mudanças drásticas do ambiente externo. Segundo a teoria de Spiro para construção do conhecimento e da personalidade em formação de professores, o conhecimento necessário num certo momento não é, simplesmente, recuperado da memória na forma em que lá se encontra; para ele, o conhecimento necessário é construído em cada caso com base no conhecimento anterior disponível. Novos contextos e aprendizagem avançada exigem que os conhecimentos e experiências existentes sejam seleccionados, combinados e adaptados de forma também nova, ou seja, o docente vai construindo o conhecimento à medida das suas necessidades. Isso diz respeito tanto à forma de representar o conhecimento (segundo múltiplas dimensões) quanto aos processos utilizados para o processamento interno desse conhecimento (construção e não simples recuperação).

Decorre directamente daí a proposta de um novo conceito de processo de aprendizagem na qual um mesmo conteúdo é apresentado de diferentes maneiras e é

aplicado a diferentes situações de tal forma que o aprendendo possa compreender inteiramente o problema e suas características de complexidade, inclusive os efeitos das mudanças das variáveis e dos objectivos.

Max Van Manem (1990) vai ao encontro às teses de Schön, pois este autor defende uma reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção, mas como estratégia fundamental do acto pedagógico Max menciona o tacto, o contacto, ou seja para o autor o momento pedagógico acontece quando o educador consegue atingir o fundo pessoal do educando e provoca a sua mudança, que por sua vez irá repercutir-se na mudança pessoal do educando.

O docente ao reflectir sobre a sua prática permite o envolvimento numa partilha de experiências e saberes, constitui um instrumento privilegiado para o conhecimento da vida e para a interpretação da sociedade. Facto este que resulta num considerável contributo para o desenvolvimento pessoal de quem nelas se envolve, e paralelamente participar activamente para a construção duma sociedade mais plural e participativa. Segundo Tavares (1998:90-91), “o sucesso do cidadão passa necessariamente pelo seu desenvolvimento pessoal. Assim, qualquer sistema de educação que não contribua de uma maneira clara e eficaz para esse objectivo é um sistema condenado irremediavelmente ao fracasso...”.

Partindo do pressuposto de que todos somos diferentes, o educador deverá aceitar as diferenças e respeitá-las, possibilitando aos formandos com todos os meios ao seu alcance, o desenvolvimento das suas capacidades, incentivando-os de forma positiva, para que o mesmo seja pleno tanto a nível cognitivo, como afectivo, moral, social e pessoal.

Segundo Paulo Freire (1975) o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa. Este pensamento retrata muito bem a nossa intervenção como educadores, pois aprendemos com a experiência dos formandos, assim como eles aprendem connosco, existindo, deste modo, uma construção de conhecimentos.

6. Educação de Adultos

O termo educação não é unívoco, tem evoluído ao longo dos tempos, tem entendimentos diversos em ambientes culturais diferentes e pode ser considerado com maior ou menor amplitude (Parecer do Conselho Nacional de Educação, 2001).

Registe-se que, só muito tarde na história das democracias liberais, a educação foi formulada e dirigida para pessoas presumivelmente autónomas, que determinam as suas próprias finalidades e estruturam as suas próprias vidas.

As mudanças nas circunstâncias e no conhecimento que impõem que se renove em cada geração a definição da natureza, do sentido e dos objectivos da educação faz com que Bruner (cit. em Aprendizagem ao Longo da Vida - Parecer do Conselho Nacional de Educação, 2001:82) “considere que ela é uma invenção social ou que está em constante processo de invenção”.

Para Licínio Lima (1988a:50), a educação de adultos é “um subconjunto de um projecto global de educação permanente”.

Segundo a Conferência de Nairobi, em 1976, a educação de adultos é encarada como a

“totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada na nas escolas e universidades ou sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais

as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente (Canário, 1999:36-37)”.

A educação de adultos emerge, em especial, a partir do século XIX associada a dois fenómenos sociais relevantes: O desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e o desenvolvimento e consolidação dos sistemas escolares nacionais “que conduziu, segundo uma lógica de extensão ao mundo dos adultos, à emergência de modalidades de ensino de segunda oportunidade” (Canário, 1999:12).

É após a segunda guerra mundial, num contexto de reconstrução europeia, que se pode falar num desenvolvimento da educação de adultos, numa forma generalizada. Nos anos 60, na conferência internacional de Montréal (1960), os delegados estabelecem uma ligação estreita entre a educação de adultos e o desenvolvimento económico, quer no plano nacional, quer no plano internacional. Segundo Bholá, citado por Canário, “a partir deste momento, o desenvolvimento passará a estar no centro da ideologia da educação de adultos no Terceiro Mundo” (1999:13). Esta interdependência entre desenvolvimento e educação dos adultos vai marcar as próprias práticas educativas, sendo possível distinguir quatro subconjuntos destas. São elas a alfabetização, a formação profissional, a animação sociocultural e o desenvolvimento local.

6.1 ALFABETIZAÇÃO

Vivemos num mundo organizado para indivíduos letrados, no entanto, existe uma parcela bastante significativa da nossa população que, por algum motivo, não foi alfabetizada. Devido a isso, a alfabetização de adultos merece ser cada vez mais pensada e repensada, para que possamos amenizar esta diferença, ou até, a exclusão social pela qual os analfabetos passam.

Em contra partida, Otero et al. (cit in Ozelame, 1997:5) destaca que devemos: “...considerar o analfabeto na sua condição de cidadão adulto, concebê-lo como um ser em transformação, tratá-lo como um sujeito histórico, revelando e integrando suas circunstâncias ao quotidiano escolar”.

Seguindo a lógica da afirmação supra, a alfabetização de adultos deve proporcionar aos formandos uma leitura não apenas de palavras, mas do mundo que os cercam, para “revelar” e “integrar” os acontecimentos da vida ao quotidiano escolar.

Segundo a Unesco, o conceito de alfabetização acompanhou a evolução dos tempos e das exigências impostas por um mundo em constante mudança e como tal deixou de significar exclusivamente “aprender a ler e escrever” uma vez que está relacionado com a própria capacidade de comunicar em sociedade.

Com a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* em Jomtien (1990) os objectivos da alfabetização alteraram-se e o debate em torno das necessidades educativas fundamentais alargou-se, passando a incluir o desenvolvimento da capacidade de resolução dos problemas inerentes à vida activa e facilitar o acesso do indivíduo ao mundo em rápida transformação.

O trabalho desenvolvido por Paulo Freire veio marcar de forma determinante a evolução do conceito de alfabetização, quer pela introdução de novos métodos, quer pelo facto de ter trazido este conceito para a esfera política.

A alfabetização segundo o seu pensamento é o processo pelo qual se adquire a capacidade de participar como cidadão activo na democracia, de criticar as instituições, exigir direitos e desafiar as estruturas do poder (Freire, 1979).

Segundo Freire (1979), quanto mais o sujeito for levado a reflectir sobre sua situação como ser-no-mundo, mais emergirá uma consciência “carregada” de compromisso com a sua realidade. Assim, percebemos que há uma grande importância de fazermos uma prática educativa voltada a “conscientização” para que com isto “mudanças” reais possam ocorrer.

Portanto, o processo educativo, que visa à libertação, tem como principais objectivos a serem alcançados: a desmitificação da realidade opressora; uma consciência reflexiva, em que o indivíduo perceba a necessidade de participar de sua libertação; e o desenvolver da criticidade (Manfredi, 1978). A importância de alcançar estes objectivos está no facto de possibilitar aos indivíduos compreender o mundo, a si mesmo e a relação entre estes, o que levará, cedo ou tarde, a alguma acção. Caso esta compreensão seja crítica, a acção também será (Freire, 1996).

Neste aspecto, Freire (1996) enfatiza o cuidado que os educadores devem ter para que haja “atitudes dialogais”, ou seja, uma relação eu-tu e, portanto, de dois sujeitos. Isto significa dizer, que se não houver diálogo, não haverá educação e sim deformação do aluno.

Na década de 80 assiste-se à consolidação das teorias com base no trabalho de Paulo Freire, é feita a distinção entre alfabetização “autónoma” (*independente de valores e contextos*) e alfabetização “ideológica” (*prática definida segundo o contexto social e político*).

Apesar de toda a evolução do conceito baseado em padrões internacionais, continuam a subsistir em muitos países os programas “*one size fits all*” – programas tamanho único, sem adaptação à realidade dos seus destinatários e que muitas vezes acabam por promover a discriminação entre géneros.

A cidade de Hamburgo acolheu em 1997 a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA V). Este importante fórum contou com a presença de várias organizações não governamentais, agências regionais e vários especialistas, que discutiram as questões relacionadas com a educação de adultos.

A Resolução 56/116 da Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para todos”. Esta resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, considera a alfabetização como um processo fundamental para a aquisição dos meios essenciais que possibilitam ao indivíduo enfrentar os desafios da vida actual e garantir a sua efectiva participação na sociedade, na política e na economia do século XXI.

6.2 A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

“A Animação sociocultural é um conjunto de práticas sociais que têm como finalidade estimular a iniciativa, bem como a participação das comunidades no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sócio-política em que estão integrados” (*UNESCO*).

Segundo Ander-Egg (1999:25) “A animação sociocultural tem como função fazer circular todo o tipo de discurso cultural e gerar processos de participação de maneira mais ampla possível”. Já ao animador cabe fazer a mediação entre a arte e o público e facilitar a divulgação dos bens culturais.

“A animação sociocultural é uma estratégia de intervenção que, trabalhando por um determinado modelo de desenvolvimento comunitário, tem como finalidades últimas promover a participação e dinamização social a partir dos processos de responsabilização dos indivíduos na gestão e direcção dos seus próprios recursos” (Trilla, 1997:297). Este desenvolvimento comunitário potencia o fortalecimento da sociedade civil através da aprendizagem da democracia que se realiza essencialmente ao nível associativo e da distribuição e repartição do poder económico, social, educativo, cultural e político, favorecendo a igualdade de oportunidade para todos os elementos da comunidade.

É, portanto, inegável o facto de que a animação sociocultural insere na sua prática componentes educativos, tem uma dimensão educativa apesar de educação e animação sociocultural não serem “conceitos equiparáveis por terem extensões semânticas desproporcionalmente desiguais”. (Trilla 1993:115).

O universo educativo pode ser dividido em três áreas: formal, não formal e informal. “A educação formal remete-nos para a existência de um currículo, é uma actividade organizada e sistemática que acontece em instituições educativas formais (escolas, universidades); a educação não-formal é toda a actividade organizada, sistemática, que acontece fora do sistema formal; a educação informal é um processo educativo não organizado que decorre ao longo da vida da pessoa proveniente das influências educativas da vida diária e do meio ambiente” (Quintas e Castaño, 1998:99).

Actualmente, tendo em conta a evolução do próprio conceito de educação que antes era entendido e associado estritamente aos parâmetros escolares e formais, vários autores defendem o papel da animação sociocultural nas várias vertentes da educação. Se a animação sociocultural pretende alcançar o desenvolvimento de capacidades e atitudes de participação na vida social e cultural de uma sociedade através de uma intervenção estruturada, torna-se assim evidente o seu carácter formal. Trilla (1993 cit em Quintas e Sánchez, 1990:32) refere que apesar da inclusão da animação sociocultural no âmbito educativo não formal também “se projecta nos outros dois âmbitos que definem o universo educativo - educação formal e informal - pelos contextos em que actua e pelas actividades que promove”.

Na perspectiva de Lengrand (1970:55-56) as novas responsabilidades da educação passam por: “favorecer o estabelecimento de estruturas e métodos que ajudem o ser humano, ao longo da sua existência, a prosseguir a aprendizagem e a formação; e equipar o indivíduo para que ele se torne o mais possível, o agente e o instrumento do seu próprio desenvolvimento graças às múltiplas modalidades do autodidactismo. Isto claramente direcciona-nos para a animação sociocultural e também para a questão da educação permanente.

Segundo a UNESCO cit. por Quintas e Sánchez (1990:32) a educação permanente engloba todos os processos educativos que afectam o ser humano; é um processo contínuo ao longo da vida. A educação deixa de ser reduzida ao contexto estritamente escolar, contribuindo de forma profunda para a evolução do conceito de educação, para a pluralidade e diversidade de abordagens e práticas educativas actuais.

7. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

A educação de adultos inicia-se, em Portugal, segundo Rogério Fernandes, no século XVI, período das primeiras iniciativas portuguesas de alfabetização pública, na instrução de adultos. De acordo com o autor,

“cerca de 1530, o Bispo de Lamego, D. Fernando de Vasconcelos, manda distribuir cartilhas (catecismos) pelas igrejas da sua diocese e determina que todas as crianças de ambos os sexos, a partir dos 5 anos, aprendam a catequese, mercê de uma hora diária de lição. (...) Além de ficarem perfeitamente doutrinados, os pequenos alunos e alunas levaram ainda mais longe o seu zelo e ensinavam os próprios pais pelas cartilhas e mestres que D. Fernando Vasconcelos mandara pôr nas igrejas do seu bispado” (1993, p. 142).

Desde os descobrimentos até à oficialização do ensino por Marquês de Pombal, a instrução era ministrada quase exclusivamente pelos monges da Companhia de Jesus e pelos mestres das primeiras letras. As primeiras escolas foram dentro dos próprios mosteiros e depois na residência dos mestres. “aprender a ler e escrever era então privilégio reservado a um grupo restrito da população” (Adão, 1997:11).

O regime autoritário vigente em pouco terá diminuído os índices de analfabetismo, com excepção para a Campanha Nacional de Educação de Adultos, “conduzida entre 1953 e 1956, sob a direcção autoritário e em obediência ao modelo de extensão escolar nada mais sucederá de inovador no contexto do Estado Novo” (Silva, 1990:18). Através da Campanha Nacional de Educação de Adultos houve uma ligeira diminuição do analfabetismo, mas muito longe ainda de poder dizer-se que foi um êxito.

De qualquer forma são de assinalar algumas virtualidades apesar do regime corporativista e do domínio centralizado por parte do Estado. Assim,

“no domínio da formação escolar dos adultos, o panorama só foi diferente e ultrapassa a mediocridade com o Plano de Educação Popular e a Campanha de Educação de Adultos que embora concebida e realizada através do mesmo padrão centralista e com um contributo poderoso do Estado deixou em aberto algumas iniciativas que tiveram algumas repercussões positivas até ao 25 de Abril” (Lima, 1988a, p.61).

O período marcelista esboçou, a nível formal, uma tentativa de mudança dos métodos e dos programas para adultos, que deveriam ser diferentes dos que se aplicavam às crianças. Os seus efeitos não chegaram a ser entendidos na prática. Foi então criada a Direcção Geral da Educação Permanente.

No início da década de setenta, foram criados os Cursos Gerais e Complementares do Ensino Secundário Liceal Nocturno e reestruturados os Cursos Nocturnos do Ensino Secundário Técnico e os Cursos de educação básica para adultos. Estes destinavam-se a todos os indivíduos que não concluíram a escolaridade obrigatória e a outros carenciados de aperfeiçoamento ou actualização de conhecimentos (Lima, 1988).

A revolução iniciada em 25 de Abril de 1974 encontra um sistema de ensino em profunda remodelação, ao mesmo tempo que deu motivo para uma explosão de Campanhas Populares de Alfabetização, lavadas a cabo por diversas comissões de moradores e de trabalhadores. A população procurou organizar-se, à sua maneira, para tentar pôr termo à *praga* do analfabetismo, esforçando-se ela própria, por encontrar respostas para inúmeras carências em termos de formação escolar.

A Direcção Geral da Educação Permanente nem sempre soube organizar e coordenar esta avalanche de iniciativas na área cultural, devido, em parte, ao clima de instabilidade política, económica e social vivido durante esses anos.

O Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), posto em prática do final dos anos setenta até meados de oitenta, pretendia chegar às populações não só menos escolarizadas mas também mais desfavorecidas, utilizando-se, em parte, uma metodologia associada aos modelos de educação popular, tendo em vista a consciencialização e emancipação dos sectores sociais carenciados. Era a linha influenciada pelas concepções filosóficas e educativas de Paulo Freire.

Este foi um passo importante, que mobilizou agentes locais fora do quadro natural dos habituais professores. Mas a dinâmica criada, se bem que tenha mobilizado algumas comunidades, não produziu porém, os resultados esperados.

A perspectiva da educação de adultos letrados entrou em Portugal após experiências conseguidas noutros países e depois de se interiorizar que “a formação profissional não passava apenas pela aquisição de saberes (conhecimentos) mas sobretudo pelas competências na execução das tarefas (...) foi neste domínio que a Educação de Adultos se desenvolveu como necessária retaguarda subjacente às qualificações exigidas” (Salgado, 1995:252).

Com esse espírito a Lei de Bases do Sistema Educativo reconhece a necessidade de serem criados na educação de adultos percursos específicos para os que não puderam prosseguir na escolaridade formal, aos quais deverão ser conferidos certificados de cariz idêntico aos do ensino formal. Assim,

“viriam a estabelecer-se planos de estudo próprios para o ensino recorrente, primeiro para os 1º e 2º ciclos com a possibilidade ainda de se criarem currículos laterais para os grupos específicos de população e mais tarde para o 3º ciclo do Ensino Básico e para o ensino secundário, estes através do sistema de ensino por unidades capitalizáveis” (Silva *et al.*, 1998, pp.24-25).

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo entrou-se numa nova fases da educação de adultos na qual o ensino integrado passou a ser valorizado e a formação inicial e experiência profissional reconhecidas como componentes que jamais poderiam ser postas de parte.

No entanto, muito está por fazer no dizer de Licínio Lima, é urgente “recolocar a educação de adultos na agenda das políticas educativas elegendo-a como objecto de discussão e de debates públicos, esclarecendo os seus sentidos e a sua relevância social” (1996:293).

Educação exige capacidade de saber escolher, de saber dizer, de saber fazer e saber ser (Delors, 1996).

A educação de adultos, ou a formação dos adultos, expressão utilizada por R. Canário (1999), terá que revestir-se de valorização global e não apenas profissional. À educação de adultos “cabera induzir na globalidade do sistema educativo, uma nova pedagogia de acção solidária animada por educadores sensíveis ao trabalho produtivo, ao espírito empreendedor, à mudança de atitudes, à descoberta do outro, à escolha lúcida dos valores, à mediatização pela dimensão accional da linguagem e dos saberes” (Belchior, 1990:107).

Em 1999, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) – criada sob a tutela do Ministério da Educação e do então designado Ministério do Trabalho e da Solidariedade - surgiu, não para substituir outros actores, entidades ou intervenções no âmbito da Educação e Formação de Adultos, mas para intervir em novos domínios, contribuindo para a elevação dos níveis educativos e de qualificação da população adulta, através, designadamente, do reconhecimento, validação e certificação de competências e, ainda, da flexibilização das ofertas de educação e formação de

adultos, sobretudo as destinadas à elevação dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa.

Em Outubro de 2002 a ANEFA é integrada na Direcção Geral de Formação Vocacional¹. A DGFV é um serviço central integrado no Ministério da Educação capaz de actuar transversalmente na concretização dos objectivos de qualificação, ao longo da vida, dos jovens e adultos.

Esta evolução, descrita de forma muito breve, assim como as características específicas da realidade educativa portuguesa, ajudam a compreender porque é que se assiste, nos nossos dias, a um debate renovado sobre as políticas de educação de adultos. No contexto português, o futuro dessas políticas não pode ser dissociado do futuro de uma educação de base, democrática, para todos os cidadãos.

Cabe a cada Estado a missão de formular uma política abrangente e promover a coordenação e articulação dos diversos intervenientes e iniciativas.

7.1 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO ALGARVE

A província do Algarve, com uma área total de 5.000 quilómetros quadrados, aproximadamente, e uma população aproximada de 395.218 habitantes, é a região mais ao Sul de Portugal Continental.

A estrutura administrativa da província do Algarve, é composta pelo Governo Civil do Distrito de Faro, 16 Municípios e 84 Freguesias, ARS/Algarve (Administração Regional de Saúde) e diversas Delegações Regionais - órgãos desconcentrados do

¹ Dec-Lei n° 208/2002 de 17 de Outubro, artigo 16°

Governo. Existe ainda a R.T.A. (Região de Turismo do Algarve), órgão responsável pela promoção turística do Algarve e, nessa medida, executa, promove e apoia os principais eventos que se realizam na região.

A capital administrativa do Algarve é Faro e o maior concelho em termos de área geográfica é o de Loulé com cerca de 765 quilómetros quadrados. Ao todo, são 16 os municípios desta província: Albufeira, Alcoutim, Aljezur, Castro Marim, Faro, Lagoa, Lagos, Loulé, Monchique, Olhão, Portimão, São Brás de Alportel, Silves, Tavira, Vila do Bispo e Vila Real de Santo António.

É na capital administrativa do Algarve que se situa a Direcção Regional de Educação (decreto-lei 386/90), instituição que contribui para o bom funcionamento da Educação de Adultos, ao nível do Algarve.

No Algarve a serra e o barrocal são zonas com baixo número de população residente, enquanto que o litoral denominado “Algarve turístico”, com as suas praias, solos agrícolas férteis e inúmeros serviços, abarca um número de residentes muito superior. Verifica-se, portanto, um êxodo da população serrana e do barrocal para o litoral, em busca de melhores condições de vida e subsistência (*Direcção Geral de Extensão Educativa et al., 1990:7*). No que respeita à taxa de analfabetismo no Algarve em 2001 era de 10,4 (www.ine.pt). Comparativamente aos censos de 1991, a taxa de analfabetismo diminuiu no Algarve, pois neste ano a percentagem de analfabetismo era de 14,2.

Os cursos de Educação de Adultos, no Algarve iniciaram em 1980/81, mas só em 1989/90 foi criada a Direcção Regional de Educação do Algarve (decreto-lei 386/90), instituição que contribuiu para uma melhor organização da Educação de Adultos, em toda a região. Em 1982/83 foi criada a Coordenação Distrital da Direcção Geral de

Educação de Adultos, e como tal, as Coordenações Concelhias. No Algarve existem dezasseis Coordenações Concelhias, com a função de orientar e dinamizar todo o processo de Educação de Adultos. Actualmente deixaram de existir as coordenações concelhias, passando todo o processo para a alçada dos agrupamentos. Neste momento foram formadas equipas territoriais, que desempenham as funções técnico pedagógicas, dos cursos de Educação de Adultos.

7.2 ENSINO RECORRENTE

O conceito de ensino recorrente foi usado em Portugal, pela primeira vez, no Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), quando se afirma que se deve caminhar para “um sistema integrado, coordenado e alternado no qual a formação inicial, a educação de adultos e a experiência profissional se organizam num todo coerente que permita a recorrência” (1979, pp.100-101).

O ensino recorrente insere-se nas estruturas formais do Ministério da Educação, e sua origem remonta à fase em que foi atribuído maior relevo aos processos de alfabetização, necessários para *educar* uma população com elevada taxa de analfabetismo. O ensino recorrente resulta, de alguma forma, da constituição de uma rede pública em educação de adultos (Santos Silva, 1990), que visava trazer para o *recato* dos corredores do Ministério da Educação (e dos seus serviços descentrados) aquilo que desde 1974 vinha sendo feito pelo associativismo civil.

O ensino recorrente funciona como um sistema de segunda oportunidade, que visa o acesso a uma educação escolar, certificável. Destina-se principalmente àqueles que, por diversas razões, não puderam ainda concluir um determinado percurso escolar, a que legitimamente têm direito. Assim, está para além do mero conceito de

alfabetização, visando um tipo de formação muito mais alargado, muito para além do mero aprender a ler, escrever e contar.

Rui Canário faz referência a isso mesmo ao situar esta questão no contexto português, frisando a função do ensino recorrente como sendo de segunda oportunidade.

“A alfabetização e educação básica de adultos têm vindo a estruturar-se, nomeadamente no caso português, através da concentração de recursos num sistema de ensino recorrente, susceptível de permitir àqueles que nunca puderam frequentar a escola e àqueles cujo percurso escolar foi marcado pelo insucesso e/ou pelo abandono precoce, a possibilidade de iniciar, reiniciar ou aprofundar estudos, em particular ao nível da educação básica” (1999:49).

Para M. Lobo Antunes o conceito de educação recorrente pode ser entendido em duas acepções: “uma mais restrita e reformista, identificada como educação de segunda oportunidade. (...) A outra, mais ampla e revolucionária (...) apresenta-a como uma estratégia educativa global capaz de efectivar o direito dos cidadãos à educação permanente em sociedades vivendo um processo de mudança acelerado” (1985:6).

A nível do ensino básico, os cursos do Ensino Recorrente abrangem três ciclos de ensino, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo e visam a eliminação do analfabetismo, a atribuição do diploma de escolaridade obrigatória, o prosseguimento de estudos e o desenvolvimento de algumas competências profissionais. Privilegia-se uma pedagogia diferenciada, conducente à autonomia do formando, numa abordagem interdisciplinar, e centrada na resolução de problemas reais, recorrendo-se à pluridocência em algumas áreas disciplinares.

7.2.1 CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO

A população que frequenta os cursos do ensino recorrente é essencialmente constituída por adultos que abandonaram precocemente o sistema escolar e que a ele

regressam anos mais tarde e, ainda, por jovens que deixaram, entre outros motivos por razões de ordem laboral, os cursos diurnos, para ingressarem nos cursos nocturnos.

Sendo assim, os jovens e adultos que frequentam os Cursos do Ensino Básico Recorrente apresentam características próprias que os distinguem do aluno do mesmo nível de ensino diurno.

Embora não se pretenda caracterizar exaustivamente o formando, é possível salientar alguns traços que definem o seu perfil (Norbeck, 1981):

‣ O formado é portador de saberes que lhe conferem uma cultura própria, expressão do contexto sócio – económico e cultural em que está inserido;

‣ As suas motivações decorrem fundamentalmente da necessidade de uma participação mais activa no quadro social em que se insere;

‣ Tem um pensamento pragmático e concreto, usando frequentemente a comparação por referência ao seu mundo vivencial e utiliza com facilidade o cálculo mental para a resolução de exercícios retirados da vida real;

‣ A mudança de comportamentos e a apropriação de conhecimentos realizam-se segundo esquemas já estruturados de pensamento;

‣ Muitas vezes, tem 8 horas de trabalho diário, acrescido de tempo gasto nos transportes e no trabalho domésticos;

‣ A sua vida familiar sofre, em geral, alterações significativas devido à frequência do curso;

‣ Insere-se num grupo/turma onde existem desníveis etários, diversidade de profissões e diferentes estratos sociais.

8. METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

No que diz respeito ao plano metodológico existe uma característica especial que é referida por Marcel Lesne (cit. em Santos Silva, 1990:106): “uma das características especiais da formação de adultos (...) consiste em ser organizada sob forma de acções, ou seja, sob a forma respostas específicas e parciais a problemas mais gerais, de ordem económica, social, cultural postos por organizações, grupos, pessoas”. Neste aspecto as situações pedagógicas criadas correspondem a uma resposta a necessidades detectadas, a que os próprios planos de formação procuram responder.

Estas acções assentam em elementos do contexto em que se inserem, enquadrados numa conjuntura sociocultural mais ampla. Assim e como refere Augusto Santos Silva, o sucesso da acção educativa está intimamente associada à relação estabelecida com o contexto e com os projectos pessoais ou grupais que a enquadram. “Em consequência, em sociedades tão marcadas, como a nossa, por esse poderoso contexto de socialização que é o trabalho, a articulação da prática educativa à prática social (em sentido lato) passa crucialmente pela ligação dos modos e conteúdos de formação às experiências e perspectivas de trabalho dos formandos” (p.106).

Rui Canário (1999:21-22), citando António Nóvoa (1988), indica cinco princípios capazes de servir de orientação a qualquer projecto de formação de adultos.

1º PRINCÍPIO

O adulto, em situação de formação, tem de ser visto como portador de uma história de vida e de uma experiência profissional que não poderá ser remetida para o esquecimento. Assim ganha uma importância inegável reflectir sobre o modo como ele

próprio se forma, isto é, “*o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva*” (p.21);

2º PRINCÍPIO

Formação enquanto processo de transformação individual numa tripla dimensão do saber: saber, saber fazer, saber ser. Pressupõe uma grande implicação do indivíduo em formação, bem como uma participação alargada dos formandos na própria concepção e implementação da formação;

3º PRINCÍPIO

Formação enquanto processo de mudança institucional, ligada estreitamente à instituição onde o sujeito exerce a sua actividade profissional. Assim espera-se um contrato tripartido, estabelecido entre equipa de formação, formandos e instituições;

4º PRINCÍPIO

A formação deve organizar-se “*numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção,*” assentando num processo de investigação e sendo encarada como uma “*função integradora institucionalmente ligada à mudança*” (p.21);

5º PRINCÍPIO

A formação deve desenrolar-se preocupando-se em desenvolver, nos formandos, as competências necessárias para serem capazes de mobilizar, em situações concretas, os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante o processo formativo;

O educador de adultos deverá utilizar metodologias não autoritárias, não directivas, não anárquicas e activas. Deverá promover um processo de auto

aprendizagem gerido pelos próprios formandos, onde o centro de interesse é o indivíduo, como pessoa e como cidadão e cuja finalidade é uma formação plurifacetada.

O sujeito deve desenvolver uma acção cultural permanente, que começa com o nascimento e se prolonga indefinidamente. “O objectivo estratégico é proporcionar uma formação para a construção pessoal de uma entidade de escolhas múltiplas por via da aprendizagem sempre renovada” (Silva, 1990:14).

Segundo Faure (1981) todos os espaços e todas as experiências são pensadas como locais e tempos de aprendizagem, formação e educação.

9. O EDUCADOR DE ADULTOS

É essencialmente desejável que todos os elementos da acção educativa – professores de carreiras e outras entidades – estejam em comunicação constante, se consultem, se aconselhem mutuamente, se enriqueçam com as suas experiências e contribuições específicas (Lengrand, 1971).

Sendo certo que é no âmbito dos tempos livres que se processa o essencial da formação do adulto, em áreas tão diversas como a leitura, a conversa, o teatro, a música, a pintura, a poesia, as manualidades, também é verdade que esta formação não deve ser compatível com a improvisação. Neste ponto torna-se fundamental o papel do educador com uma formação especializada que potencialize, articule e coordene estas aprendizagens. O educador pode contribuir para o crescimento intelectual do indivíduo, para o seu desenvolvimento humano e para a sua integração cultural e social. O educador deve não só investir no indivíduo enquanto ser individual, mas despertar nele uma consciência cívica que o leve a interessar-se e a participar na vida da sua comunidade.

É ao educador que cabe a tarefa de estabelecer métodos e estratégias para o desenvolvimento comunitário baseados em necessidades locais e em recursos locais, e formar uma rede interassociativa para o desenvolvimento de outros programas que, no futuro, procurarão igualmente melhorar certas condições de vida das comunidades (Silva, 1990).

O educador não deverá ter uma visão redutora da educação, deve enveredar por uma concepção mais ampla que seja geradora de “iniciativas e métodos educativos não formais em projectos de acção dirigidos a grupos e comunidades. (...) O trabalho educativo não se confina a uma rede institucional específica, o sistema escolar, mas ocorre – e pode ser aprofundado – em variadíssimos contextos e modalidades de acção escolar” (Silva, 1990).

Para além de educadores de adultos, profundamente conhecedores do terreno e identificados com as dinâmicas locais, estes deveriam efectuar um trabalho de investigação em educação de adultos. Segundo Rothes (1997) os educadores de adultos deveriam fazer investigação-acção em estruturas locais da rede pública de educação de adultos.

Os educadores deverão ser mais um recurso ao serviço da comunidade, transmitindo saberes, que juntamente com os conhecimentos da comunidade podem contribuir para transformar situações. Deste modo, através de um processo dinâmico de participação, de educação e autoformação e relacionando-se com todos os grupos sociais, “nós”, a sociedade estará em situação de poder definir as suas necessidades reais, de identificar carências e de estabelecer alianças.

10. PAULO FREIRE – UMA BREVE BIOGRAFIA

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, no estado de Pernambuco, em 1921. Dedicou sua vida à educação popular e tornou-se uma das mais prestigiadas figuras da pedagogia em todo o mundo.

Paulo Freire foi alfabetizado pela própria mãe, de maneira incomum, como ele mesmo descreveu no livro “A importância do ato de ler”, publicado em 1982: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”(p.16).

O trabalho de Freire foi voltado tanto para o ensino quanto para a formação de uma consciência crítica. Ele desenvolveu um plano de alfabetização para adultos, implantado em Pernambuco nos anos 60, que serviu de base para a concepção de método de alfabetização popular que ainda hoje, após sua morte, é adoptado por uma série de educadores e reconhecido internacionalmente.

Durante a ditadura, Paulo Freire foi preso, acusado de actividades subversivas, e viu-se obrigado a deixar o país. O seu exílio durou de 1964 a 1980, tendo vivido na Bolívia, no Chile, nos Estados Unidos e na Suíça. Ainda no exílio, em 1971, ajudou a fundar o Instituto de Acção Cultural (Idac). Quando retornou ao Brasil decidiu filiar-se, pela primeira vez, a um partido político: o Partido dos Trabalhadores. Em 1988, assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante o governo de Luíza Erundina.

O educador ainda lançou a semente para a criação, em 1991, também em São Paulo, do Instituto Paulo Freire, que seria um espaço para reunir pessoas e instituições de todo o mundo que compartilhassem do mesmo ideal de educação como prática

libertadora, para troca de experiências que pudessem resultar num mundo socialmente mais justo e solidário.

10.1 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

“A educação é um encontro humilde, onde todos sentem-se iguais. No lugar do encontro não existe ninguém com o saber absolutamente ignorante, mas homens que procuram compreender melhor a realidade para transformá-la” (Freire, 1979:37). Deste modo, o relacionamento educador-educando estabelece-se na horizontalidade, na qual juntos posicionam-se como sujeitos do acto de conhecimento. Elimina portanto, toda a relação de autoridade uma vez que, essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização. “Não é um simples ato de ensinar com métodos eficientes ou depositar conhecimentos, pois educar é estar comprometido com a outra pessoa, é antes de tudo uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar” (Freire, 1987:81).

Na linha do pensamento de Paulo Freire (1997) educar é construir, é libertar o Homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História e onde a questão da identidade cultural, tanto na sua dimensão individual, como em relação à classe dos educandos, é essencial à prática pedagógica proposta. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real.

Segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. O educador além de ser criativo, democrático e gostar do que faz, ele não pode negar-se o dever de na sua

prática docente discutir com os educandos a realidade concreta, reforçando sua capacidade crítica, sua curiosidade e sua insubmissão.

Assim os educandos transformam-se em sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, tornando-se capazes de pesquisar e de procurar um novo horizonte que possibilite ampliar seus conhecimentos.

Para Freire (1996:42) “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e inter comunicação e que não se funde na dialiogenicidade”.

De acordo com Freire (1975) a educação é ideológica, mas dialogante, pois só assim se pode estabelecer a verdadeira comunicação da aprendizagem entre seres constituídos de almas, desejos e sentimentos.

O educador deve ter sempre em mente que o seu papel é de ser o agente de transformação social e como tal pode pela educação combater no plano das atitudes, comportamentos, criando assim relação dialógica com seu educando na qual o ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas possibilitar ao educando construir ou produzir ensinamentos que servem tanto ao educador quanto ao educando, num processo global de aprendizagem.

Ensinar exige apreensão da realidade, na qual o educador precisa conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência de sua prática, o que poderá torna-lo mais seguro do seu próprio desempenho.

Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na acção pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de

forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações” porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o “conteúdo” a ser trabalhado.

Freire (1987), na obra *Pedagogia do Oprimido*, propõe um método de alfabetizar numa óptica abrangente, colocando o homem como agente e transformador da realidade. O homem preparado politicamente para compreender o mundo, conscientemente estará mais aberto para desafios, descobertas e possíveis soluções dos problemas e conflitos existentes. Um método flexível, reunindo propostas de aperfeiçoamento, debates e modificações, no qual o formador não é a única fonte de aprendizagem. Assim foi idealizado um método no qual o formando aprenderia a ler e escrever de forma criativa e dinâmica, não simplesmente reproduzindo o que lhe era transmitido. Pode verificar-se então um formando aberto para a leitura do mundo. O Método Paulo Freire tem como fio condutor a alfabetização visando à libertação. Essa libertação não se dá somente no campo cognitivo mas acontece essencialmente nos campos social e político.

10.2 MOMENTOS E FASES DO MÉTODO DE PAULO FREIRE

Do ponto de vista semântico, a palavra “método” pode significar: caminho para chegar a um fim; caminho pelo qual se atinge um objectivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis,

em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método directo; modo de proceder; maneira de agir; meio (Ferreira, 1986:1128).

A palavra “método” da forma como é definida em seu “sentido de base” não retracta com fidelidade a ideia e o trabalho desenvolvido por Freire. É no "sentido contextual", carregado dos princípios de seu idealizador, que a palavra método é utilizada em larga escala.

Em entrevista concedida à Nilcéia Lemos Pelandré, em 14/04/1993, Freire diz o seguinte:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar (PELANDRÉ, 1998:298).

Paulo Freire (1996) propõe a execução prática do Método em cinco fases, a saber:

1ª Fase: **levantamento do universo vocabular** dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase constitui-se num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e portanto mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contacto mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo.

2ª Fase: **escolha das palavras seleccionadas do universo vocabular pesquisado**. Como já afirmamos anteriormente, esta escolha deverá ser feita sob os critérios: a) da riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa sequência gradativa

dessas dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc...

3ª Fase: **criação de situações existenciais** típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão descodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que discutidas abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

4ª Fase: **Elaboração de fichas-roteiro** que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª Fase: **Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas** correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma) ou cartazes.

A proposta de utilização dessa metodologia na alfabetização de jovens e adultos foi completamente inovadora e diferente das técnicas até então utilizadas que eram, na maioria das vezes, resultado de adaptações simplistas das cartilhas, com forte tónica infantilizante. Foi diferente por possibilitar uma aprendizagem libertadora, não mecânica, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Uma aprendizagem integradora, abrangente, não compartimentalizada, não fragmentada, com forte teor ideológico. Foi diferente pois promovia a horizontalidade na relação educador-educando, a valorização de sua cultura, de sua oralidade, enfim, foi diferente, acima de tudo, pelo seu carácter humanístico. Dessa forma, o Método proposto por Freire rompeu com a concepção utilitária do acto educativo propondo uma outra forma de alfabetizar. Paulo Freire, ao trabalhar com slides, gravuras, enfim materiais audiovisuais foi um dos pioneiros na utilização da

linguagem multimédia na alfabetização de adultos. Isso prova o quanto Freire estava à frente do seu tempo.

10.3 O MÉTODO PSICO-SOCIAL DE PAULO FREIRE

Do ponto de vista filosófico a educação de adultos, contrária à perspectiva tradicional, parte da aceitação e compreensão do “homem-social” como sujeito das acções transformadoras do mundo e de tudo o que o rodeia, sendo ele mesmo transformado por esse processo (Freire, 1987).

A educação de adultos deve agir nas comunidades, tentando elevar o seu padrão cultural, para que forme indivíduos mais capacitados para intervir socialmente. Compete à educação de adultos criar condições que dê oportunidade de as pessoas desenvolverem uma maior consciência crítica, de si e do mundo. Assim, descobrirão as causas do seu atraso cultural e material e as exprimirão segundo o grau de consciência máxima possível (Hamburgo, 1997).

10.3.1 DESENVOLVIMENTO DO MÉTODO PSICO-SOCIAL

a)- Investigação do Universo Temático

O Universo Temático engloba os conhecimentos da realidade concreta das pessoas com quem se trabalha. Resume o conjunto de situações que envolve as pessoas, ao nível dos aspectos sociais, políticos, económicos, culturais, âmbito histórico, geográfico e a percepção que as pessoas têm relativamente a todos esses aspectos, bem como as suas aspirações, atitudes, valores, costumes.

A Investigação do Universo Temático compreende dois grandes grupos de informação que, ainda que intrinsecamente relacionados, podem ser analisados separadamente:

Informação Geral Objectiva, que compreende dados locais sobre as actividades produtivas preponderantes na comunidade (cultivos, captura de espécies marinhas, indústrias, serviços,..), graus de produtividade, formas de comercialização e consumo, dados sobre a ocupação das pessoas, condições de trabalho, instrumentos de trabalho, saúde, participação em actividades culturais, grau de participação na resolução de problemas da comunidade, formas de associação,....

Informação Geral Subjectiva que compreende recolher dados sobre aspectos da problemática global da Comunidade segundo o que cada pessoa pensa que a afecta e afecta a maioria das restantes pessoas, temas que gostariam de discutir, aprender ou informar-se, assuntos que gostariam de debater com outras pessoas, problemas concretos que na sua opinião exigem acções organizadas (Freire, 1996).

b)- Temas Geradores

Com os dados da Investigação Temática, o passo seguinte é identificar os temas chave sobre os quais se devem centrar as acções educativas. A selecção dos temas geradores deve estar relacionada com aspectos sociais e culturais da comunidade. Devem ter uma significação relevante para as pessoas (Freire 1975).

c)- Codificação

A codificação (Freire, 1987) pode ser realizada de diversas maneiras, dependendo do canal de comunicação que se quer utilizar:

- a)- Códigos visuais : gráficos, quadros, diapositivos, desenhos, fotografias, textos.
- b)- Códigos auditivos: Música, canções, relatos,..
- c)- Códigos audio-visuais: representações, mímica, filmes, teatro, projecções,..

d)- Descodificação

Significa o momento de diálogo (Freire, 1987). O que se vê aqui? Porque será sim? Que relação vêm entre as situações? Que problemas? Que soluções?

CAPÍTULO II



METODOLOGIA

“ A consciência do inacabamento torna o ser educável”

Paulo Freire

(cit. in EDUCAÇÃO DE ADULTOS Um Campo e uma Problemática, p.5)

METODOLOGIA

1. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DO ESTUDO

Muitas e profundas têm sido as alterações que, nos últimos anos, se têm vindo a verificar nos quadros conceptuais e nas formas de abordagem do pensamento humano. Essas alterações determinaram uma ruptura epistemológica com o pensamento positivista, que valorizava o quantificável, o objectivo e a produção do conhecimento através de processos experimentais. Passou-se a aceitar os processos hermenêuticos, capazes de, ainda que de forma subjectiva, levar à interpretação e compreensão dos fenómenos estudados. Este novo pensamento epistemológico contemporâneo fez emergir um conjunto de categorias paradigmáticas, sobretudo quanto à natureza de um trabalho científico e à relação que se estabelece entre o sujeito que investiga e o conhecimento gerado pela investigação. Surgiu, assim, um ‘novo humanismo’ investigativo, em que se adopta uma postura teórico-metodológica de cariz fenomenológico (Cohen e Manion, 1990) e se valoriza o sujeito investigado como um ‘todo’, humanismo esse que viria a mudar, também, as investigações no campo específico das Ciências da Educação.

Diversos autores indicam que a escolha do paradigma de investigação deve ser determinada pelas características do objecto de estudo (Patton, 1990, Reichardt e Cook, 1979). Deste modo, face ao objecto de estudo da presente investigação, o paradigma seguido é o paradigma interpretativo.

O paradigma interpretativo subscreve uma perspectiva relativista da realidade. Encara o mundo real vivido como uma construção de actores sociais que, em cada momento e espaço, constróem o significado social dos acontecimentos e fenómenos do

presente e reinterpretam o passado. Nesta perspectiva, não faz sentido falar na dualidade objectividade versus subjectividade uma vez que a interpretação é uma actividade humana por excelência que permite à pessoa conhecer-se a si própria e aos outros (Schwandt, 1994).

Em termos metodológicos, no que respeita aos objectivos do estudo, o paradigma interpretativo dirige-se sobretudo a questões de conteúdo, mais do que de processo – “o objectivo primordial da investigação centra-se no significado humano da vida social e na sua clarificação e exposição por parte do investigado” (Erickson, 1989:196).

O paradigma interpretativo valoriza a compreensão e a explicação. Sem ter por objectivo a previsão, através da verificação de leis ou a generalização de hipóteses, o paradigma interpretativo pretende desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma dada situação, num dado contexto. Em vez de se ter à partida, um conjunto de hipóteses a testar, procura-se compreender o comportamento dos participantes no seu contexto (Bogdan e Biklen, 1982).

2. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

A investigação qualitativa tem a sua origem, no século XIX, na filosofia e nas ciências humanas, particularmente na história e na antropologia. Como método de questionamento e de investigação estas perspectivas surgem desde o início do século vinte, embora existissem de forma não estruturada anteriormente, os investigadores tentaram saber mais sobre as culturas e grupos, tanto nos ambientes próprios como em zonas que lhes eram estranhas.

Nos anos vinte e trinta, os estudiosos da antropologia social como Malinowski (1922) e Mead (1935), entre outros, e os sociólogos da Escola de Chicago como Park & Burgess (1925), adoptaram abordagens mais focalizadas.

Na investigação qualitativa, a realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, e cabe ao pesquisador decifrar o significado da acção humana, e não apenas descrever os comportamentos. Os teóricos qualitativos sustentam a ideia de que não existem padrões formais ou conclusões definitivas.

Segundo Holloway (1999) a investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem. O objectivo é compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas. Os investigadores usam as abordagens qualitativas para explorar o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas que eles estudam. A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social.

A expressão “investigação qualitativa” refere-se a uma multiplicidade de métodos e desenhos de investigação. No entanto podem encontrar-se vários elementos comuns nessas diferentes abordagens:

De acordo com Boyd (1993) estes elementos são:

- ✎ Uma abordagem holística às questões – um reconhecimento que as realidades humanas são complexas.
- ✎ O objectivo é a compreensão da experiência humana.
- ✎ As estratégias de investigação usadas, geralmente mantêm um contacto com as pessoas nos contextos onde essas pessoas geralmente se encontram.

⌘ Existe um alto nível de envolvimento do investigador com os sujeitos.

⌘ Os dados produzidos fornecem uma descrição, usualmente narrativa, das vivências das pessoas, através de acontecimentos ou situações.

Carmo e Ferreira (1998:180) consideram que a investigação qualitativa é humanística dado que “(...) quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los e experimentar o que eles experimentam na vida diária (...)”.

Actualmente coloca-se a questão se para o estudo sobre alguns fenómenos humanos não será útil que se constituam projectos de pesquisa que associem a investigação qualitativa e quantitativa. Segundo a perspectiva de Erickson (1986) as duas abordagens podem e devem ser utilizadas como complementares, sempre que tal seja necessário.

Para Patton (1990, cit em Carmo e Ferreira, 1998: p. 183), “uma forma de tornar um plano de investigação mais “sólido” é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias no estudo (...) tal significa (...) utilizar diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas (...)”.

As abordagens quantitativas visam a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e à explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações. Por sua vez a perspectiva qualitativa remete-se para um exame interpretativo não numérico das observações com vista à descoberta das explicações subjacentes e os modos de inter-relação. Os defensores de uma abordagem quantitativa colocam o acento na avaliação e na análise das relações causais entre as variáveis e não sobre os processos. O questionar nesta perspectiva é colocado numa visão objectiva (Denzin e Lincoln, 1994).

Neste estudo concreto recorreremos a uma abordagem múltipla, que inclui uma fase exploratória de trabalho extensivo - o inquérito recolhendo dados de natureza quantitativa; e uma fase de trabalho intensivo a realização de entrevistas cujos dados serão tratados de uma forma qualitativa.

2.1 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO: O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso como método de investigação tem sido utilizado em variados campos nomeadamente no campo da educação, da psicologia, sociologia, antropologia, política, economia, etc. As suas origens situam-se em Chicago, nos anos 20, no campo da sociologia, reflectindo as influências da antropologia social e também, mais recentemente, da corrente etnográfica.

Stake (1988:256) considera que:

“A principal diferença entre o estudo de caso e outros modelos de investigação reside no facto de que a ênfase da investigação é o caso e não a totalidade de indivíduos que compõem o caso... O que se estuda é o caso. O caso é algo que se considera digno de ser estudado. O caso possui carácter, totalidade e tem as suas fronteiras. Não é algo que possamos representar através de uma pontuação. É um sistema complexo e dinâmico e é necessário para o conhecer compreender a sua complexidade”.

Para Yin (1984), este tipo de estratégia é o mais indicado quando:

- ⌘ se pretende estudar questões do tipo “como” ou “porquê”;
- ⌘ o investigador não pretende controlar os acontecimentos;
- ⌘ o problema a estudar se trata de um fenómeno contemporâneo, no contexto da vida real.

O estudo de caso contribui para o conhecimento dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Outro aspecto que caracteriza a sua utilização é o

facto de que as fronteiras entre fenómeno e contexto não são claras e evidentes, por oposição a outro tipo de estratégias, em que deliberadamente se separa os fenómenos do seu contexto focalizando o interesse no estudo de algumas variáveis.

Esta estratégia permite um estudo holístico e compreensivo das características dos fenómenos, utilizando para tal múltiplas fontes de evidência - documentos, produtos, entrevistas e observações.

Esta definição pode ser complementada com o contributo de Merriam (1998), que defende a utilização do estudo de caso quando se pretende a compreensão da situação em profundidade, e do seu significado para aqueles que nele estão envolvidos. O processo, mais do que o produto, é o foco da investigação, bem como o contexto, que se valoriza em detrimento da variável, e uma descoberta, mais significativa que a simples confirmação de regras.

Segundo Shulman (1989) o estudo de caso ajuda o investigador a interpretar a realidade estudada, proporcionando-lhes oportunidade para uma reflexão sobre as experiências dos outros e constituindo uma poderosa ferramenta de investigação.

Também Mucchielli (1968) aponta como objectivo do estudo de caso o estudo de situações dialécticas ou organizativas que podem ser objecto de análise e reflexão e que conduz à descoberta de relações significativas entre diversos factos, através de uma interpretação contextualizada do investigador.

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso pode ser caracterizado tendo em conta diferentes perspectivas: as suas propriedades essenciais, a natureza do produto final, as suas aplicações e o tipo

de desenho apresentado. De acordo com Merriam (1998), o estudo de caso pode ser caracterizado da seguinte forma:

a) De acordo com a sua especificidade, na medida em que foca um fenómeno, uma situação; ou um programa particular; cada caso aborda um problema específico, mantendo uma visão holística da situação.

b) De uma forma descritiva, ou seja, descrevendo o fenómeno em análise literal e exaustivamente; a descrição também pode significar a interpretação do significado do acontecimento. Esta é normalmente qualitativa visto que não se baseia em dados numéricos, mas sim na descrição de situações, na apresentação de documentação, de exemplos, etc.

c) De uma forma heurística, visto que pode contribuir para a descoberta de um novo significado, para o alargamento da experiência ou ainda para a confirmação de dados já conhecidos.

O estudo de caso baseia-se num raciocínio do tipo indutivo, pois a partir da análise dos dados podem emergir novos conceitos, hipóteses, generalizações, relações, entre outros.

Há diversos tipos de estudo de caso. De acordo com a natureza do produto final, Merriam (1998) distingue-os como descritivos, interpretativos e avaliativos.

O primeiro tipo, descritivo, tem detalhadamente em conta o fenómeno estudado, não se guia por teorias ou hipótese estabelecidas, nem tem como objectivo a formulação de hipótese gerais. O seu valor reside na apresentação de informação básica sobre áreas ainda pouco conhecidas, pouco sujeitas à investigação.

O estudo de caso interpretativos também consiste numa vasta descrição do fenómeno, mas os dados são utilizados para desenvolver categorias conceptuais, ou para

servir de base a determinadas teorias formuladas. Exige a existência prévia de teoria, de forma a que as hipóteses possam ser desenvolvidas. A intenção da recolha dos dados é a interpretação ou a teorização do fenómeno.

O estudo de casos avaliativo, para além de considerar a descrição e a explanação dos fenómenos, engloba a componente avaliativa, pois a sua finalidade é poder realizar um determinado julgamento a partir de toda a informação tratada.

Para Yin (1984), há pelo menos quatro diferentes aplicações para o estudo de caso: a mais importante para o autor é a explicação das ligações entre as intervenções da vida que são demasiado complexas para serem analisadas experimentalmente. A segunda real aplicação é a descrição do contexto da vida real no qual ocorreu a intervenção. A terceira é a possibilidade de fazer uma avaliação a partir de um estudo de caso ilustrativo da intervenção, e a quarta é a possibilidade de explorar situações em que a intervenção não produziu resultados significativos.

3. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 QUESTÕES DE PESQUISA

De acordo com os objectivos definidos e à luz dos pressupostos metodológicos referidos anteriormente, as questões de pesquisa que se constituem como objecto de investigação são as seguintes:

1. Como é que o supervisor desenvolve o processo de supervisão?
2. Qual(ais) o(s) estilo(s) de supervisão que é(são) assumido(s) no processo de supervisão?
3. Quais as necessidades sentidas pelos educadores de adultos, neste subsistema de ensino?

4. Que tipo de relações interpessoais privilegiam as Coordenadoras neste processo?
5. Será que as práticas supervisivas são importantes, para o desenvolvimento dos educadores de adultos?
6. Será que os momentos de reflexão contribuirão para o aperfeiçoamento das práticas dos educadores de adultos?
7. Será que os educadores de adultos possuem formação, no ensino de adultos?

3.2 PROTAGONISTAS DO ESTUDO

Os protagonistas do presente estudo serão as Coordenadoras Concelhias de Educação de Adultos, na rede pública do Algarve e os educadores de adultos que leccionam os cursos de Educação de Adultos. Uma vez que esta tese de Mestrado foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Supervisão (especialidade em 1º Ciclo), achou-se pertinente seleccionar apenas as Coordenadoras que possuem como formação inicial o 1º Ciclo. Deste modo, das dezasseis Coordenadoras existentes, no Algarve, apenas oito possuem o 1º ciclo. Logo, esta investigação assentará em oito protagonistas (Coordenadoras) e nos educadores de adultos que leccionam nessas Coordenações.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

Sem pesquisa documental, ou seja, sem apoio científico, qualquer ideia ou conclusão que se queira transmitir perderá um pouco a credibilidade, pois estará baseado unicamente no senso comum, no próprio conhecimento da pessoa que realizou o trabalho. Segundo (Quivy, 1998:51)

“Ainda que a sua preocupação não seja fazer investigação científica em sentido estrito, mas sim apresentar um estudo honesto sobre uma questão particular, continua a ser indispensável tomar conhecimento de um mínimo de trabalhos de referencia sobre o mesmo tema ou, de modo mais geral, sobre problemáticas que lhe estão ligadas. Seria ao mesmo tempo absurdo e presunçoso acreditar que podemos pura e simplesmente passar sem esses contributos, como se estivéssemos em condições de reinventar tudo por nós próprios “.

Por isto mesmo, é fundamental que antes de iniciar qualquer trabalho de investigação se proceda a uma recolha de informação através de pesquisa bibliográfica sobre o tema de estudo em causa. Desta forma o trabalho apresenta um suporte teórico e pode assim merecer por parte de quem o analisar maior aceitabilidade e credibilidade.

Ao se referir pesquisa bibliográfica não significa que o investigador esteja restringido apenas a livros, pois, segundo Silva (1986:132) “quando existem, procura cartas, diários, registos de actividades e outros documentos pessoais”, pode também recorrer a pessoas que tenham conhecimento de causa e cujas informações sejam válidas e credíveis, ou que conheçam bem o campo de pesquisa que pretendemos estudar (as chamadas testemunhas privilegiadas).

Reconhecemos, então, que é a partir de um Enquadramento Teórico abrangente e estruturado, que se consegue construir uma base sólida de conhecimentos lógicos e consistentes, capazes de constituir suporte à nossa investigação e à construção de conhecimentos teóricos, pedagógicos e práticos adequados.

4.2 INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O inquérito por questionário, segundo Quivy (1992), trata-se de um método de recolha de informações, que em si mesmo, não é melhor nem pior que qualquer outro;

tudo dependendo, na realidade, dos objectivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise. O autor refere ainda como principais vantagens deste instrumento a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados, permitindo, por conseguinte, numerosas análises de correlação.

Realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização (Matalon, 1992). Na perspectiva deste investigador não são os indivíduos, pessoalmente que nos interessam, mas a possibilidade de retirar do que eles dizem conclusões mais alargadas. Um inquérito consiste, em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los.

Berdie & Anderson (1974), sustentam que o questionário permite obter um maior número de informação em períodos curtos de tempo, com vantagens na padronização e autonomia. Possibilita ainda, junto dos sujeitos inquiridos, a obtenção de informações sobre um determinado assunto, que ao ser analisado, conduz a uma avaliação quantitativa e à relação entre as diversas variáveis (Pinto, 1990).

Do ponto de vista da teoria, e baseando-nos em C. Javeau (1971), o inquérito enquanto instrumento de investigação pode ter como objectivos três tipos de categorias distintas.

Os factos, que podem ser de natureza pessoal (a idade, as habilitações dos sujeitos, etc.), do meio (local de nascimento e de residência, trabalho, etc.) ou do comportamento; as opiniões (estas do domínio subjectivo); e as atitudes e motivações (o que desencadeia a acção do sujeito).

Do ponto de vista dos métodos utilizados, o inquérito pode ser feito por observação, por entrevista ou por questionário. Este último pode ser administrado de uma forma directa (auto-administração) ou indirecta (quando é o inquiridor a fazer o

registro), em função da natureza do estudo, dos meios materiais e humanos disponíveis e das características dos entrevistados.

A fiabilidade do método deve ser assegurada através do cumprimento de determinados requisitos, como sejam: o rigor na escolha da amostra, a formulação clara e inequívoca das perguntas, a correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, a atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, a honestidade e consciência profissional do entrevistador (Quivy, 1992; Ghiglione e Matalon, 1997; Almeida, 2000). “A construção do questionário e a formulação das questões constituem, decididamente, uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito” (Ghiglione e Matalon, 1997:108).

Recorremos à utilização de um inquérito² como instrumento de recolha de informação para a primeira fase do trabalho empírico, como estudo exploratório. Considerámos que poderia fornecer dados importantes para a nossa reflexão, ao nível da compreensão do fenómeno em estudo, que seriam posteriormente aprofundados.

Na elaboração do questionário procurámos respeitar um conjunto de procedimentos metodológicos que foram desde a definição das questões, tendo em conta o nosso objecto de estudo, à sua elaboração e testagem, passando à redacção definitiva, até à aplicação do questionário, recolha e análise dos resultados.

O questionário é constituído por duas partes. Na primeira parte do questionário, sobre a Supervisão na Rede Pública de Educação de Adultos, no Algarve, foram formuladas vinte e nove questões, sendo seis delas abertas e vinte e três fechadas. Na segunda parte do questionário, referente aos elementos de identificação dos educadores

² Ver Anexo I

de adultos foram efectuadas sete questões fechadas. Após a construção do questionário procedemos ao estudo da validade do mesmo, aplicando um pré-teste, aos educadores de adultos, colocados na Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente de Olhão.

4.3 INQUÉRITO POR ENTREVISTA

Uma entrevista é, segundo Morgan (1998, cit. por Bogdan e Biklen, 1994:134), “(...) uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra”.

Ghiglione e Matalon (1993), reforçam esta mesma ideia, acrescentando que é permitido ao entrevistado exprimir-se com um certo grau de liberdade, ainda que dependente da estrutura da entrevista, sem estar limitado a um tipo de resposta, como acontece num questionário. Essa liberdade permitirá ao entrevistado exprimir-se com as suas próprias palavras ou termos e ao fundamentar o seu raciocínio, permite ao entrevistador ter acesso ao mundo do entrevistado e a um conjunto de pormenores.

A entrevista permite recolher informações muito ricas, a partir das percepções, experiências e interpretações que o entrevistado tem sobre um determinado assunto, acontecimento ou situação, devendo o entrevistador facilitar essa expressão e evitar, simultaneamente, que se afaste dos objectivos pretendidos. A forma como é dada uma resposta, o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, podem, igualmente, fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria.

A entrevista, enquanto método de recolha de dados, possui relevantes vantagens como a adaptabilidade, permitindo ser desenvolvida e clarificada; o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos; a pouca directividade; a parcialidade

e a flexibilidade. Esta última vantagem pode constituir igualmente um limite ou problema, na medida em que pode “(...) intimidar aqueles que não consigam trabalhar com serenidade sem directivas técnicas precisas. Inversamente, outros podem pensar que esta relativa flexibilidade os autoriza a conversarem de qualquer maneira com os interlocutores (...)” e pode “(...) levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador” (...) (Quivy e Campenhoudt, 2003:194).

Além da flexibilidade, a parcialidade também pode ser um problema, uma vez que os entrevistadores são seres humanos e não máquinas, e a “(...) sua maneira de ser poder influenciar os entrevistados” (Bell, 1997:122).

No que concerne à formulação das questões, o entrevistador deve atentar a alguns critérios, tais como: iniciar a selecção das questões pelas mais genéricas (temas), particularizando com questões mais específicas (sub-questões ou sub-temas), formulando-as de forma clara, directa e adaptada à linguagem do entrevistado, evitando iniciar a entrevista com questões de difícil resposta, tanto em termos culturais como profissionais e emocionais, de forma a ajudar este último a facultar a informação pretendida.

No decorrer da entrevista, o entrevistador deve direccioná-la para a consecução dos objectivos pretendidos, sem, no entanto, transmitir obrigatoriedade de resposta por parte do entrevistado, na medida em que este poderá não querer ou não saber responder.

A entrevista deverá decorrer num local sossegado e numa hora em que o entrevistador e o entrevistado, à partida, saibam que não serão interrompidos, pelo telefone, por alguém ou por alguma outra circunstância. No que concerne ao factor tempo, o entrevistador deverá ter consciência que “(...) as entrevistas consomem

imenso tempo(...)” (Bell, 1997:126), e não deverá nunca apressar o discurso do entrevistado, nem transparecer que se encontra pressionado com limites temporais, nem compromissos externos ao processo.

Se, por outro lado, o entrevistador verificar que o entrevistado tem compromissos temporais estabelecidos, deverá marcar a entrevista para outra altura em que tal não se verifique e que possam conversar livremente.

No início da entrevista, o entrevistador deve apresentar-se, informar e ser honesto quanto ao objectivo da mesma e se pretender fazer uma gravação das narrativas deverá, primeiro, pedir autorização para tal. Deverá, igualmente, garantir o anonimato e a confidencialidade da informação fornecida e ser claro quanto à sua utilização. No final, o entrevistador deverá agradecer o contributo do entrevistado para a realização do estudo e deve solicitar a sua disponibilidade para um novo contacto, caso se verifique necessidade de algum esclarecimento mais pormenorizado acerca da informação prestada.

4.3.1 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA OU SEMIDIRECTIVA

O tipo de entrevista que o entrevistador deve utilizar depende “(...) em certa medida, da natureza do tópico e do que quiser saber com exactidão (...)” (Bell, 1997:122), no entanto a mais utilizada em investigação social, nomeadamente em Educação, é a semidirectiva ou semiestruturada, caracterizando-se por não ser nem inteiramente aberta, nem encaminhada por um inúmero rol de questões precisas e pré-estabelecidas. O entrevistador, neste tipo de entrevista, dispõe de um conjunto de linhas orientadoras e formulário de perguntas, que funcionam como guias, não havendo obrigação de as colocar necessariamente pela ordem que as estruturou ou sob a forma como as delineou.

Desta forma, o entrevistador poderá e deverá deixar o entrevistado “(...) falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier (...), (re)encaminhando (...) a entrevista para os objectivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de tão forma natural quanto possível” (Quivy e Campenhoudt, 2003:192).

A finalidade das entrevistas a realizar consiste na recolha de dados de opinião que permitam, não só favorecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, as representações dos próprios intervenientes acerca do processo. Isto é, se, por um lado, se procura a informação do real, por outro, pretende-se conhecer algo acerca dos quadros conceptuais dos entrevistados enquanto intervenientes do processo. Segundo Patton (1990) o objectivo da entrevista é permitir-nos entrar na perspectiva da outra pessoa, colocando-lhe questões sobre a sua experiência/comportamento, as suas opiniões/valores e os seus sentimentos.

Por tudo isto, a entrevista é uma técnica de recolha de dados, no sentido mais rico da expressão, que exige uma preparação cuidadosa. Na planificação da entrevista, é necessário que se prepare muito bem o guião da mesma, onde devem estar definidos os objectivos gerais e específicos precisos, as temáticas que se pretendem abordar e alguns tópicos dos procedimentos que o entrevistador deve seguir. Relativamente às perguntas, estas devem ser abertas, uma vez que são mais flexíveis, permitindo ao entrevistado responder livremente e ao entrevistador aceder a uma melhor compreensão do pensamento do primeiro.

Uma vez que, no âmbito da investigação qualitativa, as entrevistas (...) *podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados* (...) (Bogdan e Biklen, 1994: 134) e neste estudo se pretende “(...) recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (...)”, foi utilizada, neste estudo, como técnica de recolha de dados, a entrevista semiestruturada.

Nesta perspectiva, consideramos que a estruturação da nossa entrevista deverá atender a um certo número de princípios fundamentais à sua realização. Tais princípios orientadores são: evitar, na medida do possível, que o entrevistador dirija a entrevista; não restringir a entrevista à temática abordada, e esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

De acordo com o primeiro princípio, procurámos “*dar a palavra*” ao entrevistado, deixando-o abordar o tema como quisesse, durante o tempo que quiser, sem interferências do entrevistador. Tendo em conta o segundo princípio, procurámos salvaguardar a possibilidade de alargamento, ao longo da entrevista, do tema proposto ao entrevistado. Relativamente ao terceiro, entende-se que a liberdade que pretendemos dar ao entrevistado não deverá ser contraditório com os seus quadros de referência, levando-o a esclarecer conceitos e situações que se revelem imperceptíveis.

Numa primeira fase, elaborámos um guião orientador³, que tinha por tema *A Supervisão na rede pública de Educação de Adultos, no Algarve*.

A partir do tema seleccionado, foram definidos os objectivos gerais que se pretendiam alcançar; determinadas, de acordo com esses objectivos, as áreas ou os temas a abordar,

³ Ver Anexo II

e estabelecidos os objectivos específicos de acordo com esses temas. Foi ainda estruturado o formulário das perguntas, previsto o tempo médio de duração de cada bloco temático e foram preparadas as informações a dar aos entrevistados.

A definição precisa dos objectivos permitiu-nos uma maior flexibilidade na escolha dos processos e meios a utilizar na orientação da entrevista. Os objectivos gerais que estabelecemos para as entrevistas foram os seguintes:

✎ Conhecer o processo de Supervisão, no âmbito da Educação de Adultos, no Algarve.

✎ Compreender as necessidades sentidas pelos educadores de adultos, neste subsistema de ensino.

Subsequentemente, organizámos cinco blocos diferenciados para um aprofundamento da temática em questão e dos objectivos gerais definidos. Cada um dos blocos visou a prossecução de determinados objectivos específicos, através da colocação de questões que possibilitassem a recolha dos dados pretendidos, sendo estruturados do seguinte modo:

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação

Pretendemos com este bloco legitimar a entrevista e motivar os entrevistados, informando-os da natureza e objectivos do trabalho a realizar, bem como da importância da sua colaboração, garantindo-lhes todo o apoio necessário no decorrer da entrevista e o anonimato e a confidencialidade das declarações prestadas. Nesta altura, solicitámos ao entrevistado autorização para gravar a entrevista que se desenvolverá.

Bloco B - Caracterização da Educação de Adultos, no Algarve

Com este bloco pretendemos verificar qual a experiência dos Coordenadores, na Educação de Adultos, saber qual a sua opinião sobre a Educação de Adultos, no Algarve e perspectivar em termos futuros o desenvolvimento deste subsistema de ensino.

Bloco C – Compreender as práticas efectuadas na Educação de Adultos

Este bloco tem como finalidade compreender as práticas supervisivas efectuadas na Educação de Adultos, nomeadamente, no que diz respeito ao apoio prestado aos formadores, bem como às relações interpessoais estabelecidas, no âmbito da Supervisão.

Bloco D – Desenvolvimento do professor

Este bloco visa compreender de que forma é que o Supervisor contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do formador, e conhecer a importância da formação dos educadores de adultos, no processo de supervisão.

Bloco E – Necessidades sentidas pelos docentes

Com este bloco pretende-se conhecer quais as necessidades sentidas pelos educadores de adultos, neste subsistema de ensino.

5. TRATAMENTO DOS DADOS

No tratamento dos dados recolhidos procurámos conjugar técnicas de análise quantitativo/descritiva com técnicas de análise qualitativo/interpretativa, num processo interactivo de atribuição de significado e representatividade (Erickson, 1986; Huberman e Miles, 1991).

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que consiste numa descrição sistemática da informação visando a sua interpretação. Consiste, segundo Bardin (1977:42) “num conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Para Jorge Vala (1986:104), a sua finalidade será “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Para este autor é necessária a existência de algumas condições para a realização de uma análise de conteúdo, tais como a dissociação dos dados em relação à sua fonte e às condições em que foram obtidos, a construção de um novo contexto à luz das finalidades da pesquisa, e ainda à criação de condições de inferência, através da criação de um modelo. “Trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as relações de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986:104).

O tratamento dos dados das entrevistas foram realizados com recurso à técnica de análise de conteúdo, tendo o quadro de leitura sido construído *a posteriori*, em função dos objectivos do guião dos dados relevantes dos corpus. A seguir a esta fase de pré-análise, os dados recolhidos foram organizados em função dos diferentes temas. Foi constituído um quadro de conteúdos, que me permitiu organizar o corpus em categorias e subcategorias temáticas, de acordo com os eixos da investigação.

Os dados serão apresentados de uma forma compreensiva, recorrendo por vezes a citações retiradas das entrevistas, que mais facilmente poderão ilustrar os pontos de vista dos inquiridos.

Após terem sido realizados os inquéritos, foi feita a codificação das questões e inserção dos dados em computador. Posteriormente estes dados foram transportados para o programa EXCEL, através do qual procedeu-se à realização dos gráficos, para melhor visualização dos resultados obtidos. Esta fase do estudo oferece-nos uma leitura de dados de natureza quantitativa, que procurámos apresentar de uma forma descritiva, recorrendo frequentemente a quadros e gráficos ilustrativos.

No que diz respeito às questões fechadas realizámos o protocolo⁴ das mesmas, fazendo a transcrição de todas as respostas dos inquiridos. Seguidamente efectuámos a categorização das unidades de sentido⁵. Numa última fase procedemos à realização da grelha geral de categorização dos dados.

5.1 GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

A análise de conteúdo tem várias variantes, mas só será abordado a análise categorial, por ter sido a utilizada no tratamento dos dados das entrevistas semiestruturadas realizadas. A definição das categorias e subcategorias obedece a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustiva e é realizada operacionalmente pelos indicadores.

⁴. Ver Anexo III

⁵ Ver Anexo IV

Procedemos à elaboração da grelha de categorização dos dados recolhidos, dos questionários⁶ e das entrevistas⁷, após uma leitura flutuante dos protocolos, que nos permitiu apreender a ideia global que transmitem e a elisão das questões colocadas e dos segmentos de discurso que se afastaram dos objectivos do estudo.

A determinação das categorias e sub-categorias da nossa grelha de categorização correspondeu aos objectivos gerais e específicos definidos no guião da entrevista, de acordo com a temática em estudo. A definição das categorias e subcategorias obedeceu a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustiva e foi realizada operacionalmente pelos indicadores.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS CONCRETOS DA INVESTIGAÇÃO

Numa primeira fase do nosso trabalho de investigação foi determinado o tema a estudar e delineados os objectivos gerais do respectivo estudo. A partir destes foi escolhido o instrumento de recolha de dados a utilizar, o inquérito por questionário e a entrevista semiestruturada.

No sentido de dar maior rigor ao processo metodológico da nossa investigação pareceu-nos de verdadeiro significado a fase de elaboração dos instrumentos de recolha de dados. Optámos pelo Inquérito por questionário de “administração directa” (o próprio inquirido regista as suas respostas). Iniciámos a sua elaboração redigindo um cabeçalho indicando, de modo geral, a problemática em estudo, apelando à objectividade e sinceridade dos inquiridos e à confidencialidade das respostas. Em

⁶ Ver Anexo V

⁷ Dada a extensão da informação recolhida através das entrevistas, apresentamos a título de exemplo apenas o protocolo e os restantes documentos das diferentes fases da análise de conteúdo da entrevista F, seleccionada aleatoriamente.

seguida, procedemos ao formulário das questões tendo em conta os objectivos da nossa investigação.

A redacção das questões foi construída de forma a torná-las claras, objectivas e com uma linguagem acessível aos sujeitos inquiridos. As questões foram formuladas de modo a serem bem estruturadas para que as respostas obtidas não fossem ambíguas e imprecisas e se tornassem mais fáceis de analisar.

Após a construção do questionário procedemos ao estudo da validade do mesmo, aplicando um pré-teste, aos educadores de adultos, colocados na Coordenação Concelhia do Ensino Recorrente de Olhão. Esta fase teve como objectivo fundamental detectar questões de difícil compreensão e interpretação. Após a sua validação, averiguámos que não foi considerado necessário efectuar modificações no que concerne à construção e redacção das questões.

Em seguida, passámos à aplicação do questionário. Foi estabelecido contacto telefónico com as Coordenadoras Concelhias, e após ter sido dado conhecimento do estudo que se estava a efectuar, foi pedido às mesmas se poderiam entregar aos Educadores de Adultos, os questionários. Os questionários foram entregues via postal e dentro de cada envelope foram colocados os questionários, acompanhados por um ofício⁸ e foi colocado um envelope devidamente preenchido, para a posterior devolução dos questionários.

O inquérito por questionário que realizámos foi aplicado no mês de Fevereiro de 2006 e dirigido aos educadores de adultos que leccionam os cursos de Alfabetização, na Educação de Adultos, num total de vinte inquéritos, com o objectivo de entender quais

⁸ Ver Anexo VI

as necessidades dos formadores, face a este sistema de ensino. Os questionários não foram aplicados aos educadores de Lagoa, pois aquando da sua administração a Coordenadora encontrava-se de Licença de Maternidade.

De seguida passaremos a apresentar um quadro com os respectivos cursos de Alfabetização.

Localidades	Cursos de Alfabetização/Formadores
Alcoutim	2
Aljezur	1
Lagoa	-
Lagos	4
Monchique	2
Portimão	6
S.Brás	1
Vila Real Santo António	4
Total	20

QUADRO IV - Identificação dos cursos de Alfabetização/Formadores

No que diz respeito à segunda fase da investigação, optou-se pela entrevista semi-estruturada. Após a preparação do guião, procedemos ao estabelecimento do primeiro contacto com os entrevistados. Aquando do contacto com as Coordenadoras, para a administração dos inquéritos, foi logo referido que numa segunda fase do estudo, seria necessária a colaboração das mesmas. Todas as Coordenadoras se mostraram disponíveis para a realização das entrevistas. Foram realizadas oito entrevistas, nomeadamente às Coordenadoras do 1º Ciclo que possuíam como Formação Inicial o 1º Ciclo:

COORDENAÇÕES	FORMAÇÃO DAS COORDENADORAS
SILVES	VARIANTE
TAVIRA	VARIANTE
OLHÃO	VARIANTE
FARO	VARIANTE
LOULÉ	VARIANTE
LAGOS	1º CICLO
S.BRÁS	1º CICLO
PORTIMÃO	1º CICLO
ALJEZUR	1º CICLO
LAGOA	1º CICLO

MONCHIQUE	1º CICLO
ALCOUTIM	1º CICLO
CASTRO MARIM	VARIANTE
ALBUFEIRA	VARIANTE
VILA REAL	1º CICLO
VILA DO VISPO	VARIANTE

QUADRO V – Formação Inicial dos Coordenadores Concelhios.

Seguidamente, foram realizadas as entrevistas tendo em conta o horário e tempo disponível dos entrevistados. Cada sessão de entrevista teve a duração aproximada de quarenta e cinco minutos. Cada coordenador foi entrevistado uma única vez. No entanto as entrevistas foram realizadas em meses diferentes, pois a mestranda entrou em Licença de Maternidade, pelo que teve de interromper o estudo durante os primeiros meses de vida da sua filha. Retomou os trabalhos em Setembro de 2006. Nesta altura realizou-se as quatro entrevistas que faltavam.

No início da entrevista, o entrevistador apresentou-se e informou o entrevistado quanto ao objectivo a que a mesma se destinava, bem como a sua pertinência. O entrevistador garantiu o anonimato e a confidencialidade da informação fornecida. As entrevistas foram áudio-gravadas, com o conhecimento e consentimento dos entrevistados.

Durante a realização da entrevista, orientada pelo formulário das questões do guião, que correspondem aos objectivos do estudo, o entrevistador procurou sempre que os entrevistados não sentissem qualquer tipo de constrangimento e expressassem abertamente os seus pontos de vista. Este comportamento do entrevistador auxiliou a que o nervosismo inicial dos entrevistados se fosse dissipando, reflectindo-se na vontade das respostas que deram. Embora tenha deixado que os entrevistados seguissem o percurso dos seus pensamentos e raciocínios, não deixou de intervir sempre que havia necessidade de colocar novas questões, de encorajar ou reforçar, com alguns reparos

que os ajudassem a especificar detalhes pouco esclarecidos ou a clarificar com precisão as suas respostas sobre o tema em estudo.

Logo após a realização das entrevistas, procedemos à transcrição⁹ na íntegra da conversa havida entre entrevistador e entrevistado, para que as suas reproduções fossem as mais legítimas e autênticas possíveis e de modo a garantir a fidelidade dos dados obtidos.

Em seguida, demos início à categorização¹⁰ da entrevista, seleccionando as unidades de sentido relevantes que correspondessem aos objectivos do estudo e às questões de partida. Este procedimento possibilitou a categorização das unidades de sentido, que consistiu em agrupá-las em várias categorias e subcategorias, de acordo com a grelha de categorização¹¹ que construímos. Os dados, de natureza qualitativa, foram sujeitos a uma análise de conteúdo, utilizada usualmente pelas ciências sociais, que visa a descrição objectiva e sistemática dos mesmos.

⁹ Ver Anexo VII

¹⁰ Ver Anexo VIII

¹¹ Ver Anexo IX

CAPÍTULO III



ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

*“ Se planeares para um ano,
semeia trigo.
Se planeares para dez anos,
Planta árvores.
Se planeares para uma vida,
forma e educa as pessoas”.*

(Kuan Tzu, 3.000 a.C.)

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1. INTRODUÇÃO

Uma vez descrito o processo metodológico seguido para o desenvolvimento deste estudo, passaremos, no presente capítulo, à análise dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa. Os processos analíticos desenvolver-se-ão em duas fases distintas.

No que respeita à primeira fase começaremos por analisar os dados provenientes da aplicação do Questionário, em duas dimensões:

- a) em relação às questões abertas, far-se-á uma análise das categorias e subcategorias, de forma, a que possamos ficar com uma visão global acerca das questões efectuadas;
- b) as questões fechadas serão analisadas uma a uma, onde utilizaremos dados quantitativos, ilustrados por gráficos.

A segunda fase será constituída pela análise interpretativa das entrevistas realizadas, com a qual pretendemos alcançar uma maior compreensão sobre a temática em questão.

2. 1ª FASE DE ANÁLISE

2.1. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS (QUESTÕES ABERTAS) RELATIVAS AOS QUESTIONÁRIOS

2.2 O TRABALHO EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A análise interpretativa das questões abertas efectuou-se a partir de duas categorias, sendo elas o trabalho em Educação de Adultos e o ingresso no curso de

Educação de Adultos. De seguida passaremos a analisar as subcategorias da categoria **O trabalho em Educação de Adultos**.

2.2.1 O trabalho em Educação de Adultos.

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Trabalho em Educação de adultos.	- Trabalho muito enriquecedor.	9	53%
	- Partilha de experiências.	5	29%
	- Concretiza um dos objectivos da educação: “educação para todos”.	1	6%
	- Adquirir mais tempo de serviço.	1	6%
	- Processo de socialização.	1	6%
TOTAL		17	100%

TABELA I - Trabalho em Educação de adultos

No âmbito da subcategoria “Trabalho em Educação de Adultos” pudemos constatar através do quadro que a maioria dos educadores de adultos manifestaram a sua opinião dizendo que era um (...) *trabalho muito enriquecedor*(...), com 53%, bem como uma (...) *partilha de experiências*, que apresenta uma percentagem de 29%. Constata-se, porém, que apenas com 6% encontramos três unidades de sentido, onde destacamos a unidade (...) *adquirir mais tempo de serviço*, com 6%, pois no sistema actual de colocações de professores, o educador de adultos, não tem opção de escolha, sendo-lhe atribuído um horário, independentemente da sua experiência neste subsistema de ensino.

A formação especializada dos educadores do ensino recorrente realiza-se nas instituições de ensino superior que disponham de recursos neste domínio, podendo revestir as seguintes modalidades: componentes especializadas de formação inicial, especialmente orientadas para a educação de adultos e às quais corresponde a atribuição de um certificado e cursos de formação especializada, complementar da formação

inicial, visando a progressiva reconversão de agentes educativos vocacionados para o ensino recorrente.

2.2.2 O que gosto mais no trabalho que desenvolvo.

Subcategorias	UNIDADES DE SENTIDO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
O que gosto mais no trabalho que desenvolvo.	- . Contacto com as pessoas.	5	33%
	- . Convívio com diferentes gerações.	1	7%
	- . Partilha de diferentes experiências de vida.	8	53%
	- . Desabafar.	1	7%
TOTAL		15	100%

TABELA II - O que gosto mais no trabalho que desenvolvo.

Na subcategoria “O que gosto mais no trabalho que desenvolvo”, verifica-se que a unidade de sentido com mais percentagem é a (...) *partilha de diferentes experiências de vida*, com uma percentagem de 53%. A partilha de diferentes experiências de vida é sem dúvida um aspecto fulcral na Educação de Adultos, pois na maioria das vezes, o educador de adultos é muito jovem e ao longo do decorrer do curso aprende bastante, com os adultos. Com 33% aparece-nos a unidade de sentido (...) *o contacto com as pessoas*. Com apenas 7% podemos observar as unidades de sentido (...) *convívio com diferentes gerações* (...); e (...) *muitas vezes desabafar* (...).

Constata-se que a maioria das respostas focalizaram a questão do convívio, da partilha de saberes, do contacto, entre outros. As actividades de Educação de Adultos permitem o envolvimento numa partilha de experiências e saberes, constituem um instrumento privilegiado para o conhecimento da vida, das pessoas, e para a

interpretação da sociedade. Facto este que resulta num considerável contributo para o desenvolvimento pessoal de quem nelas se envolve, e paralelamente participar activamente para a construção duma sociedade mais plural e participativa.

2.2.3 O que gosto menos no trabalho que desenvolvo.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
O que gosto menos no trabalho que desenvolvo.	-. Falta de apoio no âmbito de materiais disponíveis.	3	30%
	-. Heterogeneidade dos formandos.	3	30%
	-. A falta de assiduidade dos formandos.	3	30%
	-. A falta de higiene dos formandos.	1	10%
TOTAL		10	100%

TABELA III - O que gosto menos no trabalho que desenvolvo.

Relativamente à subcategoria “O que gosto menos no trabalho que desenvolvo” verificámos que existem três unidades de sentido com a mesma percentagem de 30%, sendo elas, *Falta de apoio no âmbito de materiais disponíveis*, *heterogeneidade (...)*, e (...) *A falta de assiduidade dos alunos (...)*. O educador de adultos quando é defrontado com a realidade da Educação de Adultos, assusta-se um pouco, pois não conhece esta realidade, nem tem formação para tal. Normalmente perguntam pelo manual..., ou seja constata-se que sentem a falta de material previamente disponível. A *heterogeneidade*, com uma percentagem de 30%, também é referida, pois os diferentes níveis que se apresentam num grupo de adultos, é um factor que os educadores não gostam, pois sentem alguma dificuldade em geri-los. Penso que a unidade de sentido (...) *a falta de higiene (...)*, com uma percentagem de 10% provavelmente refere-se aos adultos de etnia

cigana, que por vezes não apresentam as melhores condições de higiene. Mas o educador não pode fazer disso um entrave ao trabalho que desenvolve, mas sim tentar incutir nesses adultos, normas de higiene, pois o educador de adultos é um agente de mudança, logo não deverá à partida analisar esta situação como uma ameaça, mas sim como um desafio.

2.2.4 Estratégias utilizadas com os adultos.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Estratégias utilizadas com os adultos.	- Direccionar as aulas para as experiências de vida.	6	26%
	- Utilização do método de Paulo Freire: círculo de cultura.	1	4%
	- Fichas formativas.	6	26%
	- A palavra geradora.	1	4%
	- Resolução de problemas.	1	4%
	- Debate.	6	26%
	- Estratégias sugeridas pelos alunos.	2	10%
TOTAL		23	100%

TABELA IV - Estratégias utilizadas com os adultos.

No que concerne à subcategoria “Estratégias utilizadas com os adultos”, podemos observar através da tabela IV que as unidades de sentido que se destacam com maior percentagem são: *Direccionar as aulas para as experiências de vida*, (...) *fichas formativas* (...) e *Debates* (...). Todos estes indicadores apresentam uma percentagem de 26%. Constata-se que as estratégias que deveriam ser mais utilizadas com os adultos, são aquelas que menor percentagem apresentam, sendo elas: *Utilização do método de Paulo Freire: círculo de cultura*, *A palavra geradora* (...) e a *Resolução de problemas*.

Estes indicadores apresentam uma percentagem de apenas 4%. Com 10% surge-nos o indicador *Estratégias sugeridas pelos alunos*.

Poderemos depreender que os educadores de adultos não conhecem o Método de Paulo Freire, nem tampouco fazem uso dele.

2.3 DIFICULDADES SENTIDAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.

2.3.1 Dificuldades sentidas na Educação de Adultos.

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Dificuldades sentidas na Educação de Adultos.	- . Falta de materiais específicos para o Ensino de Adultos.	8	45%
	- . Consulta de legislação.	1	5%
	- . Gerir tantos níveis diferentes.	5	28%
	- . Literatura específica destinada à Educação para Adultos.	3	17%
	- Falta de manuais com o método de alfabetização de Paulo Freire.	1	5%
TOTAL		18	100%

TABELA V - Dificuldades sentidas na Educação de Adultos.

Em relação à subcategoria “Dificuldades sentidas na Educação de Adultos” verifica-se novamente que a maior dificuldade sentida é a *falta de materiais específicos para o ensino de adultos*, com uma percentagem de 45%. Segue-se a dificuldade de gerir os diferentes níveis existentes, com uma percentagem de 28%, e posteriormente, com 17%, segue-se a falta de literatura específica destinada à Educação de Adultos. Com 5% podemos observar as unidades de sentido sobre a consulta de legislação e a falta de manuais com o método de alfabetização de Paulo Freire. Através destes

indicadores podemos inferir que os educadores de adultos desconhecem as metodologias que devem ser aplicadas, neste subsistema de ensino.

2.4 INGRESSO NO CURSO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

2.4.1 Razões de ingresso no curso de Educação de Adultos

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM (%)
Razões de ingresso no curso de Educação de Adultos.	-. Colocação por parte do Ministério de Educação.	8	57%
	-. Completar horário.	1	7%
	-. Ter gosto de educar adultos.	5	36%
TOTAL		14	100%

TABELA VI - Razões de ingresso no curso de Educação de Adultos

Na categoria “Ingresso no curso de Educação de adultos” apenas considerámos uma subcategoria, sendo ela **Razões de ingresso no curso de Educação de Adultos**. Verificámos que a maior parte dos educadores de adultos ingressaram num curso de adultos, porque foram colocados pelo Ministério de Educação. Este indicador apareceu-nos com uma percentagem de 57%. O Ministério de Educação ao colocar os educadores de adultos deveria ter em atenção a sua formação inicial, bem como adoptar uma metodologia de formação interna, em cada agrupamento, para estes educadores. Todos os educadores deveriam estar colocados atempadamente e em Setembro, antes de iniciarem os cursos e deveriam frequentar uma acção de formação sobre as temáticas de educação de adultos. Seguidamente surge o indicador (...) *Porque gosto muito de leccionar a adultos (...)*, com uma percentagem de 36%. Apenas um educador refere que ingressou no curso de educação de adultos para (...) *completar horário (...)*.

3. ANÁLISE DAS QUESTÕES FECHADAS

Após a análise das questões abertas, passaremos de seguida à análise e interpretação das questões fechadas. Para uma leitura mais fácil optou-se pela realização de gráficos.

3.1 Experiência em educação de Adultos

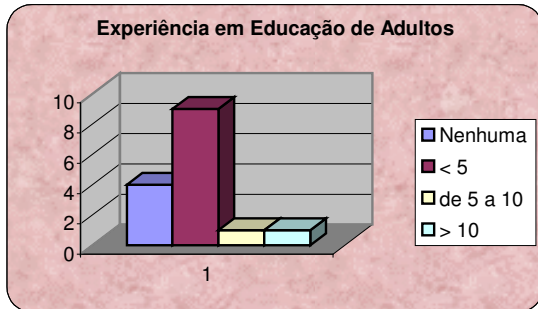


GRÁFICO I - Experiência em Educação de Adultos.

No que diz respeito à experiência em Educação de Adultos podemos verificar através do gráfico I que a maioria dos educadores de adultos possui menos de cinco anos de experiência, neste subsistema de ensino. Seguidamente seguem-se os educadores que não possuem qualquer experiência em Educação de Adultos. Com uma percentagem mínima aparece-nos a experiência de cinco a dez anos e superior a dez anos.

3.2 Gosto pela Educação de Adultos

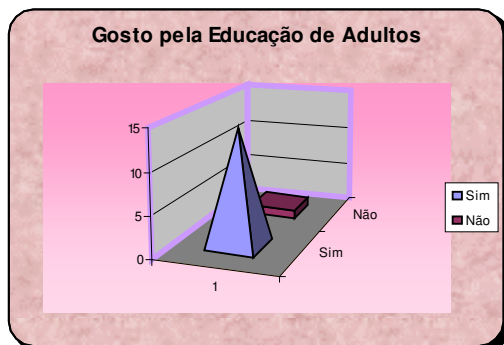


GRÁFICO II – Gosto pela Educação de Adultos.

Constatamos através do gráfico II que a maioria dos inquiridos gosta de trabalhar na Educação de Adultos. Apesar de possuírem pouca experiência, estes educadores referem que gostam do trabalho que estão a desenvolver. É de salientar que através dos dados recolhidos nas questões abertas, acerca das razões de ingresso, pudemos verificar que a maioria dos educadores são colocados por parte do Ministério, ou seja, “quase que por imposição”. No entanto, grande parte dos educadores de adultos menciona que gosta do trabalho que desenvolve na Educação de Adultos.

3.3 Preferência pelo trabalho com pessoas adultas

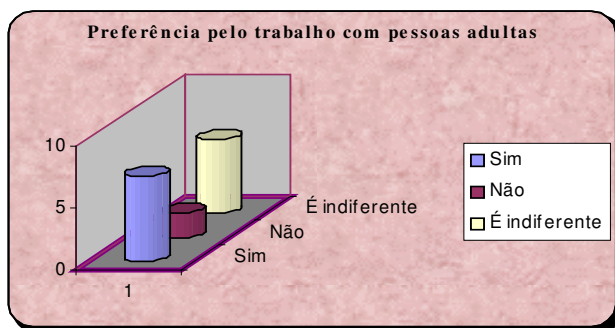


GRAFICO III – Preferência pelo trabalho com pessoas adultas.

Pudemos observar através do gráfico III que grande parte dos educadores respondeu que tinha preferência em trabalhar com pessoas adultas. Praticamente com a mesma percentagem aparece-nos o indicador *é indiferente*. Com um valor minoritário podemos verificar o indicador *não*, ou seja, poucos educadores, felizmente, trabalham com adultos, mas não gostam.

3.4 Formação metodológica em Educação de Adultos

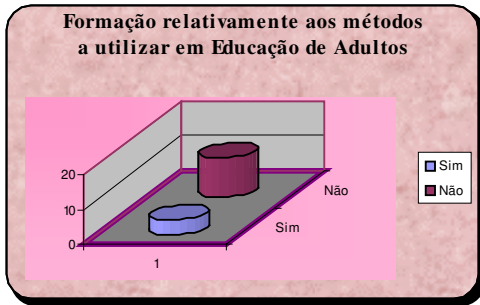


GRÁFICO IV – Formação relativamente aos métodos a utilizar em Educação de Adultos.

Verifica-se através do gráfico IV que a maioria dos educadores de adultos não recebeu qualquer formação face aos métodos a utilizar com os adultos. É credível, pois com a experiência que possuímos, podemos dizer que os educadores de adultos, não recebem qualquer formação acerca das metodologias a aplicar no ensino de adultos, quando frequentam os seus cursos de formação inicial.

3.4.1 Pensamento de Paulo Freire

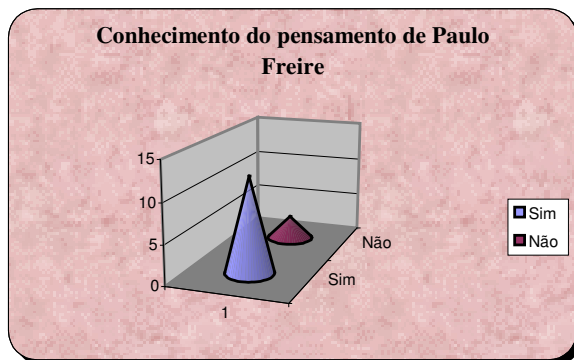


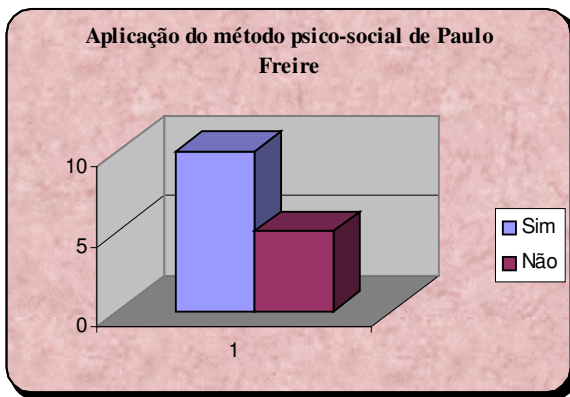
GRÁFICO V – Pensamento de Paulo Freire.

Podemos verificar que a maioria dos inquiridos respondeu que possuía conhecimento do pensamento de Paulo Freire. No entanto, quando questionados sobre

as estratégias utilizadas com os adultos, os inquiridos apontaram com menor valor as estratégias relacionadas com o pensamento e o método de alfabetização de Paulo Freire. Daí podemos depreender que o seu conhecimento acerca do pensamento de Paulo Freire é muito exíguo.

O pensamento de Paulo Freire baseia-se na construção do conhecimento e na libertação do Homem, passando este a reconhecer o seu papel na História e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação ao grupo de educandos, é essencial à prática pedagógica proposta. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos educandos antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real.

3.4.2 Aplicação do método psico-social de Paulo Freire



social de Paulo Freire.

GRÁFICO VI – Aplicação do método psico-

Constatamos igualmente que a maioria dos educadores de adultos referem que aplicam o método psico-social de Paulo Freire. É de referir que o método psico-social de Paulo Freire requer um trabalho de campo intenso. Estes educadores são colocados tardiamente, logo o tempo que têm para aplicar o método, não é suficiente para

desenvolver um trabalho contínuo. Verificou-se igualmente que a grande maioria dos educadores não faz o levantamento das palavras geradoras. Deste modo podemos deprender que os educadores desconhecem o método psico-social, pois é através das palavras geradoras que se devem centrar as acções educativas.

3.4.3 Utilização do método de alfabetização de Paulo Freire

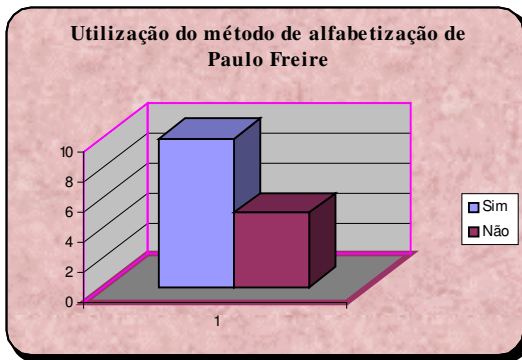


GRÁFICO VII – Utilização do método de alfabetização de Paulo Freire.

Grande parte dos educadores refere que utiliza o método de alfabetização de Paulo Freire. Para aplicar o método de Paulo Freire é necessário a execução de várias etapas, sendo a primeira etapa de extrema importância, pois é através dela que se faz o levantamento do universo vocabular. Esta etapa constitui-se num momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando os intervenientes, o educador e os educandos. Aquando questionados sobre as estratégias utilizadas com os adultos, apenas 4% dos educadores referiu que trabalhava com as palavras geradoras. Deste modo, como é que eles aplicam o método de alfabetização deste autor, se eliminam a primeira fase e a mais importante, pois é através da selecção das palavras geradoras que se vai desenrolar a aplicação do método.

Podemos observar que existe uma percentagem significativa de educadores que não utiliza este método. Através do método de alfabetização o educador de adultos vai

levando o educando à conscientização dos problemas que o cercam, à compreensão do mundo e ao conhecimento da realidade social.

3.5 Planificação das aulas

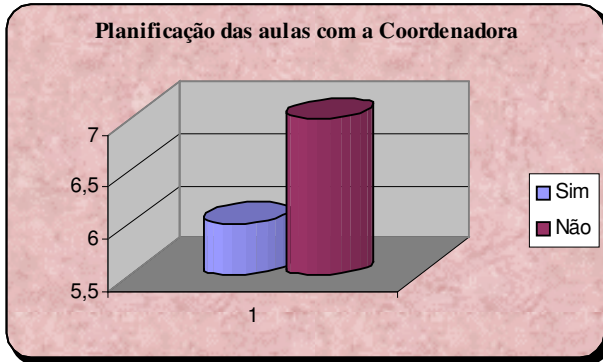


GRÁFICO VIII – Planificação das aulas com

a coordenadora.

Verifica-se através do gráfico VIII que a maioria dos educadores de adultos refere que não planifica as aulas com as coordenadoras. Sendo uma das fases mais importantes do ciclo de supervisão, esta não é acompanhada pelas coordenadoras. A fase da planificação representa uma ocasião de intercâmbio entre o educador de adultos e o Coordenador, na tentativa de análise conjunta da situação de ensino, através da concepção e/ou reformulação do plano de acção.

3.5.1 - Periodicidade das reuniões

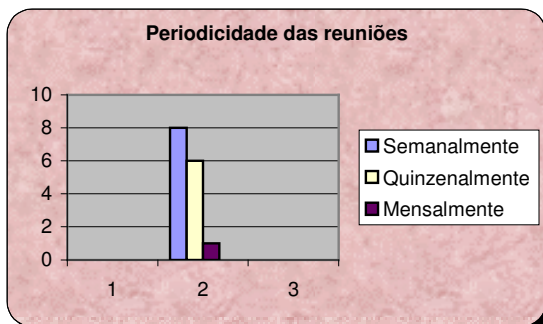


GRÁFICO IX – Periodicidade das reuniões

Grande parte dos educadores de adultos reúne semanalmente ou quinzenalmente com a coordenadora e com os seus colegas para a preparação das aulas. Apenas uma pequena minoria reúne mensalmente.

3.5.2 Reflexão

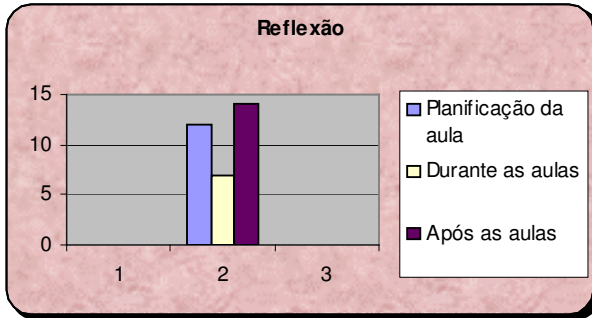


GRÁFICO X – Reflexão.

Verifica-se que os educadores reflectem sobretudo após as aulas. Seguidamente aparece-nos a reflexão durante a *planificação da aula*. Com a percentagem menor verificamos que o educador de adultos reflecte pouco durante a acção.

Verifica-se que estes educadores não “espelham” o professor reflexivo, pois não reflectem, nos três momentos chaves, sendo eles, na planificação da actividade, na efectivação da mesma e após a sua conclusão.

3.5.3 Dúvidas

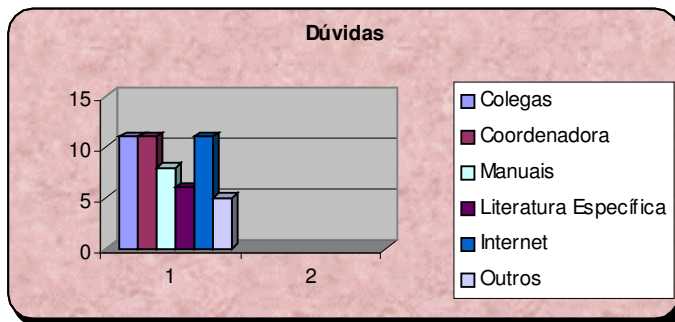


GRÁFICO XI – Dúvidas

A maior parte dos educadores menciona que quando sente alguma dúvida recorre aos *colegas*, à *Coordenadora* ou à *Internet*. Seguidamente aparece-nos os

manuais. Com menor percentagem verificamos o indicador da *literatura específica* e *outros*.

3.6 Materiais utilizados na Educação de Adultos

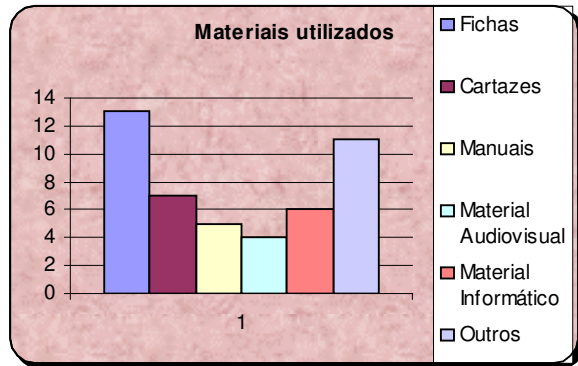


GRÁFICO XII – Materiais utilizados.

Como material mais utilizado na Educação de Adultos, os educadores referem as *fichas*. É de lamentar, como é que estes educadores mencionam que conhecem o método de Paulo Freire e que o aplicam e depois surge com maior índice de resposta, em termos de materiais utilizados, as fichas. Seguidamente aparece-nos o indicador *outros* com mais percentagem, seguindo-se os cartazes, material informático e os manuais. O material audiovisual surge com a menor percentagem. Paulo Freire foi um dos pioneiros na utilização de linguagem multimédia na alfabetização de adultos, utilizando materiais audiovisuais. Através do gráfico constatamos que os materiais audiovisuais são aqueles que nos aparecem com menor valor. Mais uma vez, constata-se a não aplicação do método de Paulo Freire.

3.6.1 Adequação dos materiais

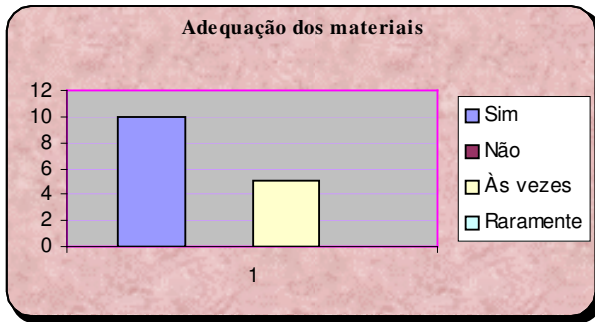


GRÁFICO XIII – Adequação dos materiais.

A maioria dos educadores de adultos refere que adequa os materiais à idade dos educandos. No entanto, podemos verificar que o indicador *às vezes* apresenta uma percentagem bastante elevada. Os indicadores *não* e *raramente* não foram mencionados pelos educadores. Os materiais aplicados na Educação de Adultos deverão ser construídos de acordo com o grupo de formandos que fazem parte da turma. Se é o educador que os constrói, todos eles deverão estar adequados ao grupo.

3.6.2 Utilização de fichas do 1º ciclo

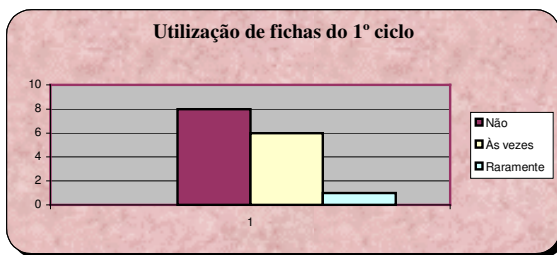


GRÁFICO XIV – Utilização de fichas do 1º ciclo.

Quanto à utilização de fichas do 1º ciclo, nos cursos de Alfabetização, podemos verificar que a maioria dos educadores não as utiliza. Constata-se porém que uma grande percentagem dos educadores inquiridos referiu que *às vezes* utiliza as mesmas fichas que usa com as crianças. Como é que estes educadores referem que utilizam o

método de alfabetização de Paulo Freire, como pudemos constatar através da análise do gráfico VII, e utilizam fichas do 1º ciclo, na educação de adultos.

3.6.3 Partilha de materiais

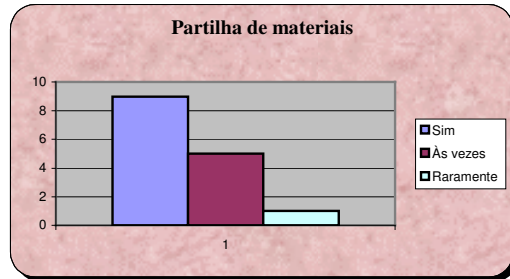


GRÁFICO XV – Partilha de materiais

Verifica-se através do gráfico XV que a maioria dos educadores partilha os materiais. No entanto, o indicador *às vezes* apresenta uma percentagem bastante significativa. Segue-se com menor percentagem o indicador *raramente*.

3.6.4 Apoio material existente na coordenação

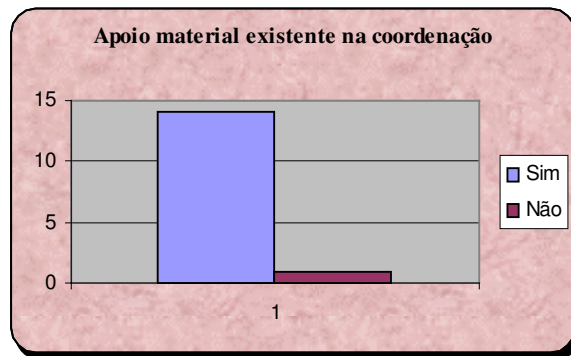


GRÁFICO XVI – Apoio material existente na coordenação

Constatamos que a grande maioria dos educadores menciona que existe apoio material nas coordenações. Os coordenadores vão construindo material que depois pode ser utilizado pelos educadores de adultos. No entanto, quando questionados sobre o que menos gostam no trabalho que desenvolvem, a maioria dos educadores respondeu “a

falta de apoio no âmbito de materiais disponíveis”. Existe uma contradição nas suas respostas, pois se nas coordenações existe material que pode ser utilizado pelos educadores de adultos, como é que eles sentem a falta desses materiais. Provavelmente os materiais existentes nas coordenações já não se adequam ao grupo com que os educadores trabalham.

3.7 Sugestões dos alunos

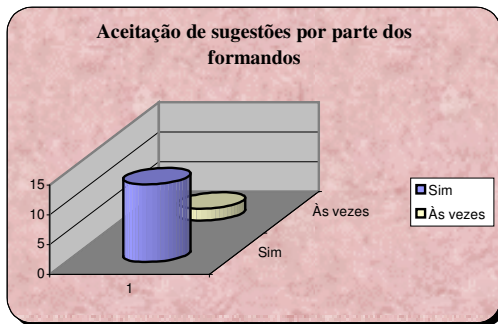


GRÁFICO XVII – Aceitação de sugestões por parte dos

formandos.

Verifica-se que a maioria dos educadores de adultos mencionam que aceitam as sugestões dos formandos.

Paulo Freire (1996) salienta que educar não é mera transferência e conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida, senão não terá eficácia. O respeito pelos saberes do educando e o reconhecimento da identidade cultural é de suma importância para uma prática educativa garantindo o direito à autonomia pessoal para a construção de uma sociedade democrática. Nesta visão, o conteúdo só se transforma em conhecimento, à medida da significação que tem para o educando. Partindo dos pressupostos de Paulo Freire, o educador deverá centralizar as suas acções educativas no formando, acatando as suas sugestões, pois o formando constitui-se como o actor principal da sua formação. Logo faz todo o sentido o educador direccionar as suas práticas para as experiências de vida dos formandos.

3.7.1 Experiência dos alunos para abordar conteúdos.

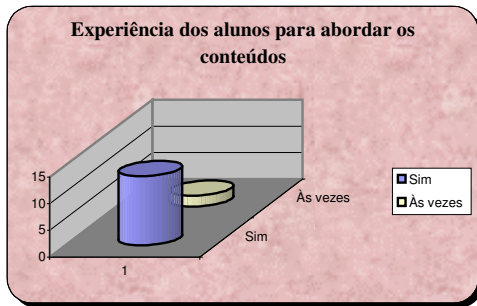


GRÁFICO XVIII – Experiência dos alunos para abordar

conteúdos.

Podemos observar através do gráfico que a maioria dos educadores de adultos recorre às experiências dos adultos para a abordagem de novos conteúdos. O educador de adultos, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o “conteúdo” a ser trabalhado.

3.8 Acompanhamento da Coordenadora

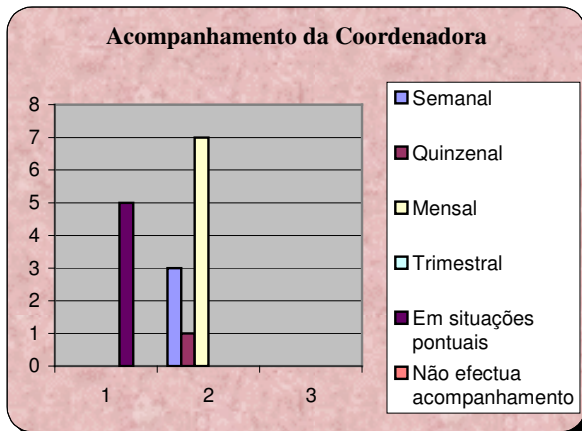


GRÁFICO XIX – Acompanhamento da

Coordenadora.

Como podemos observar através do gráfico XIX, as coordenadoras acompanham os cursos mensalmente. Seguidamente aparece-nos o indicador *Em situações pontuais*,

com maior percentagem. Posteriormente surge o indicador *semanal*. O indicador *quinzenal* aparece-nos com a percentagem menor. O indicador *Não efectua acompanhamento e trimestral* não foram mencionados pelos educadores, pelo que podemos inferir que todas as coordenadoras efectuam acompanhamento aos cursos, cada uma com a sua periodicidade, dependendo do local onde os cursos são realizados.

3.8.1 Descrição da coordenadora

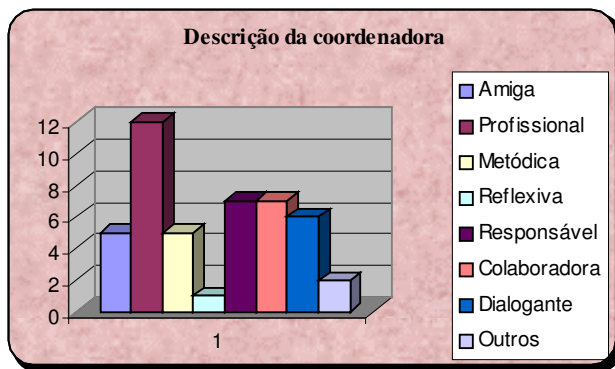


GRÁFICO XX – Descrição da

Coordenadora.

Constata-se através do gráfico acima que para os educadores a principal característica da Coordenadora é o facto de ela ser *profissional*, seguindo-se depois a *responsabilidade* e a *colaboração*. É curioso observar que na óptica dos educadores as coordenadoras são pouco reflexivas, acto bastante importante, no decorrer do processo supervisiivo.

3.8.2 Competências da Coordenadora

	<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo pouco</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo bastante</i>
<i>Estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional</i>	0%	0%	33%	67%
<i>Criar condições para que os docentes se desenvolvam profissionalmente</i>	0%	0%	33%	67%
<i>Desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação.</i>	0%	0%	33%	67%
<i>Cooperar com os docentes na planificação do processo de ensino-aprendizagem.</i>	0%	7%	53%	40%
<i>Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo</i>	0%	7%	46%	47%
<i>Observar.</i>	7%	13%	40%	40%
<i>Encorajar.</i>	0%	7%	46%	47%
<i>Analisar e interpretar os dados observados</i>	0%	7%	53%	40%
<i>Avaliar os processos de ensino-aprendizagem.</i>	0%	13%	34%	53%

TABELA VII – Competências da Coordenadora

Através do quadro acima podemos verificar que na óptica dos educadores de adultos a Coordenadora deve *estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional, criar condições para que os docentes se desenvolvam profissionalmente, desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação.* Seguidamente aparecem-nos com menor percentagem os itens *avaliar os processos de ensino-aprendizagem, encorajar e identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo.* Com menor percentagem surgem os itens *cooperar com os docentes na planificação do processo de ensino-aprendizagem, observar e analisar e interpretar os dados observados.* Podemos inferir que os educadores apresentam algumas “reticências”, quanto ao aspecto da observação. 7% dos educadores de adultos referiram que discordavam totalmente com a observação.

3.9 Importância que o educador atribui aos seguintes aspectos da sua prática.

	<i>Muito positivo</i>	<i>Positivo</i>	<i>Negativo</i>	<i>Muito negativo</i>
<i>Apoio prestado pela Coordenadora.</i>	20%	80%	0%	0%
<i>Papel desempenhado pela Coordenadora.</i>	33%	67%	0%	0%
<i>As sugestões da Coordenadora.</i>	40%	60%	0%	0%
<i>O contacto com os educandos.</i>	33%	67%	0%	0%
<i>Reflexão realizada.</i>	27%	73%	0%	0%
<i>Tomada de decisões.</i>	13%	87%	0%	0%
<i>A capacidade de resolução de situações imprevistas.</i>	27%	73%	0%	0%

TABELA VIII – Importância que o educador atribui à sua prática.

Na perspectiva dos educadores de adultos o apoio prestado pela Coordenadora é positivo, com uma percentagem de 80%. De seguida destaca-se a tomada de decisões com 87%. Com um valor semelhante de 73% aparecem os itens Reflexão realizada e A capacidade de resolução de situações imprevistas. Segue-se o Papel desempenhado pela Coordenadora e O contacto com os educandos, com uma percentagem de 67%. As sugestões da Coordenadora apresentam uma percentagem de 60%.

4. 2ª fase de análise

A segunda fase de análise desta investigação será constituída pela análise interpretativa das entrevistas realizadas, através da qual pretendo alcançar uma maior compreensão sobre o tema em estudo.

As entrevistas foram realizadas aos Coordenadores dos cursos de Educação de Adultos cuja formação inicial era o 1º ciclo do Ensino Básico. Deste modo, dos dezasseis Coordenadores existentes no Algarve, oito possuem como formação inicial o curso de 1º ciclo do Ensino Básico.

O tratamento realizado e já descrito no capítulo anterior permitiu configurar categorias e sub categorias que o **Quadro VI** apresenta:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1- CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS, NO ALGARVE	1.1. Experiência dos Coordenadores. 1.2. Educação de Adultos, no Algarve. 1.3. Futuro da Educação de Adultos, no Algarve.
2 - COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS EFECTUADAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	2.1. Trabalho que desenvolve com mais gosto. 2.2. Metodologias. 2.3. Apoio que presta aos educadores de adultos. 2.4. Observação. 2.5. Registos. 2.6. Reflexões efectuadas com os educadores de adultos. 2.7. Relações estabelecidas entre o educador de adultos e o supervisor.
3 – DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR	3.1. Análise do formador como adulto e profissional em construção. 3.2. Orientações que presta. 3.3. Importância da formação dos educadores de adultos.
4 – NECESSIDADES SENTIDAS PELOS DOCENTES	4.1. Dificuldades dos educadores de adultos. 4.2. Formas de intervenção dos coordenadores.

Quadro VI - Categorização dos dados das entrevistas

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS, NO ALGARVE.

4.1.1 EXPERIÊNCIA DOS COORDENADORES

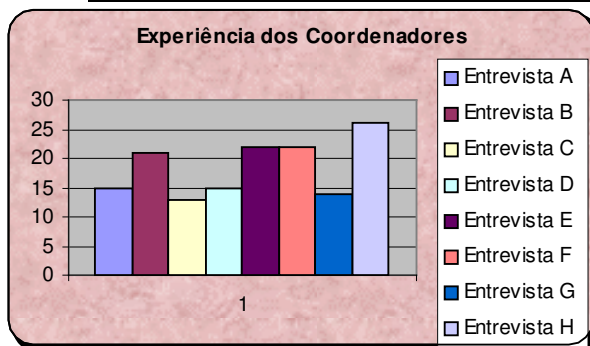


GRÁFICO XXI – Experiência dos

Coordenadores.

A maioria dos Coordenadores possui uma vasta experiência, em Educação de Adultos. Pudemos constatar através do gráfico que todos eles apresentam uma experiência superior a dez anos.

A entrevistada H é aquela que possui uma experiência mais alargada com “(...) 26 anos (...)”. É de salientar que esta coordenadora possui tantos anos de experiência como os anos de existência da Educação de Adultos, no Algarve. A Educação de Adultos, no Algarve teve início em 1980/81. Esta coordenadora tem ao longo dos tempos acompanhado toda a evolução, deste subsistema de ensino.

Seguem-se as entrevistadas E e F com os mesmos anos de experiência, sendo eles como refere a entrevistada E “A minha experiência é desde 1985 (...)”. A entrevistada F menciona que a sua experiência é de “Vinte e dois anos, vivida toda com os adultos (...)”. Com vinte e um anos de experiência na Educação de Adultos surge a entrevistada B que refere que “(...) é o vigésimo primeiro ano (...) que estou destacada na Educação de Adultos (...)”. Os entrevistados A e D apresentam a mesma experiência com quinze anos na Educação de Adultos. A entrevistada A refere que “(...) estou desde 92, na Coordenação Concelhia (...)”. A entrevistada D menciona que “(...) com quinze anos nisto, no décimo quinto ano (...) aqui na Coordenação (...)”. A entrevistada G refere que “(...) eu tenho 14 anos de trabalhar com adultos (...)”. A entrevistada C é aquela que possui menor experiência na Educação de Adultos mencionando que “(...) o primeiro ano que eu estive aqui foi em 94/95, portanto já foi há doze ou treze anos”.

4.1.2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS, NO ALGARVE

Analisando de uma forma global as respostas dadas pelas entrevistadas verifica-se que a Educação de Adultos, no Algarve encontra-se numa fase de reestruturação. No entanto, as entrevistadas demonstram uma visão optimista face a este subsistema de ensino.

Existe, porém algum descontentamento face a algumas mudanças, pois como refere a entrevistada F “(...) deixaram de existir as coordenações (...) a Direcção Regional reduziu os destacamentos e dividiu o Algarve em territórios educativos (...).

Com a divisão do Algarve em territórios educativos, as coordenadoras ficaram com uma sobrecarga de funções, como podemos verificar através das palavras da entrevistada:

“(...) primeiro tivemos que confirmar os dados que a outra colega tinha deixado, tínhamos receio que não houvesse público e arriscamos, porque não conhecemos o meio, tivemos que fazer isso, tivemos que contactar as instituições, que as instituições não nos conheciam de lado nenhum, tivemos que dar as caras, às Santa Casa Misericórdia, Centro de Idosos ..., Albufeira então tem imensas instituições..., as próprias escolas ninguém nos conhecia lá..., já não é fácil lidar com escolas, agora imagine num território que a gente não conhece, não tivemos dificuldades em lidar com os nossos pares, mas há quem tenha...”

Denota-se através das palavras proferidas pela entrevistada que existe algum descontentamento, pois com a divisão do Algarve em equipas territoriais as Coordenadoras sentiram um acréscimo nas suas funções, pois algumas das Coordenações Concelhias ficaram sem as suas Coordenadoras, por motivos de corte nos destacamentos. É o caso da Coordenação Concelhia de Albufeira que neste

momento encontra-se sem Coordenadora. É importante sensibilizar os decisores políticos, económicos e sociais, pois, cada vez é mais visível que a ausência de comprometimento por parte destes agentes sociais tem sido a principal causa do fracasso dos programas de desenvolvimento da educação de adultos. Segundo esta entrevistada, o Algarve tem aderido às mudanças, mas tem mantido aquilo que já está implementado no terreno.

Segundo a entrevistada D a Educação de Adultos ao nível do Algarve, “(...) situa-se a dois níveis: é a zona, a região do país em que o quadro de coordenadores e de pessoas ligadas à estrutura regional e outrora à estrutura nacional têm tido maior continuidade (...)”. Menciona também a importância da Direcção Regional do Algarve, referindo que: “(...) A Direcção Regional, nomeadamente através do seu o Departamento Técnico Pedagógico tem sido um elo muito importante de ligação (...) tem levado a que os coordenadores façam e possam fazer, desenvolvam e possam desenvolver trabalho (...)”.

Um dos aspectos focados por uma entrevistada foi o facto de na zona do Algarve, os educadores serem colocados em regime de acumulação, aspecto que nas restantes zonas do país não acontecia, pois os educadores eram destacados anualmente para o ensino de adultos. Esta situação já não se verifica no Algarve, pois os educadores de adultos já não trabalham em regime de acumulação, mas sim de destacamento. Um educador em regime de acumulação não tem a disponibilidade temporária para a preparação das actividades. É de louvar esta iniciativa da Direcção Regional de Educação do Algarve, de colocar os educadores a “tempo inteiro”. A entrevistada refere que a Educação de Adultos, no Algarve “(...) tem funcionado bem, nós também temos

encontros na Direcção Regional onde partilhamos experiências, trocamos estas dúvidas e tentamos que funcione o melhor possível (...).”

A entrevistada A menciona que a Educação de Adultos, no Algarve “(...) tem sido um polo dinamizador nas comunidades, ao nível do meio rural (...), conseguindo (...) abranger toda a área.(...)”.

Uma das entrevistadas mencionou a falta de população para frequentar os cursos, pois a existente no concelho já é bastante idosa. Uma outra entrevistada refere que “(...) as pessoas chegam-nos todos os dias e cada vez mais ..., eu este ano não sei onde é que hei-de meter tanta gente (...)”.

Esta é uma das particularidades do Algarve que está aqui muito bem retractada nas respostas das entrevistadas, pois nesta zona existem concelhos muito isolados e com as suas aldeias bastante dispersas, havendo cada vez mais uma população envelhecida, enquanto que noutros concelhos existem população a mais, onde por vezes as equipas territoriais não conseguem dar resposta a tanta procura. O contínuo fluxo de “refugiados” dos países de leste vieram marcar o início de profundas alterações na vida algarvia. O Algarve de hoje subitamente heterogéneo em alto grau, caracteriza-se por uma grande diversidade cultural acentuada pelos movimentos de população que ocorrem ao Algarve na procura de melhores condições de vida. Seguramente que este é mais um motivo para que a educação de adultos no Algarve constitua uma prioridade.

Outro aspecto focado pelas entrevistadas foi o facto dos cursos de Educação Extra-Escolar terem passado este ano lectivo para a alçada das autarquias. A entrevistada F faz o seguinte comentário sobre este assunto:

“A Direcção Regional disse-nos que nós poderíamos eventualmente fazer acompanhamento destas acções de Educação Extra-Escolar, se as próprias

autarquias quisessem. No entanto era necessário dar condições às autarquias, porque as autarquias ficaram com um bebé nas mãos sem ter condições para o criar. Eu acho que tenho trabalhado mais na Educação Extra-Escolar este ano do que o que trabalhei nos outros anos, porque primeiro temos que negociar e idealizar, entretanto essas propostas tem que ser pensadas, medidas, estudadas...”

Neste momento são as autarquias que desenvolvem os cursos de Educação Extra-Escolar, no terreno. Muitas autarquias pediram auxílio às Coordenadoras pois não têm recursos humanos para fazer o acompanhamento dos cursos. Segundo as palavras da entrevistada F, pudemos constatar que o processo foi mal conduzido, pois o Ministério de Educação não criou as condições necessárias para que as autarquias pudessem desenvolver um trabalho eficaz. Denota-se que o Ministério de Educação promove mudanças, sem conhecer as realidades existentes em cada concelho, o que se traduz numa política que não permite o desenvolvimento da Educação de Adultos, no Algarve.

4.1.3 Futuro da Educação de Adultos, no Algarve

No que diz respeito ao futuro da Educação de Adultos, no Algarve pudemos verificar através das respostas das entrevistadas, que a maioria refere que os cursos de Educação de Adultos irão ser monitorizados pelos agrupamentos de escola. Facto este que a maior parte das entrevistadas discorda, pois referem que “(...) as escolas não estão sensibilizadas para isto (...), pois (...) isto requer um trabalho de campo muito grande a nível da procura dos candidatos, (...) não são as pessoas que se vêm inscrever com facilidade, porque a vergonha é muita (...)”. De acordo com a entrevistada C “Se continuar a existir um elo de ligação na nossa figura, (...) que continue a fazer a articulação com as escolas, ai penso que poderá continuar (...)”.

É referido igualmente o educando, pois segundo a entrevistada H “(...) o adulto vê os muros da escola, como uns muros muito altos, muito distantes (...)”.

De acordo com a opinião da entrevistada H, a entrevistada C refere que “(...) a escola é muito formal, muito contextualizada, muito formalizada (...) a escola era sempre o último recurso, quando era único, o caso das aldeias e a escola era um polo de atracção e as pessoas não tinham vergonha de ir à escola. (...) Hoje é complicado pensarmos num sistema de Educação de Adultos, estruturado numa escola EB1 ou numa escola EB23 (...)”. Segundo esta entrevistada “(...) eu penso que quando nos referimos à Educação de Adultos, pensamos numa aula num clube, numa associação cultural, numa Junta de Freguesia (...)”.

No que diz respeito ao acompanhamento que as coordenadoras efectuam, verificou-se através da opinião da entrevistada A que “(...) a escola não consegue fazer o trabalho que as coordenações fazem (...), pois (...) não consegue fazer o acompanhamento que nós fazemos (...), nós acompanhamos os grupos e a pessoa que vai para lá (...) a escola não tem possibilidade de acompanhar as pessoas (...)”.

Verifica-se que a opinião dos entrevistados é unânime acerca do futuro da Educação de Adultos, no Algarve, constatando-se que os cursos de Educação de Adultos passarão para a “alçada” dos agrupamentos de escola, no entanto, todas as coordenadoras têm a consciência que as escolas não estão despertas para esta realidade e não conseguem fazer o acompanhamento necessário dos cursos e dos educadores de adultos.

Constatou-se igualmente uma referência às parcerias, que segundo a entrevistada D, o futuro da Educação de Adultos, no Algarve dependerá bastante das “(...) parcerias (...) com as autarquias, com as Juntas de Freguesia, com projectos integrados (...)”. De

acordo com o Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (1998), elaborado por Melo Alberto a Educação de Adultos é um sistema educativo e de intervenção cívica essencialmente vocacionado para a parceria.

A entrevistada D menciona ainda que

“(…) As direcções regionais, as direcções gerais, a ANEFA, etc...etc..., investiram muito em nós, agora o que é que se vai fazer a esse capital, a esse capital que existe em cada um dos recursos humanos (...). Na sua opinião o país (...) necessita de muita coordenação, a todos os níveis, a nível micro, meso e macro, necessita delas sem falta. (...), referindo ainda que (...) Quais são os nossos eixos estratégicos de intervenção. (...) é o ensino recorrente, que é a educação e a formação, as parcerias que vão interligar e interagir todos estes sub processos, e temos depois toda a questão da aprendizagem das línguas e das novas tecnologias. (...) Agora estes grandes quatro ou cinco eixos estratégicos, os decisores políticos vão ter que decidir o que vão ter que priorizar”.

Esta entrevistada enfatiza o investimento que o Ministério de Educação proporcionou aos Coordenadores, questionando-se acerca das práticas de Educação de Adultos que vão ser implementadas. Segundo a sua opinião cabe aos decisores políticos deliberar quais os eixos estratégicos que pretendem priorizar. É notória a incerteza que os Coordenadores demonstram acerca do futuro da Educação de Adultos, no Algarve.

A entrevistada G pensa que “(...) a Educação de Adultos no Algarve desenvolveu-se muito, (...), houve muitos projectos, muito trabalho efectuado (...)”. No entanto refere que “(...) a minha ideia é mesmo para acabar, como acabou nas outras regiões, não sei se teremos força para levar avante (...)”.No que respeita ao futuro da Educação de Adultos, no Algarve, esta entrevistada menciona que

“Somos quatro, (...) porque este ano está de forma diferente. Antigamente estávamos cada uma no seu concelho isoladamente e só nos reuníamos quando havia reuniões na Direcção Regional. Agora funcionamos em equipas,

agora são a equipa do Barlavento que é a Vicentina é Aljezur, é Lagos, e é Vila do Bispo, são só três, depois vem a outra que é Portimão, a ..., Monchique que não ficou lá ninguém, portanto é essa equipa que trabalha nesses territórios na mesma, é Silves, Lagoa e Albufeira, Albufeira também ficou sem ninguém ...

Depois a nossa equipa é Loulé, Faro, S. Brás, Tavira e Olhão, somos cinco, Faro só tem uma pessoa que é do estabelecimento prisional e Olhão também só tem uma pessoa que tem que acumular com o estabelecimento prisional, portanto são os outros dos outros concelhos que têm que ir dar apoio aos outros concelhos (...) Castro Marim, Vila Real e Alcoutim formam outra equipa, que é a equipa do Sotavento, a equipa do Baixo Guadiana, (...)."

Na opinião da entrevistada F "(...) a Educação de Adultos tem que fazer parte das escolas, (...), por um lado; e por outro não pode ser tão normalizada, tão espartilhada como é o ensino regular (...)". Esta entrevistada faz referência aos espaços físicos onde decorrem as acções para os adultos mencionando que "(...) faz muito sentido que não se acreditem salas de escolas, mas salas de formação, noutros contextos, no Centro de Formação do Centro de Emprego, numa Associação, nas salas de formação, não é a gente ir para barracões sem ter condições para levarmos as pessoas (...)". Segundo Dias (1983:85) uma das razões para o fracasso das actividades na Educação de Adultos é a utilização da "escola primária que não está equipada para funcionar com adultos".

Apesar de ser da opinião que a Educação de Adultos deve fazer parte das escolas, esta entrevistada profere o seguinte:

"As escolas ainda estão muito fechadas, ainda não perceberam que a Educação de Adultos anda sempre à frente do sistema de ensino. Quando a gente ouviu falar em competências, os colegas do regular começaram a falar em planificar em função de competências..., já a gente há que séculos que fazia isso ..., percebe, nós irmos ao encontro das necessidades de formação dos outros ... há que séculos que fazia isso ..., não sei onde é que está a

novidade ..., se não for assim acho que não faz sentido a educação e a formação (...)

A entrevistada F pensa “(...) que a Educação de Adultos faz todo o sentido..., é aprender até morrer ... a gente aprende até morrer e aprendemos todos os dias um bocadinho, mesmo inconscientemente a gente aprende ..., e às vezes é tão notório que nem nos apercebemos (...)”.

4.2. COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS EFECTUADAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

4.2.1 TRABALHO QUE DESENVOLVE COM MAIS GOSTO

No que diz respeito ao trabalho que desenvolvem com mais gosto, grande parte dos coordenadores menciona que são as actividades de animação sociocultural, bem como o contacto com as pessoas. A entrevistada H menciona que “(...) gosto muito da animação (...), a animação poderá ser como que o retorno do começo (...)”, refere ainda que “(...) posso conseguir espoletar através da animação competências que não era capaz de desenvolver no espaço de aula formal (...)”.

A entrevistada G refere que gosta de ajudar as populações mais idosas, mencionando que “(...) nós temos situações em que sabemos que a Educação de Adultos funcionou como uma terapia (...)”.

Para Ender-Egg (2000) a Animação Comunitária caracteriza-se pela busca e intencionalidade de gerar processos de participação das pessoas através de processos guiados por princípios operativos que procuram criar espaços para a comunicação interpessoal, excluindo a manipulação.

A animação faz-se com as pessoas de uma forma activa e participada que as desperte para a necessidade de se organizarem, tendo em vista o progresso que se gera pela consciência crítica, pela vontade dos participantes na mudança da realidade social privilegiando a animação das comunidades, com o intuito de alcançar o seu desenvolvimento endógeno, global e integrado. Este desenvolvimento tem forçosamente de passar por levar as pessoas a, por um lado, reconhecer as suas próprias capacidades, e, por outro, a respeitarem as capacidades daqueles que o rodeiam num ambiente de participação e negociação permanentes levando à compreensão e consciencialização dos direitos de cada pessoa.

Para isso a Educação de Adultos não se pode fechar essencialmente em projectos de educação formal e tradicional, mas tem de se abrir tendo em conta a definição dada pela Conferência Geral da UNESCO (Nairobi, Quénia, 1976) em que Educação de Adultos é “(...) o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais (...)” (Recomendação nº 1, Nairobi, 26 de Novembro de 1976).

O papel da Educação de Adultos será, então o de promover educação para o desenvolvimento integral das pessoas para a aquisição de saberes fundamentais para a resolução dos seus próprios problemas e os da comunidade onde se insere, numa perspectiva de participação, rompendo, por isso com os modelos e práticas escolares em uso.

Apenas a entrevistada F menciona que “(...) gosto muito de organizar as coisas (...) gosto muito de acompanhar os meus professores, ver o que estão a fazer....”. É de salientar que apenas esta entrevistada menciona o gosto pelo acompanhamento que faz aos educadores. O acompanhamento dos cursos e dos educadores é de facto bastante

importante, principalmente para aqueles educadores que não têm qualquer experiência neste subsistema de ensino.

É de realçar a resposta da entrevistada D quando refere que o trabalho que desenvolve com mais gosto é “(...) a questão da promoção das parcerias institucionais (...)”, dizendo que “(...) a lógica da parceria é uma lógica que tem muito a ver com a destruição dos mitos das quintzinhas de cada um, dos pelouros de cada um e (...) Através das parcerias (...) procurarmos mais aquilo que nos une do que aquilo que nos diferencia. (...) As parcerias são negociadas. O que é que cada um em verdade pode partilhar, pode por em comum. (...)”. Este coordenador destaca a promoção das parcerias, como sendo o trabalho que desenvolve com mais gosto.

4.2.2 METODOLOGIAS

Todo método de ensino precisa estar adaptado ao público que visa atender, considerando as necessidades, os interesses e, principalmente, respeitando as características, os limites e potencialidades de cada pessoa.

Quanto às metodologias aplicadas no ensino de adultos, grande parte das entrevistadas refere que o método que utilizam é o método de alfabetização de Paulo Freire. Uma vez que grande parte dos educadores de adultos desconhecem o método, as coordenadoras decidiram proporcionar aos educadores uma formação interna, abordando, de uma forma generalizada, o pensamento de Paulo Freire, bem como a aplicação do seu método. No entanto, verificámos através dos questionários efectuados aos educadores de adultos que estes referem que conhecem o pensamento de Paulo Freire, no entanto, não utilizam o seu método.

Quando questionadas sobre a possibilidade de existir um livro sobre o método de Paulo Freire, a maioria respondeu que não concordavam com a existência do manual, mas sim de um referencial.

A entrevistada C refere que “(...) nós utilizamos para o nível de alfabetização, o método de Paulo Freire”. Esta coordenadora referiu que os educadores de adultos não conhecem o método de Paulo Freire, sendo necessário “(...) dar a tal formação, faço uma reunião com todos os formadores e presto os esclarecimentos, as informações todas, claro em termos gerais (...)”. No início do ano, a coordenadora reúne com o grupo de educadores e presta algumas informações sobre o método de Paulo Freire. Quanto à utilização de um manual, com o método de Paulo Freire, a entrevistada diz o seguinte: “É assim eu tive no regular e nem no regular utilizava o manual, portanto muito menos aqui ..., os adultos são um grupo tão heterogéneo que temos mesmo que adequar os materiais ao grupo ..., portanto tem mesmo que ser construído (...)”.

Para a entrevistada D o importante é o educador de adultos traçar “(...) metodologias de intervenção território a território (...)”. Acerca dos educadores que não têm experiência, e que alfabetizam adultos, o supervisor menciona que

“(...) alfabetizam na base, na base daquilo que muitos com a sua intuição , chegam por exemplo lá sem saber o nome (...) vamos trabalhar na base das palavras geradoras, o que é uma palavra geradora, como é que isso se trabalha e muitas vezes vamos por ai.(...). o supervisor refere que (...) a metodologia que eu de facto tento implementar é esta: consoante o público alvo que nós temos lá vamos arranjar metodologias de intervenção (...) os colegas percebem logo estas duas dimensões: primeiro não infantilizar os próprios adultos, segundo trabalhá-los na base daquilo que nós percebemos ser o seu objecto valor, saber aquilo que eles valorizam mais”.

No que diz respeito à utilização de um manual, com o método de Paulo Freire, a entrevistada profere a seguinte afirmação “(...) conceitualmente o Paulo Freire é o anti método, (...) eu tenho muito medo dos livros únicos e tenho medo que transformem o Paulo Freire no profeta de livro único, como uma Bíblia, portanto eu não sou muito por aí”.

Segundo Dias (1983:47) o educador deve “tratar o adulto não como objecto mas como sujeito de educação. (...) O que interessa não é resolver-lhe os seus problemas mas, muito mais do que isso, ajudá-lo a tornar-se capaz de ele próprio os resolver (...)”.

A entrevistada B refere que utiliza o método de Paulo Freire, mas por vezes, os educadores de adultos, como estão num regime de acumulação, também leccionam a crianças e utilizam fichas do 1º ciclo, no ensino de adultos. De acordo com ela é “(...) muito difícil contornar, é muito difícil, eu penso que é preciso sensibilizar as pessoas para o trabalho que vem desenvolver e para a importância de trabalhar com os adultos, penso que o que temos a fazer é sensibilizar para o trabalho com adultos”. Segundo esta coordenadora é difícil contornar a utilização de fichas do 1º ciclo, no ensino de adultos. No entanto, se fosse efectuado um acompanhamento mais sistemático, talvez fosse mais fácil contornar essa situação. Verifica-se igualmente que nem todos os materiais são construídos, pelo educador de adultos.

Para Dias (1983:85) uma das razões dos fracassos nas actividades da Educação de Adultos é o facto do educador de adultos não descobrir “os conteúdos adaptados à preparação do adulto”, bem como não utilizar “métodos adequados à Educação de Adultos”.

Para sensibilizar os educadores de adultos sobre a metodologia mais adequada, a entrevistada G menciona que:

“(…) quando os formadores chegam aqui tentamos sensibilizar as pessoas sobre o método, muitas nem querem saber (…) mas a maioria das pessoas utilizam as palavras chave relacionadas com a vida diária dos formandos, vai buscar palavras que eles estão habituados a lidarem no dia a dia, fazem a desmontagem, não são todos (…) as pessoas tem de partir das competências que os adultos tem, (…) temos que ir àquilo que eles já sabem, temos que partir das experiências que eles têm, das coisas que eles gostem de fazer, não é impor ..., até porque eles depois acabam por trazer cá para fora tudo o que vai de encontro a tudo isso, mas tem que ser sempre com o gosto deles, com o gozo deles, com o prazer deles ...”.

Quanto à utilização do manual de Paulo Freire esta entrevistada profere o seguinte:

“(…) se houvesse um manual sobre Paulo Freire se calhar não seria mau ...
(…) um manual onde o formando utilizasse a pedagogia dele, podia servir de referência, mas depois acontecia que os formadores só fotocopiavam aquilo e não faziam mais nada. Assim obriga-os a fazer outro tipo de coisas ..., fazem o levantamento das palavras geradoras, do local, das vivências das pessoas (...)”.

A entrevistada H menciona que “(…) as pessoas nunca tinham ouvido falar de Paulo Freire (...)”. Refere ainda que os educadores são colocados tardiamente, e que não têm tempo para deambular tantos conceitos. Segundo esta entrevistada “(…) se as pessoas fossem colocadas em Setembro, se houvesse tempo, oito dias, dez dias para as pessoas trabalharem ...”. Mas não é o caso, o educador apresenta-se num dia e no outro tem que começar a sua caminhada. De acordo com a entrevistada “É preciso digerir qual foi o papel de Paulo Freire sobre as massas, ..., o que é alfabetizar, alfabetização, quer dizer só o conceito em si leva meses, quando as pessoas começam a dominar um bocadinho do conceito, acabou o curso, pois porque um ano resume-se nisso para as pessoas (...)”.

Esta entrevistada foca uma questão bastante importante, que é o facto das colocações serem realizadas tardiamente. Os educadores de adultos são colocados, normalmente, entre os meses de Outubro/Novembro. O educador de adultos é colocado num dia e no outro começa logo a trabalhar com o grupo de adultos. Que metodologias aplicam estes educadores, se nem sequer nunca ouviram falar em Paulo Freire. A primeira “reação” é utilizar o mesmo material que usam com as crianças, pois na maior parte dos casos os professores de crianças são utilizados na Educação de Adultos.

Para as coordenadoras esta situação deve ser muito “angustiante”, pois por mais boa vontade que tenham em ajudar o educador de adultos, por vezes torna-se impossível, pois o próprio sistema não permite aos educadores que desenvolvam um trabalho de pesquisa, de conhecimento do meio, entre outros, antes de iniciarem os cursos. Estou de acordo com a entrevistada H, quando refere que os educadores de adultos deveriam ser colocados, no mês de Setembro, para poder haver tempo para a preparação do trabalho a desenvolver com os adultos.

O saber evolui rapidamente, é cada vez mais efémero...Torna-se, pois, evidente que mais do que muitos conteúdos e conhecimentos, o que é preciso é que os formandos adquiram capacidades que lhes permitam adaptarem-se rapidamente às mudanças sociais, tecnológicas, profissionais, etc...; numa palavra, que se mantenham activos, produtivos, interventivos e socialmente integrados.

No centro do processo de aprendizagem deverá estar o formando e a sua relação com o saber. O formador será o mediador que o orienta e encaminha, que o ajuda a descobrir-se como pessoa, com os seus saberes e capacidades, a sua forma e ritmo de aprendizagem.

Para que o adulto se torne Produtor da sociedade em que está integrado é urgente intervir numa perspectiva de ser este o agente principal da sua aprendizagem e através dela ser capaz de transformar a realidade em que está inserido.

Acredita-se que a Educação é um processo que decorre ao longo da vida e do qual resulta a construção de novas relações e de novas representações da pessoa e do mundo em que vive.

Se as políticas educativas não mudarem o rumo das suas estratégias de Educação de Adultos face às metodologias que permitam responder às necessidades das pessoas, então de pouco servirão os investimentos e esforços gastos neste subsistema de ensino.

4.2.3 APOIO QUE PRESTA AOS EDUCADORES DE ADULTOS

No que diz respeito ao apoio que as coordenadoras prestam aos educadores de adultos verificámos através das respostas proferidas por estas, que a maioria refere que o apoio que presta é ao nível do material, bem como o acompanhamento dos cursos.

A entrevistada D refere que “(...) a própria coordenação estamos cercados destas coisas que nós chamamos livros (...) que até fomento um pouco aos colegas (...)”. Esta coordenadora esclareceu-nos que se encontra três dias por semana, no período nocturno, na Coordenação para acompanhar os cursos. Menciona que “(...) não é para me meter dentro das salas de aula, porque não é necessário (...), mas sim para (...) fazer o acompanhamento e monitorização, (...) praticando daquilo que nós chamamos observação directa, que é de facto o melhor método(...)”.

A entrevistada H refere que “(...) acompanho as horas que elas trabalham (...)”. Esta coordenadora menciona que (...) vou muito aos cursos, não com o objectivo negativo de ver o erro, não é essa a minha intenção (...). Podemos proferir que as Coordenadoras

assumem-se como colaboradoras na criação do conhecimento sobre a aprendizagem e o ensino. Informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar são funções que lhes cabem neste processo de interação.

A entrevistada G refere que “(...) nós prestamos todo o apoio técnico pedagógico que os docentes precisem”. Mencionou ainda que “(...) fazemos visitas aos cursos para ver como é que as coisas estão a correr, como é que se está a planificar (...)”.

Além do apoio prestado ao educador de adultos, a entrevistada E mencionou que o trabalho desenvolvido respeitava os interesses e as expectativas do formando. Apenas esta entrevistada relacionou o apoio prestado pela Coordenadora, com o formando, ou seja, uma vez que os educadores de adultos apresentam pouca experiência, seria relevante as Coordenadoras sistematicamente apoiarem os educadores, no sentido de os fazer “entender” que o educador terá de criar condições para que o formando se torne o agente da sua própria educação.

A entrevistada C menciona que “A nível de iniciação faço o enquadramento a nível do funcionamento (...), em relação à relação com os adultos dou os conselhos que a experiência me tem ensinado (...), a nível técnico pedagógico, pois tudo o que possível e o que estiver ao nosso alcance (...)”.

Verifica-se através do que foi dito anteriormente acerca do apoio prestado aos educadores de adultos, que todas as coordenadoras fazem o acompanhamento aos cursos, bem como auxiliam os educadores de adultos, tentando minimizar as suas dificuldades.

4.2.4 OBSERVAÇÃO DAS AULAS

No que concerne à observação das aulas, a maioria dos coordenadores refere que observam os cursos de educação de adultos.

Segundo Vieira, o ciclo de supervisão realiza-se segundo diversas fases que possibilitam “o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizagem, levando o supervisor a exercer as funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação” (1993 :43-44). A observação faz parte duma dessas fases, constituindo-se num momento de construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional. Pois através da observação, o coordenador poderá ajudar o educador de adultos a melhorar as suas práticas.

A entrevistada D menciona que “(...) Não, eu não, quero dizer eu vou às aulas (...) vou às aulas mas não estou quando o docente está a esplanar (...)”. Esta coordenadora refere que o seu papel é de “(...) facilitador (...)”. A coordenadora acrescenta que “Agora neste papel de acompanhamento e de monitorização eu tenho que ter algumas metodologias, e a principal para mim é (...) periodicamente o ponto da situação por escrito (...)”. Podemos inferir, que os educadores supervisionados por esta coordenadora fazem por escrito uma reflexão periódica sobre a situação dos formandos.

A entrevistada G menciona que “(...) fazemos visitas aos cursos para ver como é que as coisas estão a correr, como é que se está a planificar (...), damos uma olhadela ao tipo de trabalho que o professor está a desenvolver, pergunta-se se há dúvidas se não há, como é que preparou o trabalho...”.

A entrevistada H menciona que “Costumo observar porque me dá prazer (...) dá-me prazer ir aos cursos, falar com as pessoas...”. Esta entrevistada foi a única que referiu a observação como fonte de prazer, ou seja, a visão que as restantes coordenadoras deixaram transparecer sobre a observação, foi uma visão negativa, como se a observação fosse algo constrangedor para elas. Não perspectivam a observação como uma forma de ajudar o educador a melhorar as suas práticas. A entrevistada H gosta de observar os cursos e de falar com as pessoas, podendo através desta metodologia contribuir para o aperfeiçoamento das práticas dos educadores.

Aquando questionada sobre a observação que fazia aos cursos, a entrevistada C proferiu o seguinte: “É assim eu não costumo fazer inspecção...”. Salvaguardou a sua posição dizendo que “(...) quando vou aos cursos vou ver se está tudo a funcionar bem (...) é evidente que quando chego vejo o que está acontecendo e se vejo que há coisas que não estão de acordo com aquilo que costumamos falar com certeza que chamo à atenção...”. Através das palavras proferidas por esta coordenadora podemos verificar a conotação negativa que é dada à palavra observação. A coordenadora compara observação à inspecção. Podemos perspectivar que provavelmente esta coordenadora ainda está um pouco “traumatizada”, com as observações efectuadas pelo supervisor, aquando da realização do seu curso de formação inicial.

4.2.5 REGISTOS

Em relação aos registos efectuados nas observações, apenas uma coordenadora refere que faz registos formais. As restantes coordenadoras mencionam que fazem registos, mas informalmente.

A entrevistada que realiza registos formais menciona que “Faço, antigamente não fazia, mas agora (...), fazemos registos (...) faz-se uma ficha de acompanhamento onde se põe o dia, a hora, o mês, a acção visitada se foi 1º ciclo, se foi acção complementar, número de formandos inscritos, número de formandos presentes (...)”. A entrevistada justifica a realização dos registos dizendo que “(...) temos tido alguma dificuldade depois em justificar as coisas e chegámos à conclusão que era melhor registar (...)”. No que diz respeito à redacção dos registos, a entrevistada menciona que “(...) faço os registos na hora, porque normalmente observamos ao final do dia e já estamos tão cansadas (...)”. Acrescenta ainda que os educadores de adultos também preenchem uma grelha para darem a sua opinião acerca dos trabalhos desenvolvidos, “(...) dou uma aos formadores para eles darem assim uma opinião dos trabalhos”.

A entrevistada H refere que faz “Alguns ..., nos meus cadernos que serei incapaz de os deitar fora (...)”.

A entrevistada C refere que “Antes fazia, agora não há tempo para nada (...) faço os meus registos, na cabeça (...) não é nada formal ...”.

É de salientar que apenas uma supervisora faz registos formais, servindo-se de grelhas de observação. Todas as restantes efectuam registos de uma forma informal.

4.2.6 Reflexões efectuadas com os educadores de adultos

Como foi referenciado, nos pressupostos teóricos, a experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica, mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva.

Segundo a entrevistada A as reflexões “são quando as pessoas sentem necessidade e procuram-me”. Esta coordenadora não agenda uma reflexão formal, mas sim são os educadores de adultos que quando sentem necessidade procuram-na. Esta estratégia, a meu ver poderá não ser a mais correcta, pois nem sempre os humanos conseguem expor as suas necessidades, as suas dúvidas a outras pessoas.... Alguns educadores de adultos poderão ser mais reservados e não se sentirem à vontade perante a coordenadora. Será da competência da coordenadora agendar um momento para a prática reflexiva.

No que concerne à entrevistada C esta refere que “Durante a reflexão semanal são abordados diversos temas, desde o aproveitamento das pessoas, (...) vamos falando e o formador faz outra proposta e eu própria também ajudo (...)”. Podemos verificar que esta coordenadora efectua uma reflexão semanal, com os educadores de adultos.

A entrevistada D profere o seguinte em relação à reflexão: “(...) faço um convite constante à reflexão”. Segundo esta entrevistada “(...) os momentos formais não são os melhores para as pessoas esplanarem, para partilharem connosco uma série de coisas (...)”. Constata-se que esta entrevistada reflecte conjuntamente com os seus educadores, embora não sejam reflexões formais.

Na perspectiva da entrevistada G “(...) nós sempre que pudemos reflectimos (...) quando há alguma dúvida elas telefonam, perguntam, se eu sei respondo, se não sei partilhamos ...”.

A entrevistada F menciona que reflecte “Muita vez (...) costumamos reflectir..., todas as semanas os professores vem aqui e há sempre um bocadinho onde a gente conversa, pomos em comum as experiências (...)”.

A entrevistada H refere que reflecte na “(...) reunião semanal, (...) eu costumo dizer o que achei positivo, o que achei negativo, o que é que correu bem”.

Analisando estas afirmações, parece poder inferir-se que as coordenadoras em estudo reflectem conjuntamente com os educadores, embora muitas dessas reflexões sejam realizadas informalmente. Podemos também verificar que a maioria das supervisoras reflecte a prática dos seus educadores semanalmente. De acordo com Stones (1984) o fundamento da supervisão assenta nas capacidades de observação e reflexão sobre a prática, como forma de construção de conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional, tanto para o supervisor como para o formando.

Dos resultados alcançados através dos questionários aplicados aos educadores de adultos, podemos verificar que a reflexividade da coordenadora obteve uma percentagem mínima, ou seja segundo os educadores de adultos, as coordenadoras são pouco reflexivas. Provavelmente e dada a pouca experiência dos educadores de adultos fosse necessário promover mais reflexões formais, para contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do educador.

4.2.7 RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE O EDUCADOR DE ADULTOS E O COORDENADOR

Para Medeiros (1976), uma das mais importantes tarefas do formador é a criação de condições físicas e humanas que permitam ao indivíduo em formação aprender, desenvolver-se, afirmar-se ao realizar-se e que ao realizar-se se revalorize. Nesta perspectiva, a autora propõe que sejam criadas condições estimulantes que desencadeiem o processo de actualização das potencialidades latentes em cada indivíduo. Estas condições passam pela criação de um clima afectivo-relacional que

permita que o processo de formação tome formas diversas conforme as características pessoais dos seus intervenientes.

Quanto às relações estabelecidas entre os educadores de adultos e os coordenadores a entrevistada F menciona que a relação “(...) é tipo relação de mãe e filhos, é tudo pessoal novo e quando eles gostam de trabalhar têm aqui mesmo uma mãe, quando não gostam de trabalhar é uma madrasta(...), eu gosto que as pessoas se sintam bem aqui”.

Ao longo do processo de supervisão dever-se-á estabelecer uma relação positiva, consciente e responsável, com o objectivo de proporcionar um clima de confiança e colaboração, em que a relação experiencial se construa através dos sentimentos, das emoções, das percepções e do significado profundo que a personalidade de um sujeito tem para o outro sujeito (Combs, 1972).

No entanto, a entrevistada A refere que dever-se-á “(...) estabelecer uma relação de cooperação, de amizade..., mas por vezes é difícil (...)”. Para esta Coordenadora, por vezes é difícil manter uma relação de cooperação e de amizade porque os educadores de adultos não o permitem, na medida em que não aceitam a realidade da Educação de Adultos, adaptando os métodos que aplicam às crianças.

Para Alarcão e Tavares (1987) a supervisão pedagógica deverá ser uma actividade de colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo, passando por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito e na amizade cordial e empática de colegas.

A entrevistada C menciona que “Eu tento que a relação seja o mais positiva possível (...) ponho-me sempre como uma colega e não como uma pessoa que está aqui

a dar instruções, autoritária, nunca me ponho nessa posição e tento sempre que eles confiem em mim e pensem em mim numa pessoa a recorrer quando tem que recorrer”.

Uma opinião bem diferente de todas as outras, em relação às relações estabelecidas, foi a da entrevistada D que referiu que as relações eram “(...) puramente de (...) serviço (...) eles trabalham aqui seis meses ou sete ou oito e depois rodam. Portanto se há alguns que criam um certo laços afectivos, para além da prestação do serviço público digamos assim ..., outros não chegam a estabelecer esses laços ..., não posso condená-los (...)”.

A entrevistada G refere que “(...) existe sempre uma relação de amizade, nunca tive problemas com docentes, nunca, nos anos que trabalhei..., de partilha também ...”. Segundo Alarcão e Tavares, (1987) a supervisão contribui para o fortalecimento das relações estabelecidas, fomentando o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal de todos os intervenientes no processo.

4.3. DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

4.3.1 ANÁLISE DO FORMADOR DE ADULTOS COMO ADULTO E PROFISSIONAL, EM CONSTRUÇÃO.

Segundo Simões (1996:120)

“Tornar-se professor implica, entre outros aspectos, uma reformulação de uma parte da própria identidade, respeitante ao papel que o indivíduo irá assumir e que determinará muitas facetas que influenciam a sua auto-estima e satisfação pessoal e, de um modo geral muito do seu posicionamento face às questões, pessoais e situações (...) e que os formadores nem sempre conseguem ajudar a consolidar durante esse período, quando confrontados com as percepções ambivalentes dos estudantes” .

Na perspectiva das entrevistadas, os educadores de adultos ao longo do ano desenvolvem-se como profissionais e como pessoas. No entanto, podemos verificar que três das entrevistadas mencionam a falta de profissionalismo, dos educadores de adultos, dizendo que muitos destes profissionais não aceitam a construção. A formação inicial dos educadores também é referenciada, no entanto, não constitui um obstáculo no desenvolvimento do educador de adultos, uma vez que segundo a entrevistada A “(...) a nível de formação inicial, a educação com adultos é nula, mas os formadores são receptivos a aprenderem (...)”.

Em relação à falta de profissionalismo a entrevistada F profere o seguinte: “(...) há uma grande falta de profissionalismo, nós estamos a sofrer as consequências das novas políticas deste governo (...) aquilo que eu vejo é que as pessoas têm muita falta de profissionalismo, não é só na Educação de Adultos, é ao nível de todos os ensinos. Nós temos que ser profissionais de corpo inteiro, (...)”. Para concluir a coordenadora menciona que a classe dos professores, é uma classe que se encontra em crise, fazendo um convite à reflexão sobre o nosso papel como pessoas, como elementos da sociedade, para que desta forma possamos contribuir para a mudança do nosso país.

A entrevistada G refere que “(...) alguns não aceitam a construção, é do género, eu sou rei posso e mando e como eu penso é que tem que ser, já me tem acontecido situações dessas, outras vezes as pessoas tentam adaptar-se à realidade que tem na frente (...)”. Segundo esta coordenadora o “(...) professor está sempre em construção. E é com a experiência que se vai ganhando competências, mesmo a nível profissional ..., as várias vivências e as várias experiências também nos trazem competências...”.

A entrevistada C menciona que “a experiência que eu tenho e o espectro que eles me dão é que eles crescem muito como pessoas e como profissionais também porque

acaba por ser uma experiência diferente..., única, portanto acho que há ali uma troca de saberes muito enriquecedora e quem tem passado por aqui dizem mesmo que é uma experiência que não esquecem e que é para repetir...”.

A entrevistada D profere o seu pensamento dizendo que:

“(…) as pessoas, que lidam comigo, que trabalham comigo não sejam como eu (...) as pessoas acrescentem diversidade a todo este trabalho que vem sendo feito, enriquecendo este sistema (...) A maioria dos colegas que tem passado por cá, é como eu lhe digo tem vivido isto. Saem de cá com a missão cumprida, com este espírito de missão cumprida, mas saem de cá com muitas inquietações e com muitas interrogações e isso é que é o desejável”.

Podemos depreender através das palavras desta coordenadora, que os educadores de adultos crescem como adultos e como profissionais, pois, o facto de saírem com inquietações e muitas interrogações, é sinónimo que existiu reflexão, o que se traduz no desenvolvimento do educador.

4.3.2 ORIENTAÇÕES QUE PRESTA

As orientações prestadas pelas coordenadoras são muito divergentes, pois cada uma orienta os seus educadores, consoante as necessidades dos mesmos. As orientações referidas pela coordenadoras foram: referências bibliográficas, diálogo, construção de materiais, histórias de vida, o modo como devem tratar os adultos, tentam inculir no educador de adultos o prazer de uma aula com adultos, fazendo-os compreender que não se deve infantilizar os adultos, pois desta forma o grupo/turma desmotiva-se. A realização das planificações também é referenciada como orientação prestada aos educadores de adultos.

A entrevistada A refere que as orientações que presta aos educadores de adultos são na base da bibliografia “(...) forneço bibliografia de acções de formação que eu vou, tento dar sempre a bibliografia, para eles verem sempre o que podem fazer, logo do início para eles não cometerem erros logo do início...”. Segundo esta entrevistada “(...) porque se começam a usar fichas do 1º ciclo, as pessoas se desmotivam, imaginemos um formando com 70 ou 80 anos a ouvir, pa, pe,pi,po,pu... Não, isso é uma coisa que eu tento logo explicar, digo-lhes para eles comecem pelas experiências deles ...”.

Em relação às histórias de vida, a entrevistada H refere que “uma coisa que eu sempre lhes digo façam histórias de vida, conversem com as pessoas é muito, muito importante, utilizem materiais, o cheque, o telefone, etc...”. Será muito difícil para os educadores de adultos fazerem histórias de vida, pois estes são colocados tardiamente, não tendo tempo para a realização de histórias de vida. Se o educador pudesse dar continuidade ao seu trabalho, seria uma metodologia bastante interessante a aplicar.

Menciona ainda que:

“(...) neste momento sinto que elas beberam tudo aquilo que nós tentámos...ensinar..., ninguém ensina nada a ninguém ..., ajudá-las a enfrentar uma turma, porque uma aula com os adultos são duas horas e as horas tem o tempo que a gente queira, se fizemos com prazer são pequeninas, se nós tivermos insatisfeitos, traumatizados, com medo não sei o que é que hei-de fazer as horas tornam-se insuportáveis. Eu acho que foi esse prazer que eu tentei transmitir e falo delas com muita ternura...”.

O prazer de enfrentar uma turma de adultos, em muitas situações pessoas que têm idade para ser nossos avós, conquista-se ao longo do ano.

No que diz respeito às orientações prestadas na realização das planificações, é referido o seguinte pela entrevistada C

“o apoio também é dado semanalmente, porque nós temos reuniões semanais, portanto a acompanhamento é muito sistemático, fazemos as planificações mensais ..., fazemos uma anual, com as actividades que pretendemos fazer e depois fazemos mensalmente, semanalmente são construídos os materiais e conversamos um bocadinho sobre os alunos, portanto é um espaço de reflexão ...”.

A entrevistada F refere que “Tento chamá-lo à atenção, eu não gosto de impor, gosto de sugerir, olha não seria melhor assim, eu só imponho quando estou perdida do juízo com eles, (...) eu vejo a docência como uma mistura de relação, interacção com os outros, lá está aquilo que Paulo Freire dizia que ele não tinha um método, uma pedagogia de desenvolvimento...”.

4.3.3 IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE ADULTOS.

Através dos questionários realizados aos Educadores de Adultos pudemos constatar que a maioria dos educadores de adultos, são professores do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Apenas dois educadores são profissionalizados no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Após a análise das respostas dadas pelas coordenadoras, verificámos que existe unanimidade, no que diz respeito à importância da formação dos educadores de adultos. Todos os coordenadores mencionam a falta de formação que estes profissionais apresentam para trabalhar com adultos. Uma grande parte dos coordenadores refere que, por vezes, são os próprios educadores de adultos a desmotivarem os formandos, só para não terem trabalho. A entrevistada C refere que sabe “de casos em que são os próprios formadores a desmotivarem as pessoas para não terem trabalho ..., isto é uma pessoa que não tem nada a ver com isto (...)”. Acrescenta ainda que a formação “(...) tem sido

uma das coisas que nós nos temos debatido. (...) Porque nós acabamos por encontrar formadores que não tem nada a ver com os adultos ..., portanto isto tem muito a ver com a parte relacional mesmo, depois a nível da formação acabam por não conseguir também transmitir aquilo que é necessário ...”.

Com a mesma opinião supracitados o autor Dias (1983:85) quando refere que “as pessoas que orientam as actividades não têm qualquer formação específica para o trabalho com adultos”.

Será difícil e ao mesmo tempo angustiante, para estas coordenadoras contornarem esta situação, pois o tempo que dispõem para ajudar os educadores de adultos a desenvolverem-se como profissionais resume-se apenas a alguns meses.

A entrevistada G, aquando questionada sobre a importância da formação dos educadores de adultos, refere que os Educadores e Interventores Comunitários são agentes que compreendem melhor o adulto mencionando “um professor do ensino básico, não me parece que seja muito virado para a Educação de Adultos, os de Intervenção Comunitária estão mais virados para a Educação de Adultos, sabem compreender melhor o adulto, os outros a experiência é que lhe traz esses ensinamentos, porque a nível universitário não vem nada preparados....”. Segundo esta coordenadora há educadores de adultos que “(...) se limitam simplesmente a tirar fotocópias de livros de criancinhas e só lhe mudam o cabeçalho e ai então é que eu tenho os problemas maiores....”. Para contornar esta situação a coordenadora refere que “(...) este ano começámos por construir um Power Point (...) com algumas orientações sobre a Educação de Adultos, portanto o que é que o formador deve fazer, como é que deve acompanhar o adulto (...)”.

A maioria das coordenadoras é da opinião que os educadores de adultos deveriam ter formação para a Educação de Adultos, devendo essa formação ser integrada logo na formação inicial do educador.

Grande parte dos educadores de adultos quando iniciam os cursos, a grande preocupação é saber qual é o manual que vão adoptar. Denota-se um total desconhecimento deste subsistema de ensino, pois (Dias, 1983:121) “a educação de adultos pode ser aplicada em situações muito diferentes devido à sua fácil adaptação, pois não se orienta por princípios rígidos nem obedece a programas pré-estabelecidos”.

O Ministério de Educação deveria colocar estes educadores atempadamente e proporcionar a estas pessoas uma formação acerca das temáticas abordadas, na Educação de Adultos. Pelo quadro que nos é apresentado, podemos depreender que o Ministério de Educação, não se importa muito por estas questões, mas sim, o que lhe interessa, são as estatísticas, ou seja, o que interessa é certificar alunos, para que a taxa de analfabetismo baixe no nosso país. Infelizmente já me aconteceu passar por uma experiência, em que a coordenadora “indirectamente” informou-nos que naquele ano tínhamos que certificar alunos. Provavelmente seriam as directrizes que tinha recebido de instâncias superiores.

A entrevistada H refere que a formação dos educadores de adultos “(...), é preciso ser repensada (...)”. Menciona ainda que “(...) dos casos que me tem aparecido, a ESE de Faro ainda consegue ser a melhor em relação ao resto do país.(...) Há casos (...) que nunca tinham ouvido falar em Paulo Freire, nunca tinham ouvido falar em educação de adultos, nunca tinham ouvido falar em alfabetização, portanto é angustiante quem recebe (...)”.

A entrevistada A refere que muitos educadores de adultos “(...) estão para completar horário e acabam por estragar muito trabalho..., não tem sensibilidade de lidar com o adulto, por exemplo a maior parte dos formadores não avisa quando vai faltar... não percebem que se trata de pessoas idosas e que escusavam de ir para a escola de noite com o frio..., acham que podem faltar quando lhe apetece...”. Apercebemo-nos através das palavras proferidas por esta coordenadora da falta de profissionalismo dos educadores de adultos, já evidenciada por uma coordenadora anteriormente.

4.4. NECESSIDADES SENTIDAS PELOS DOCENTES

4.4.1 DIFICULDADES DOS EDUCADORES DE ADULTOS

No que diz respeito às dificuldades sentidas pelos educadores de adultos, a maioria das coordenadoras referem as seguintes dificuldades: a diferença de idades existentes entre o educador e os formandos, a motivação, a falta de manuais, a falta de um programa e a falta de materiais.

Compreende-se que um educador de adultos, que não teve qualquer formação nesta área, sinta bastantes dificuldades em adaptar-se às metodologias aplicadas na educação de adultos. A saber se se chegam a adaptar, porque muitos deles recusam-se, como nos foi referenciado anteriormente, a aplicar outras metodologias que não sejam aquelas com que estão habituados a trabalhar, no ensino regular.

O facto de na Educação de Adultos não existir um programa, também é apontado pelas coordenadoras, como sendo uma dificuldade dos educadores. Os educadores estão habituados a seguirem um programa, no ensino regular, e quando são colocados no ensino de adultos, ficam um pouco “à deriva”, pois não têm nada para se

orientar. O referencial existente na educação de adultos, é uma “ferramenta”, muito mais flexível que o programa, pois o educador de adultos pode gerir o processo consoante as necessidades do grupo.

A entrevistada G refere o seguinte: “Uma das dificuldades que eles sentem é o facto de não terem um programa, terem um referencial, essa é uma das dificuldades (...) na Educação de Adultos não é preciso ter um programa basta ter um referencial, algo que serve de referencia e a partir dali trabalha-se tudo..., essa é uma das dificuldades (...)”. Outra dificuldade apontada pela entrevistada é a falta de materiais, pois “(...) não tem muitos materiais de apoio tem de construí-los, aqui na coordenação temos alguns materiais ..., há pessoas que gostam mais de criar do que estar a copiar do outro, normalmente (...)”.

4.4.2 FORMAS DE INTERVENÇÃO DOS COORDENADORES

No que concerne às formas de intervenção dos coordenadores, as entrevistadas mencionam as seguintes formas de intervenção: acompanhamento técnico pedagógico dos cursos, planificação das actividades, selecção das palavras geradoras, organização dos cursos, divulgação dos cursos, observação e orientação.

No que diz respeito à orientação, a entrevistada D menciona o seguinte:

“(...) oriento não só para o formando, mais uma vez tento orientar, não só ao nível micro, mas ao nível meso e macro, fazendo lembrar aos colegas e aos outros actores intervenientes que efectivamente temos que projectar a estes três níveis, para não ficarmos fechados sobre nós próprios, o nível meso é o nível da equipa, o nível da organização, o nível macro é o nível societal é aí que nós temos que impactar, porque a lógica eu tenho o meu trabalho de casa feito, ... o trabalho nunca estará feito, (...)”.

Na perspectiva desta entrevistada, o coordenador deve orientar não só ao nível micro, da sala de aula, mas sim aos níveis meso e macro, sendo o nível meso, o nível da equipa e o nível macro, a sociedade. O coordenador orienta os educadores para uma visão global do sistema, inculcando neles o espírito de equipa.

A entrevistada G menciona que:

“(...) nós divulgamos os cursos nossos, das entidades privadas, fazemos o acompanhamento técnico pedagógico..., fazia-se ao extra escolar, ao recorrente..., agora fazemos ao extra escolar, às acções complementar, ao recorrente, fazemos o acompanhamento dos cursos das entidades privadas, os cursos EFA, fazemos..., sempre que somos solicitados por alguma instituição, deslocamo-nos aos cursos (...) para ver como é que estão a decorrer as coisas, para ver se há algumas questões que os alunos queiram ver tratadas mais pormenorizadamente... Em termos de animação organizamos colóquios, encontros, sobre temas que estejam a tratar...”.

O coordenador deverá ter a capacidade para identificar problemas, focalizá-los, encontrar causas e procurar formas de resolução possíveis e adequadas à situação contextual, numa tentativa de cooperar no desenvolvimento das competências profissionais dos educadores de adultos.

CONCLUSÕES



“A educação é algo que se imagina”

Daniel Hameline

(cit. in Educação de Adultos & Intervenção Comunitária)

CONCLUSÕES

Procuraremos que as conclusões, espelhem com fidelidade todo o processo da investigação, tentando fazê-lo de forma abrangente, mas sistematizada.

Tendo presentes os objectivos definidos e as questões de pesquisa inicialmente colocadas, os resultados do estudo permitem destacar os aspectos que no seu conjunto, representam o processo de Supervisão efectuada na rede pública de Educação de Adultos, no Algarve.

As questões de pesquisa que nortearam esta investigação foram as seguintes:

1. Como é que o coordenador desenvolve o processo de supervisão?
2. Qual(ais) o(s) estilo(s) de supervisão que é(são) assumido(s) no processo de supervisão?
3. Quais as necessidades sentidas pelos docentes, neste sub sistema de ensino?
4. Que tipo de relações interpessoais privilegiam as Coordenadoras neste processo?
5. Será que as práticas supervisivas são importantes, para o desenvolvimento dos educadores de adultos?
6. Será que os momentos de reflexão contribuirão para o aperfeiçoamento das práticas dos educadores de adultos?
7. Será que os educadores de adultos possuem formação, no ensino de adultos?

Face aos dados da investigação, tentarei dar respostas às questões de pesquisa inicialmente colocadas.

1. Como é que o coordenador desenvolve o processo de supervisão?

O acompanhamento por parte das coordenadoras é sistemático, pois, segundo as mesmas, nas reuniões semanais, efectuadas com a coordenadora e o educador de adultos, são elaborados os materiais, a planificação, e realizadas algumas reflexões.

Constatamos que semanalmente, os educadores reúnem com a coordenadora, para a preparação das actividades. Podemos, ainda eludir que mensalmente, as coordenadoras visitam os cursos, no sentido de observarem as práticas efectuadas com os formandos.

A maioria dos educadores refere que não planifica as aulas com a coordenadora. Denota-se que a primeira fase do ciclo de supervisão não é cumprido, sendo ele de extrema importância, pois é nesta fase que são antecipados problemas de aprendizagem, analisada e reformulada a planificação da aula.

De um modo global, o encontro pré-observação orienta a observação numa direcção determinada, em função das circunstâncias e necessidades de formação. Ao nível afectivo, contribui para elevar o grau de confiança do professor, criando um clima de colaboração e de interajuda.

Constatou-se que existe uma grande preocupação por parte das coordenadoras em apoiarem os educadores de adultos, no início da sua prática. Todas elas aquando da colocação dos educadores preparam uma sessão de esclarecimento sobre a Educação de Adultos, fazendo referência a aspectos teóricos sobre a temática.

A metodologia que as coordenadoras valorizam e tentam transmiti-la aos educadores de adultos, é uma metodologia centrada no adulto e nas suas vivências. Na sessão de esclarecimento prestada aos educadores, no início da sua prática, as educadoras abordam o método de Paulo Freire. No entanto, verificou-se através dos

dados adquiridos nos questionários que os educadores desconhecem o método e não o aplicam. Grande parte das coordenadoras não concorda com um manual de Paulo Freire, pois referem que com o manual os educadores de adultos cingiam-se apenas a segui-lo, não realizando outro tipo de estratégias. Segundo as coordenadoras, os materiais são todos construídos pelos educadores de adultos, nas reuniões semanais.

No que diz respeito à observação realizada pelas coordenadoras constatou-se que estas observam, embora com pouca frequência.

Apenas uma coordenadora referiu que fazia registos das suas observações. As restantes coordenadoras não efectuam quaisquer registos formais.

A supervisão deve ser encarada como um processo complexo, diacrónico, cujo objectivo se centra no desenvolvimento profissional e pessoal de um professor ou candidato a professor, durante toda a sua vida. Constatou-se que as Coordenadoras contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores de adultos, através do processo de supervisão que desenvolvem.

2. Qual(ais) o(s) estilo(s) de supervisão que é(são) assumido(s) no processo de supervisão?

Relativamente ao estilo de supervisão que é assumido pelas coordenadoras constatámos através dos dados analisados a presença de todos eles – directivo, colaborativo e não directivo. No entanto, aquele que se destaca mais é o estilo colaborativo, pois verifica-se que existe cooperação entre os intervenientes no processo supervisiivo.

Verificámos igualmente que dada a pouca experiência dos educadores de adultos, em termos teóricos, didácticos e práticos houve necessidade por parte das

coordenadoras, de inicialmente serem mais directivos. À medida que os educadores ganharam mais autonomia, a coordenadora passou a intervir cada vez menos e a colaborar cada vez mais.

Constatámos a preocupação das coordenadoras em criarem um clima de acolhimento, abertura e confiança, que possibilitasse, as ansiedades vividas pelos educadores de adultos, principalmente no início dos cursos.

3. Quais as necessidades sentidas pelos docentes, neste sub sistema de ensino?

Uma das grandes dificuldades sentidas na Educação de Adultos, apontadas pelos educadores de adultos é a falta de materiais específicos, para o ensino de adultos. As coordenadoras também mencionaram que uma das grandes dificuldades dos educadores é a falta de materiais, mais especificamente de um manual. Segundo estas, os educadores quando iniciam a sua prática perguntam logo pelo programa, demonstrando que desconhecem que na Educação de Adultos não se utiliza um programa, mas sim um referencial. Na óptica dos educadores de adultos, a falta de um manual também é algo que dificulta o seu trabalho, pois todo o material tem de ser construído por eles.

4. Que tipo de relações interpessoais privilegiam as Coordenadoras neste processo?

De uma forma geral e de acordo com Carl Rogers constatou-se que as relações interpessoais desenvolvem-se de uma forma aberta, verdadeira, autêntica e consistente, desenrolando-se numa atmosfera de disponibilidade de partilha e de inter-ajuda. No entanto, voltamos a destacar novamente a forma como um coordenador retratou as relações interpessoais, dizendo que “(...) puramente de (...) serviço (...) eles trabalham aqui seis meses ou sete ou oito e depois rodam. Portanto se há alguns que criam um

certo laços a ... afectivos, para além da prestação do serviço público digamos assim ..., outros não chegam a estabelecer esses laços ..., não posso condená-los (...)”. Verifica-se que este coordenador não atribui muita importância às relações interpessoais estabelecidas no processo de supervisão.

5. Será que as práticas Supervisão são importantes, para o desenvolvimento dos docentes?

No que diz respeito ao desenvolvimento do educador, como adulto e profissional em construção, as coordenadoras partilham com unanimidade que os educadores crescem como adultos e profissionais, pois através da partilha de experiências, o educador vai adquirindo competências para a sua vida futura. No entanto, algumas coordenadoras mencionaram o facto de alguns educadores não aceitarem a sua ajuda. Assim, torna-se difícil o educador transformar as suas práticas, bem como desenvolver-se como pessoa e como profissional. Um dos pontos focados por uma coordenadora foi a falta de profissionalismo, por parte dos educadores e de outros profissionais.

6. Será que os momentos de reflexão contribuirão para o aperfeiçoamento das práticas dos educadores de adultos?

O conceito de professor pressupõe um profissional eficiente, que relaciona teoria e prática num processo de reflexão, realizando a prática da educação reflexiva.

No que concerne à prática da reflexão, verificámos que as coordenadoras são pouco reflexivas, existindo poucos momentos de reflexão formais, privilegiando os momentos não formais. Os educadores de adultos também mencionaram a falta de reflexividade por parte das supervisoras. Quanto aos momentos de reflexão verificou-se

que sobretudo são aqueles que acontecem após as aulas, ou seja, o educador de adultos reflecte pouco na planificação das aulas, ou mesmo no decorrer da própria aula.

Podemos inferir que os momentos de reflexão não contribuem para o aperfeiçoamento das práticas dos educadores de adultos, uma vez que é dada pouca importância aos momentos de reflexão, por parte dos coordenadores.

7. Será que os educadores de adultos possuem formação, no ensino de adultos?

A falta de formação dos educadores de adultos é realmente algo que preocupa as coordenadoras, pois a grande maioria não possuiu qualquer formação para trabalhar com os adultos. Grande parte dos adultos quando chega ao ensino de adultos, tenta adaptar os materiais do ensino regular aos adultos. De facto, as coordenadoras têm vindo cada vez mais a tentar minorar essa situação, fomentando aos educadores, no início dos cursos, algumas sessões sobre a Educação de Adultos, quais as metodologias a adoptar, como tratar o adulto, entre outras temáticas. Existe alguma crítica às ESES do país, pois estas não preparam os docentes para o ensino com adultos. Uma das coordenadoras refere que os Educadores Comunitários compreendem melhor o adulto, e que os restantes educadores vão aprendendo com a experiência. É de salientar pela negativa que algumas coordenadoras referem que alguns educadores enquanto não desmembram o grupo, não descansam, ou seja, muitos dos educadores de adultos, não gostam do trabalho que estão a desenvolver e desmotivam os formandos, com estratégias desadequadas à sua faixa etária. Muitos dos formandos acabam por desistir dos cursos, por causa dos educadores de adultos.

Torna-se imperioso apostar na formação de educadores, com outra preparação e flexibilidade para trabalhar com adultos e criar nestes a consciência que o mundo está

em mudança contínua e acelerada, sendo vital interiorizar que todos se encontram num processo de educação permanente durante toda a vida.

Esta nova postura exige, certamente, a construção de comunidades de aprendizagem que envolvem, muito além da colaboração de professores e de alunos, a colaboração das famílias e das comunidades locais: recreativas, profissionais, culturais, etc. A educação acontece sempre num contexto comunitário historicamente situado e, assim, o educador deve começar por aceitar todas as experiências históricas e culturais que cada um traz para a escola.

Também é fundamental que as Universidades e Escolas Superiores de Educação, entre outras iniciativas, apostem na reformulação de currículos, na criação de novos e variados cursos, e que sejam “o centro e o motor da educação de adultos”.

Face aos dados da investigação, podemos obter algumas conclusões sobre a Educação de Adultos, no Algarve, sendo elas:

⌘ No que diz respeito à Educação de Adultos, no Algarve, as coordenadoras demonstraram um pouco o seu desagrado face à constituição das equipas territoriais, uma vez que muitos concelhos ficaram sem coordenadoras, e o apoio é dado pelas coordenadoras dos concelhos vizinhos, prejudicando, o normal funcionamento e acompanhamento dos cursos de Educação de Adultos. O facto da Educação extra escolar ter passado para a alçada das autarquias também “entristeceu” um pouco as coordenadoras, pois a maior parte delas referiu que o trabalho que desenvolviam com mais gosto era a animação cultural. No entanto, a maior parte das coordenadoras continuam a dinamizar acções de animação cultural, em parceria com a autarquia.

✎ No que concerne ao futuro da Educação de Adultos, no Algarve, segundo a perspectiva da maioria das coordenadoras, serão os agrupamentos de escola que irão gerir todo o processo. No entender destas, as escolas não estão preparadas para receber os adultos, nem dispõem de pessoal para fazer o acompanhamento aos educadores de adultos. Todas elas apresentaram alguma expectativa face ao futuro da Educação de Adultos.

POSSIBILIDADE DE FUTURAS PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS

Se a presente investigação permitiu conhecer a Supervisão na rede pública de Educação de Adultos, no Algarve, apenas com as supervisoras que possuíam como formação inicial o 1º ciclo, seria legítimo fazer-se uma investigação com todos os supervisores, independentemente da sua formação. Poder-se-ia também realizar uma investigação, onde fossem englobados todos os formadores de adultos, para desta forma obtermos uma visão mais holística sobre a temática.

Face à formação dos educadores de adultos também poderia ser desenvolvido um estudo. A investigação assentaria na formação dos educadores (nos cursos respectivos) e nas ESES do Algarve. Ou seja, verificar se os cursos de Formação Inicial de Professores abordam as temáticas de Educação de Adultos, para posteriormente analisarmos no terreno a eficácia/ineficácia dessa Formação. Após o cruzamento dos dados ficaríamos com uma visão mais detalhada sobre a importância da formação de educadores de adultos.

Poder-se-ia também desenvolver um estudo de natureza biográfica que tivesse por objectivo conhecer o modo como os coordenadores constroem e desenvolvem a sua “identidade de supervisor”.

A complementar estas conclusões gostaria de juntar algumas considerações que me parecem oportunas.

A Educação de Adultos tem-se desenvolvido em Portugal através de processos por vezes esporádicos, isolados e insuficientes e mais por força de iniciativas de pessoas ou de grupos, preocupados e alarmados com os níveis de atraso e de ausência de dinâmica de desenvolvimento do país. Os poderes instituídos jamais lograram reunir recursos para investir forte e permanentemente no sector.

Para que a Educação de Adultos se reabilite é necessário, antes de mais, vontade política que concretize e reformule o articulado da *Lei de Bases do Sistema Educativo*. É necessário que o governo central e as autarquias apostem e criem as condições mínimas que favoreçam a educação permanente ao longo da vida.

Nas metodologias de Educação de Adultos o formador confronta-se invariavelmente com a problemática da relação entre o “saber” e a “prática”, associada ao problema da relação entre estes elementos. Se não nos libertarmos desse dilema entre os “saberes práticos” e os “saberes teóricos”, será difícil encontrar uma metodologia adequada para o ensino de adultos.

O educador de adultos deverá adequar uma metodologia centrada em primeira mão, no formando, na sua individualidade, expectativas e necessidades, mas também no seu meio e naquilo que o meio social lhe poderá permitir de mobilidade. É

necessariamente um método participativo que estabelece uma relação de intervenção entre o que se sabe e o que se torna necessário saber.

O educador de adultos trabalha não para os adultos, mas com eles, participando e cooperando conjuntamente em acções que promovem a auto-formação de cada um dos envolvidos no processo de formação.

A concluir, não poderemos deixar de reflectir, ainda que em breves palavras, a importância e significado da realização deste trabalho para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Em termos profissionais, no plano da construção do conhecimento teórico, é inegável a importância que para nós teve o contacto com diversos estudos e conceptualizações sobre a supervisão de professores, cuja leitura e análise nos proporcionaram um maior conhecimento e aprofundamento desta temática. Profissionalmente temos vindo a melhorar as nossas práticas, contribuindo, de igual modo, para o nosso processo de desenvolvimento pessoal, indissociável da construção do nosso “eu profissional”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADÃO, Áurea (1997). *Estado Absoluto e Ensino das Primeiras Letras. As Escolas Régias (1772-1794)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra. Livraria Almedina.
- ALARCÃO, I. (1996): *Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schon e os programas de formação de professores*, in: *Revista da Faculdade de Educação*. N.º 22, Jul/Dez, São Paulo.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a edição). Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES (1994). *Supervisão de professores e desenvolvimento Humano: uma perspectiva ecológica*. In J. Tavares (Ed.), *Para Intervir em Educação – Contributos dos Colóquios CIDINE*. Aveiro, CIDINE: 201-232.
- ALMEIDA, João *et al.* (2000). *“A Investigação em Ciências Sociais”*. Lisboa: Editorial Presença.
- ANDER-EGG, Ezequiel. (1999). *O Léxico do Animado*, Amarante. Edições ANASC.
- ANDER-EGG, Ezequiel. (2000). *Metodología y Práctica de la animación Sociocultural*. Madrid. Editorial CCS.
- ANTUNES, Maria João B. Lobo (1985). *Educação Recorrente para Adultos em Portugal. Relatório Final da Experiência Desenvolvida pela DGEA entre 1980 e 1984*. Lisboa: ME/DGEA (mim.).
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- BELCHIOR, Fernando H. (1990). *Educação de Adultos e Educação Permanente. A Realidade Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação – um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa. Gradiva Publicações, Lda.

- BERDIE, D. R. AND ANDERSEN, J.F. (1974). *Questionnaires: design and use*. New Jersey: Scarecrow.
- BERENSON, B. G. & CARKHUFF, R. R. (1967). *Sources of Gain in Counseling and Psychotherapy: Readings and Commentary*. New York, holt, Rinehart & Winston.
- BHOLA, H. S. (1989). *Tendences et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Paris : Unesco.
- BLUMBERG, A. (1980). *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*. Berkeley. Califórnia. Mc-Cutchan.
- BODGAN, R. E BIKLEN, S. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Colecção Ciências da Educação. Vol.12. Porto. Porto Editora.
- BOYD,Carolyn,Oiler (1993). *Philosophical foundations of qualitative research*. I n: Munhal, Patricia, L.; Boyd,
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecologia del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- CANÁRIO, Rui (1999) – *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.
- CARKHUFF, R. R. (1969). *Helping and Human Limitations: A Primer for Lay and Professional Helpers*. Vol. 2: Practice and Research. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- CARKHUFF, R. R. (1971). *The developmente of Human Resources: Education, Psychology and Social Change*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- CARMO, H., FERREIRA, M. (1998). *Metodologias de Investigação*. Lisboa, Universidade Aberta.
- COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, Editorial La Muralla.

- COMBS, A. W. (1972). Some basic concepts for teachers education. *Journal of Teacher Education*, 23, 3: 286-290.
- CONFINTEA, H. (1999) . *Apprende à l'âge adulte et les enjeux du Xxle siècle*. Hambourg: UNESCO.
- DELORS, Jacques et al (coord.) (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- DENZI, Norman, K.Lincoln,Yvonna,S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- DIAS, José et al (1983). *Curso de Iniciação à Educação de Adultos*. Universidade do Minho. Unidade de Educação de Adultos. Braga. Coleção Estudos.
- DIRECÇÃO GERAL DE EXTENSÃO EDUCATIVA, et al, (1990), *Relatório de Actividades, Faro, Serviço Distrital de Extensão Educativa*.
- ERICKSON, F. (1989). *Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In: M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- FAURE, Edgar (1981). *Aprender a ser pessoa*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- FERNANDES, Rogério (1993). “Marcos do processo histórico da alfabetização de adultos em Portugal”. *Colóquio Educação e Sociedade*, Lisboa, n.º 2 pp. 115-145.
- FREIRE, P, (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto. Edições Afrontamento.
- FREIRE, Paulo. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P, (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo. Moraes.
- FREIRE, Paulo. (1982). *A Importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez.
- FREIRE, P, (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 34 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (1996). *Educação como Prática da Liberdade*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREIRE P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro. Paz e Terra.
- FERREIRA, A. B. H. (1986). Novo dicionário aurélio da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FERREIRA, Manuela (1998) *Metodologia da Investigação – Guia para Aprendizagem*, Lisboa, Universidade Aberta.
- GAZDA, G. M., ASBURY, F.S., BALZER, F. J., CHILDERS, W. C. & WALTERS, R.P. (1984). *Human relations development. A manual for educators*. Boston, Allyn and Bacon (3ª. ed).
- GÓMEZ, A. P. (1992). *O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo*. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- GONÇALVES, M.R. (1998). *A Dimensão relacional no processo de supervisão de professores*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.
- GORDON, Peter. (2000). *Is Teaching a Profession?* London: Heinemann Educational Books
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1992), *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1993), *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora.
- GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1997), *O Inquérito, Teoria e Prática*. Lisboa, Celta Editora.
- GLICKMAN, C.D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*. Boston. Allyn and Bacon.
- HOLLOWAY, (1999) *Basic Concepts for Qualitative Research*. In: *Basic Concepts for Qualitative Research* Blackwell Science, Ltd, Oxford, UK.
- HUBERMAN, M. & MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, De Boeck Université.
- JAVEAU C. (1971), *L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien*, Editions de l'Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles, Bruxelles.

- LENGRAND, Paul (1971). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LESNE, Marcel. (1977) *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, Licínio C. (1988 a). *Inovação e Mudança em Educação de Adultos. Aspectos Organizacionais e de Política Educativa*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- LIMA, Licínio e outros. (1988). *Reorganização do subsistema de Educação de Adultos*. Lisboa: ME/ Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- LIMA, Licínio C. (1996). *Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil*. Inovação, Lisboa, vol. 9, nº 3, pp. 283-296.
- MALINOWSKI, B. (1922). *Argonauts of the Western Pacific - An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Peguin.
- MANFREDI, Sílvia Maria. (1978). *Política: Educação Popular*. São Paulo: Edições Símbolo.
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- MEDEIROS, M. B. (1976). *O papel e a formação dos professores*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- MELO, Alberto et al. (1998). *Uma Aposta Educativa na Participação de Todos: Documento de Estratégia para o Desenvolvimento da Educação de Adultos*. Lisboa. Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e da Inovação.
- MERRIAM, S. B. (1998). *Case Study Research in Education – a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs). (2002). *Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EDUFSCar.
- MOSHER, R. L. & PURPEL, D. E. (1972). *Supervision: The Reluctant Profession*. Boston. Massachusetts. Houghton Mifflin.
- MORGAN, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park. CA. Sage.

- MUCCHIELLI, R. (1968). *La méthode cas. Connaissance du Problème*. Paris, E.S.F.
- NORBECK, Johan. (1981). *Formas e Métodos de Educação de Adultos*. 2ª Edição, Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos, Braga.
- NÓVOA, A. (Org.), (1992a) *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, António (Org.). (1992). *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: Nóvoa, A. e Finger, M., orgs. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: M. Saúde.
- OLIVEIRA, L. (1992). *O clima e o diálogo em supervisão de professores*. Cadernos Cidine.
- OTERO, Elizabete de Souza, et al. (1993). *Alfabetização de Adultos*. Porto Alegre: UFRGS.
- OZELAME, Beloní. (1997). *Alfabetização de adultos: ideias centralizadoras*. Porto Alegre, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS.
- PARK, R. AND BURGESS, E. (1925). *The City*. Chicago University Press: Chicago.
- PATTON, M.Q.(1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California, Sage.
- PELANDRÉ, N. (1998). *Efeitos a longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire*. Florianópolis: UFSC, 1998. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- PERRENOUD, Phillippe (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*, Lisboa: D. Quixote.
- PINTO, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia. (176 páginas). ISBN: 972-9036-05-5.

- PNAEBA. *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (1979), Relatório Síntese*. Lisboa: ME/DGEA.
- QUINTAS, Sindo Foufe; CASTAÑO, M^a Angeles Sanches (1990). *Animacion Sociocultural. Nuevos Enfoques*. Salamanca. Amaru Ediciones.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan, (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan, (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- QUIVY, R. & KAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gravida.
- REICHARDT, C. S., & COOK, T. D. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. In T. D. Cook & C. S. Reichardt (Eds.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp. 7 - 32). Beverly Hills, CA: Sage.
- ROGERS, C. (1973). *Liberdade para aprender*. Interlivros, Belo Horizonte.
- ROGERS, C. (1980). *Tornar-se pessoa*. Lisboa. Moraes Editores.
- ROTHES, Luís (1997). *Para um Conjunto Articulado de Apostas do Ministério da Educação na Qualidade e Inovação em Educação de Adultos*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- SÁ-CHAVES, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro (texto policopiado).
- SÁ-CHAVES, I. & ALARCÃO, I. (2000). O significado da configuração dos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentários à compreensão integrada. In I. Sá-Chaves. *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro. Universidade de Aveiro: 181-191.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SALGADO, Lucília (1995). *Perspectivas de educação de adultos na formação de professores*. *Inovação*, Lisboa, vol. 8, nº 3, pp. 251-262.
- SILVA, Augusto Santos (1990) – *Educação de Adultos. Educação Para o Desenvolvimento*. Porto: Edições Asa

- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (1986). *Metodologia das Ciências Sociais* – Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento.
- SILVA, Augusto Santos; ROTHES, Luís (1998). “Educação de Adultos”. In A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP, Estudos Temáticos. Vol. III. Lisboa, ME/DAPP.
- SCHON, D. (1992), *Formar professores como profissionais reflexivos*, In A. Nóvoa (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa, Don Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- SCHWANDT, T. (1994). Construtivist, interpretivist approaches to human inquiry. In Norman Dezin e Yvonna Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- SIMÕES, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- SHULMAN, L. (1982). *Skills of supervision and staff management*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers.
- SHULMAN, L. S. (1989). *Paradigmas e programas de investigación en el estudio de la enseñanza, I. Enfoques teorías e métodos*. Barcelona, Paidós: 9-91.
- SPIRO, R.J. E JEHNG, J.-C., (1990) *Cognitive Flexibility and Hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter*. In Don Nix e Rand J. Spiro (eds.) (1990) *Cognition, Education, Multimedia: exploring ideas in high technology*. Hillsdale, LEA.
- STAKE, E.R. (1988). Case Study Methods in Educational Research: Seeking Sweet Water. In R. Jaeger (ed) *Contemporary Methods for Research in Education*, Washington:AERA.
- STONES, E. (1984). *Supervision in Teacher Education*. Londres. Methuen.
- TAVARES, J. (1992). *A aprendizagem como construção do conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro, CIDINE.
- TAVARES, J. (1995). Componentes do Processo de Activação do Desenvolvimento Psicológico. In J. Tavares e A . Bonboir (Eds.), *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Educação*. Aveiro, CIDINE: 41-64.
- TAVARES, J. (1998). Estrutura do sistema educativo e formação de professores em Portugal in Maria das Graças Feldens et al. (Orgs.). *Pesquisa em educação de Professores. Contribuições para o conhecimento e transformação da prática*

docente: ANAIS do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa.

- TRAUX, C. B. & CARKHUFF, R. R. (1967). *Toward effective counseling and psychotherapy : training and practice*. Chicago, Aldine-Atherton.
- TRILLA, Jaume. (1993). *Outras Educaciones*. Barcelona, Ed Antropos.
- TRILLA, Jaume. (1997). *Animación Sociocultural – Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona. Ariel Educación.
- UNESCO (1997). Conferência Internacional da Unesco sobre a Educação de Adultos. Hamburgo: Unesco.
- VALA, Jorge (1986) – *A análise de conteúdo; in Metodologias das Ciências Sociais*, org. Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto, Ed. Afrontamento, Porto.
- VAN MANEN, MAX. (1990). *Research on the lived experience, human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Canada. The Althouse Press , State University of New York Press.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Lisboa. Edições ASA.
- ZAHORIK, J. A. (1988). *The Observing-conferencing role of University Supervisors*. Journal of Teacher Education. 39: 9-16.
- YIN, Robert K (1984). *Estudo de Caso*. Porto Alegre, Bookman
- WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge. Cambridge University Press.
- WAITE, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision. Notes on its Language and Culture*. Londres. Falmer Press.

Parecer do Conselho Nacional de Educação, 2001
Conferência de Nairobi, em 1976
Conferência internacional de Montréal (1960)
Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990)

ENDEREÇOS ELECTRÓNICOS CONSULTADOS

www.ine.pt
www.min.edu.pt
www.eurydice.pt

LEGISLAÇÃO

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro