

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJETO

De Professor a Formador - Fronteiras entre as actividades

Helena Paula Patrício Tiago

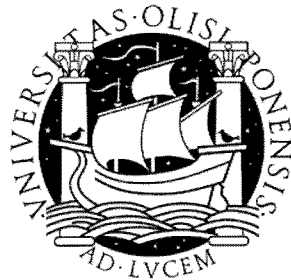
Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação

Área de Especialização em Formação de Adultos

Ano 2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



TRABALHO DE PROJETO

De Professor a Formador - Fronteiras entre as actividades

Helena Paula Patrício Tiago

Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação

Área de Especialização em Formação de Adultos

Trabalho orientado pela Prof. Doutora Cármen Cavaco

Ano 2011

Índice

Resumo	ii
Abstract	iii
Agradecimentos	iv
Introdução	1
Capítulo I – Perspectivas sobre a educação e formação de adultos	2
1 Educação e formação de adultos e a sociedade actual	2
2 Políticas internacionais e modelos de educação de adultos	3
3 Um olhar sobre a educação de adultos em Portugal	10
4 A educação de adultos refém do modelo escolar	15
5 Futuro da educação de adultos e a interacção formador – formando	22
6 Complexificação de funções: ser formador, ser professor ou educador?	24
Capítulo II - Narrativa Biográfica – Caminhadas profissionais	31
1 Passos entre o presente e o passado	31
1.1 Os primeiros passos	32
1.2 Passos cruzados	36
1.3 Passos motivadores	46
1.4 Passos calcados	49
Capítulo III – A transição de professor para formador	51
1. Entre o professor e o formador: modos de sentir e de actuar	51
1.1 Metodologias e práticas educativas do professor e do formador	52
1.2 Aprendizagens	58
1.3 Dificuldades	62
1.4 Opiniões sobre as actividades de professor e formador	65
2 Reflexão: ser professor, formador ou educador?	71
Conclusões.....	79
Referências Bibliográficas.....	86
Anexos	87

Resumo

O presente trabalho tem como objectivo analisar a minha evolução enquanto profissional da educação, isto é, enquanto professora do ensino básico e secundário e formadora de jovens e adultos pouco escolarizados. Através da reflexão sobre a minha experiência adquirida, primeiro como professora depois como formadora, e da posterior comparação do meu percurso profissional ao de outros colegas com um percurso profissional semelhante ao meu, procuro identificar alguns elementos comuns a diferentes percursos. Para além disso, procuro também sistematizar a informação e os dados recolhidos em entrevistas, para tentar compreender como é que estes profissionais definem cada uma das suas actividades, o que comparam e o que transportam de uma para a outra, fazendo, desta forma, uma análise distanciada sobre as minhas próprias práticas profissionais. Procuro reunir elementos para responder às questões: como “se forma” o professor em formador? Quais as fronteiras entre as duas actividades? Para além dos elementos analisados em torno destas questões, exploro ainda algumas ideias sobre a percepção que estes profissionais têm do sistema educativo e da oferta educativa para jovens e para adultos em Portugal.

Ao longo deste trabalho articulam-se os assuntos referidos nesta complexa reflexão profissional com uma reflexão teórica sobre as questões relacionadas com políticas internacionais e nacionais na base da temática da educação e formação de jovens e adultos pouco escolarizados, afinando-se o olhar sobre este grande tema ao se abordarem questões relacionadas com os modelos educativos, até se chegar às questões ligadas à complexidade das funções do professor e do formador de jovens e de adultos pouco escolarizados.

Assim, através do relato e da análise das experiências vividas pelos profissionais da educação e da relação estabelecida com esse quadro e com questões teóricas pertinentes, espero, para além da consolidação do meu aperfeiçoamento profissional, ajudar outros a construir um melhor entendimento desta realidade abordada, facilitando, em última análise, o desempenho da actividade do professor/ formador no século XXI.

Palavras - chave: Professor, Formador, Educação e Formação de Jovens e Adultos pouco escolarizados, Modelos Educativos.

Abstract

The aim of this paper is the analyses of my professional evolution as a teacher and as a trainer. Throughout a process of reflection about my professional experience in both jobs and relating it with the experience from other colleagues, I intent to learn more about common elements in these different paths. I also intent to analyze data gathered in interviews in order to understand how these professionals define each job, what they identify as being similar and different about them, and lastly, I'll use this information to analyze my own professional practice. Therefore I'll try to answer the following questions: how does a teacher learn to become a trainer? What are the frontiers between these two jobs? Besides I'll also try to learn more about the ideas that these professionals have on the national system of education (especially middle and high school) and vocational educations for youths and adults with little formal education in Portugal.

This complex reflection is linked to a theoretical reflection on matters related to international and national policies directed to youths and adults with little formal education, models of education and the different roles played by teachers and trainers.

With all these reflections I hope to grow as a professional as well as to help others understanding and empowering their performances as teachers and trainers in the 21st century.

Keywords: Teacher, Trainer, Education of youths and adults with little formal education, Models of education.

Agradecimentos

Ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na pessoa do seu Coordenador Científico, o Professor Doutor Rui Canário, que tornaram possível este curso de mestrado, contribuindo para uma melhor compreensão dos fenómenos educativos e dos processos formativos, bem como para a melhoria da qualidade da educação e formação em Portugal.

À Professora Doutora Cármen Cavaco, a minha orientadora ao longo deste percurso, cujo papel foi essencial na concretização deste Trabalho de Projecto. A sua compreensão, o seu incentivo e o seu pragmatismo foram fundamentais para que atingisse os objectivos a que me propus neste ciclo de aprendizagem, ao mesmo tempo que reconheci sempre uma escuta e um acompanhamento eficazes no decorrer deste processo.

A todos os meus amigos e colegas, alunos e formandos com que me cruzei nesta minha caminhada profissional e que contribuíram para o meu enriquecimento profissional e pessoal.

Sobretudo, aos membros da minha família que sempre me apoiaram nas minhas decisões e me incentivaram também nesta, de ingressar e concluir este ciclo de estudos.

Introdução

Este trabalho enquadra-se no desenvolvimento de um projecto no âmbito do Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação, dentro da área de especialização de Formação de Adultos, subordinada ao tema Jovens e Adultos pouco escolarizados.

O projecto que me proponho desenvolver baseia-se na reflexão sobre a minha experiência profissional, uma vez que considero muito importante, para evoluir na minha caminhada profissional, o facto de ser um profissional reflexivo, que tem consciência que aprende através da análise e reflexão sobre as suas práticas profissionais. Reuni informação junto de outros colegas com dualidade de actividades, tal como eu, com o intuito de analisar de forma distanciada as minhas próprias práticas profissionais. Desde que comecei a trabalhar como professora e como formadora simultaneamente que me deparo com algumas questões que pretendo aprofundar desde que entrei para este mestrado. Gostaria de perceber quais as dificuldades que os professores encontram para desempenhar a função de formador e como adquirem competências e saberes para desempenharem essa função. Pretendo melhorar a minha prática pedagógica, percebendo como outros suprimem estas dificuldades. No fundo, tenciono perceber como “se forma” o professor em formador? Quais as fronteiras entre as duas actividades?

O trabalho é iniciado com uma breve introdução, apresentando-se seguidamente três partes: o Enquadramento Teórico, a Narrativa Biográfica e a Transição de professor a formador, com base na análise dos dados recolhidos junto de educadores e as respectivas conclusões e reflexões sobre os resultados do estudo.

A primeira parte, relativa ao Enquadramento Teórico, apresenta um olhar geral sobre as questões políticas internacionais e nacionais que servem de pano de fundo à educação e formação de adultos, passando-se por questões relacionadas com os modelos educativos, até se chegar às questões que se prendem e se articulam, em particular, com a complexidade das funções do professor e do formador de jovens e de adultos. Na segunda parte, será feita uma reflexão sobre a minha caminhada profissional, destacando momentos marcantes e instituições importantes na minha formação e aprendizagem profissional. Por fim, na última parte deste trabalho, analisam-se os dados das entrevistas que servem de base para a reflexão sobre as questões relativas à dualidade de actividades com que eu própria me deparo e a forma encontrada para as ultrapassar, comparando elementos comuns a diferentes percursos, para poder assim melhorar a minha prática pedagógica. Creio que a reflexão sobre a minha experiência adquirida me fará evoluir e a perspectivar como poderei melhorar enquanto profissional da educação, é este o propósito deste trabalho de projecto.

Capítulo I - Perspectivas sobre a Educação e Formação de Adultos

1 Educação de Adultos e a sociedade actual

Ao tentarmos descrever a sociedade actual, na qual se inserem teorias e práticas educativas relativas à educação de adultos, teremos necessariamente de mencionar o admirável desenvolvimento das tecnologias da informação, o papel que os meios de comunicação desempenham na sociedade, a progressiva disponibilização da informação e a sucessiva facilidade em adquiri-la. Na verdade, poderá afirmar-se que “nunca se falou tanto de aprendizagem – e não só da aprendizagem pelas crianças, mas da aprendizagem por todos os membros da sociedade” (Finger e Asún, 2003, p 13).

Actualmente, fala-se em vários países (de novo) numa crise da educação que não é capaz de dar resposta aos desafios da sociedade. Em Portugal, sucedem-se os planos de estudo, as alterações curriculares, as queixas dos professores, o descontentamento dos aprendentes, e os debates entre os partidários do ensino público e do ensino privado, gerindo-se a “arte de educar” entre o balanço e o contrabalanço de reformas (para muitos irreflectidas e desadequadas ao contexto em que são aplicadas) na educação. Também na educação de adultos haverá um sentimento de desordem semelhante a este: após o 25 de Abril de 1974 esta tem-se revelado “um campo profundamente marcado por políticas educativas descontínuas” (Lima, 2005, p. 31), que também não facilitaram o traçar de um fio condutor de práticas educativas nesta área.

Sendo Portugal um país sem grande poder de decisão política a nível mundial, este segue o quadro de políticas internacionais para elevar a escolaridade da sua população, impostas pela competitividade (económica e empresarial) crescente. Os economistas e os políticos tendem a associar a educação ao papel de resolução de problemas sociais, aos quais esta não tem a real função de responder, uma vez que não é só por haver escolaridade que haverá um trabalho digno e “cada vez mais olhamos para a educação/ aprendizagem como sendo a solução milagre para a crise que se vislumbra no horizonte” (Finger, 2005, p 16). Para além disso, “por outro lado, encontrar uma saída para os problemas da sociedade é também a ideia, por mais impressionante que vos pareça, que está no cerne da crise da Educação de Adultos enquanto disciplina. Qual é, afinal, o futuro desta disciplina?” (Finger, 2005, p 16). Isto é, poderá afirmar-se que a crise da educação de adultos está ligada ao modo de produção capitalista que contribui para o desemprego. Com este modo de produção, as empresas tornam-se mais competitivas se tiverem menos empregados, logo contribuem para o aumento dos números do desemprego ao mesmo tempo que naturalizam o trabalho para controlar socialmente os cidadãos. Parece natural

que os trabalhadores tenham de se adaptar às circunstâncias, mesmo que estas impliquem trabalhar demasiadas horas por dia, não havendo tempo nem para lazer, por exemplo, pois é o que estes têm de fazer para sobreviver. Esta lógica perversa desumaniza as relações humanas, destituindo o Homem da sua humanidade enquanto trabalhador em nome de uma lógica de controlo e de acumulação. A educação e formação de adultos têm vindo a ser instrumentalizada ao serviço desta mesma lógica, uma vez que as políticas públicas de Educação de Adultos têm vindo a ser orientadas para a gestão de recursos humanos. Assim, “no contexto actual, a formação de adultos passou a constituir um elemento central nas políticas de gestão social do desemprego, integrando-se de forma perfeitamente harmoniosa nos objectivos das empresas” (Canário, 2008, p.90), escamoteando problemas sociais como a exclusão de cidadãos mais vulneráveis, com situações sociais mais instáveis, em vez de promover o desenvolvimento individual, a participação e a integração dos cidadãos e das comunidades.

A partir deste ponto, podemos colocar diferentes questões: de que forma é que os modelos educativos na educação de adultos reflectem questões políticas e imposições económicas? Que modelo educativo deve enquadrar as práticas educativas na educação de adultos? A educação de adultos está a conseguir responder a esta necessidade de aprendizagem imposta pela sociedade global? Que aprendizagens são estas de que se fala? Qual o contributo do formador de adultos nestas aprendizagens? De que modo poderá a educação de adultos contribuir para resolver problemas sociais e evoluir paralelamente a esta sociedade?

Para melhor se entenderem todas estas questões ligadas aos objectivos, contributos e às saídas que a educação de adultos poderá apresentar à sociedade industrializada, será importante recuar umas décadas no tempo para referir um pouco da história do surgimento da educação de adultos e da evolução das políticas direccionadas à alfabetização e à educação de base dos adultos nestas últimas décadas. Para além disso, será também importante perceber de que modo as orientações políticas definidas a nível internacional (desde a segunda metade do século XX), europeu e nacional (desde 1974) influenciam as políticas e as práticas de educação de adultos a nível local, não se perdendo de vista a influência dos referenciais educativos que marcam este período, isto é, a Educação Permanente e a Aprendizagem ao Longo da Vida.

2 Políticas Internacionais e modelos de educação de adultos

A educação de adultos surge associada a dois fenómenos importantes: o desenvolvimento de movimentos sociais de massa, (expressos pelos movimentos operários, na base da educação popular) e “o processo de desenvolvimento e de 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, 2008, p.12). Após a 2ª Guerra Mundial, no âmbito da reedificação da Europa, é atribuído à educação de adultos “o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia nos países, criar uma cultura comum englobando elites e massas, trazer esperança aos jovens, dar às populações um sentimento de pertença e uma comunidade” (Bhola, 1989, p. 14, *cit. in* Canário, 2008, p.12). A vertente de educação cívica da educação de adultos é assim sublinhada, destacando-se ideais humanistas e ficando aqui também clara a vontade generalizada de se manter a paz no mundo. Desta forma, depois da 2ª Guerra Mundial “a expansão da oferta escolar na educação de adultos ‘conduziu a torná-la extensiva aos públicos adultos não escolarizados que passaram a ser percebidos, à escala planetária, como um problema e um obstáculo ao desenvolvimento’ ” (Canário, 2001b, p. 86, *cit. in* Cavaco, 2009, p.44).

Há que destacar a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura, UNESCO, que teve então um papel fundamental e “uma grande responsabilidade na definição e operacionalização das políticas de alfabetização de adultos nas últimas décadas” (Cavaco, 2009, p.86). Na verdade, ao colocar a tónica na educação de adultos, a UNESCO “contribuiu para a visibilidade social deste domínio e para a sua valorização enquanto sector estratégico nos sistemas educativos. As orientações estratégicas definidas nas Conferências Internacionais têm vindo a afirmar-se como eixos orientadores das políticas nacionais dos vários países membros da organização” (Cavaco, 2009, p.89).

A UNESCO dera desde a década de 60 grande visibilidade à questão de se acabar com o analfabetismo, sobretudo nos países menos desenvolvidos no mundo (por este se associar ao subdesenvolvimento) e, em última análise, ligou-se o conceito de escolaridade ao de produtividade que levariam ao desenvolvimento. Assim, “a UNESCO evidenciou intencionalidade na promoção, projecção e reconhecimento da importância estratégica do domínio da educação de adultos para o desenvolvimento dos países” (Cavaco, 2009, p.90).

De acordo com Finger (2005), a UNESCO foi fundamental para a educação de adultos ser gradualmente aceite na sociedade e foi com esta que a partir dos anos 60/70 surge o movimento da “educação permanente” ou *lifelong education*, que teve influências de aspirações humanistas. Segundo Finger (2005), a educação de adultos não é uma disciplina científica, corresponde a uma vontade de mudar a sociedade, a movimentos sociais, sindicais, a uma aprendizagem que leva a uma mudança. Por tudo isto, de acordo com Finger e Asún (2003) a educação permanente deu à educação de adultos “uma identidade política – e, mais importante do que isso, uma identidade internacional e institucional – ao mesmo tempo que a torna parte de um

movimento humanizante global. Não há memória de tal momento na história de educação de adultos” (Finger e Asún, 2003, p. 34).

Na IV Conferência da UNESCO que teve lugar em Paris (1985) destaca-se a ideia de que “o desenvolvimento da educação de adultos é indispensável para a concretização da educação permanente” ou seja, “a educação continua a ser percebida como um direito e defende-se a necessidade de garantir a democratização da formação de adultos, considerando-se que o direito de “aprender” é fundamental para a humanidade” (Cavaco, 2009, p.89). Assim, para a UNESCO deve investir-se na educação permanente, de modo a que o progresso técnico e a cultura beneficiem todos os seres humanos (educação para o bem de toda a humanidade).

Reconhece-se na referida Conferência que apesar das Campanhas de Alfabetização lançadas, seria muito difícil acabar com o analfabetismo no mundo e assume-se o analfabetismo como um problema que existe também nos países desenvolvidos, em zonas mais rurais e de periferia. A alfabetização passou a ser entendida como um processo permanente. Havia então que se apostar em Campanhas de Pós-alfabetização, que deviam evoluir para haver sucesso nestes processos de alfabetização. A ideia de “erradicar” o analfabetismo do mundo termina perante o conceito de analfabetismo funcional e de literacia, que evidenciam a complexidade destas questões, nos finais do século XX.

Na verdade, o fenómeno do analfabetismo “ganha mais nítida amplitude se o problema for encarado ao nível das capacidades reais da população para exercer, no quotidiano, as competências de base indispensáveis numa sociedade moderna” (Canário, 2008, p.58). Estando, com esta questão, em causa o direito à participação cívica de pessoas adultas na sociedade, poderia vislumbrar-se rápida a solução para este problema, mas isto não tem vindo a ser tarefa fácil. No fundo, “o papel do Estado na educação de adultos tem vindo a apresentar-se como um domínio de controvérsias e repleto de tensões” (Cavaco, 2009, p.91). A identificação da importância dessa intervenção junto dos adultos pouco ou nada escolarizados, ao contrário do que se pretendia ao ser evidenciada, passou a ser vista como uma lacuna a preencher para se alcançar o desejado desenvolvimento e “contribuiu para a estigmatização dessas pessoas e para orientar a acção numa lógica de correcção do défice, o que explica, em grande medida, a ineficácia da maioria das políticas e práticas que lhe têm sido dirigidas” (Cavaco, 2009, p.45).

A partir da década de 70 “defende-se que as políticas neste domínio devem orientar-se para uma lógica de independências e descentralização” (Cavaco, 2009, p.92), mas para além disso reconhece-se também “a importância do estado a nível da concepção, execução, financiamento e orientação das orientações políticas, uma vez que a educação de adultos é um domínio estratégico para o desenvolvimento dos países” (Cavaco, 2009, p.92).

Nos anos 90, surge uma nova perspectiva nos documentos de política: *a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Esta perspectiva mostra uma alteração dos ideais na base da educação permanente que revelam diferentes perspectivas sobre o Homem e sobre a educação: “ou seja, em menos de trinta anos passou-se de uma visão social e humanista de educação permanente para uma visão económica e realista de produção de competências” (Carré e Caspar, 1999, p. 7, *cit. in Cavaco, 2009, p.93*). A associação entre educação e desenvolvimento económico feita pela UNESCO permitiu, por um lado, justificar a implementação das medidas de alfabetização, ao mesmo tempo que contribuía, por outro lado, para a subordinação destas políticas às finalidades e necessidades económicas, passando a educação de adultos “a ser instrumentalizada para ajudar a civilização industrial a subsistir. Isto é, o sucesso, ou explosão, da educação de adultos vem acompanhado da sua implosão: a perda de todos os seus ideais e da missão que chegou a assumir” (Finger e Asún, 2006, p. 15).

Passava-se então de um discurso de educação permanente, humanista (promotora do social) para uma lógica de aprendizagem ao longo da vida, mercantilizada (de resposta à crise económica) expresso na V Conferência da UNESCO, influenciada por orientações políticas da União Europeia. As diferenças entre as duas expressões são claras: “os fundamentos iniciais do movimento da educação permanente assentavam, essencialmente, numa visão humanista. A actual perspectiva da aprendizagem ao longo da vida assenta numa visão pragmática de resolução de problemas, sobretudo os referentes à competitividade económica e ao desemprego” (Cavaco, 2009, p.119). E é, neste contexto, que se enquadram as práticas na educação de adultos no modelo económico produtivo referido por Sanz Fernández (2006).

Ao se falar das políticas educativas a nível da alfabetização e educação de adultos, há que referir a tipologia de Florentino Sanz Fernández (2006) que apresenta três modelos predominantes na educação de adultos no século XX: o modelo receptivo alfabetizador, o modelo dialógico social e o modelo económico produtivo. É de salientar a importância da referida tipologia de Sanz Fernández nas definições de políticas internacionais na educação de adultos uma vez que “os documentos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos da UNESCO evidenciam a influência destes três modelos, por vezes, num registo de um modelo sobre os restantes, outras vezes, num registo marcado pela coexistência de vários modelos” (Cavaco, 2009, p.88). O primeiro, o modelo receptivo alfabetizador, “dá prioridade à aprendizagem do uso dos códigos de leitura (...) aos códigos de recepção de mensagens” (Sanz Fernández, 2006, pp. 16-17). Isto é, privilegia-se ensinar a receber, que facilita a memorização e a recordação mais do que cria um diálogo crítico com o que se lê; o objectivo da aprendizagem aqui é directamente académico e indirectamente social. O segundo, o modelo dialógico social,

“dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social” (Sanz Fernández, 2006, p.17); o formador é o animador e está ao serviço das potencialidades de aprendizagem dos adultos. O objectivo da aprendizagem aqui é directamente social e indirectamente académico. Ou seja, a aprendizagem é como um “continuum”, faz-se “ao longo da vida e em todas as suas facetas” (Sanz Fernández, 2006, p.18).

De acordo com Sanz Fernández (2006) praticamente até meados do século XX predominou o referente académico da escola infantil na educação de pessoas adultas. Nos anos 70/80 traçava-se um novo caminho em direcção a uma sociedade de aprendizagem permanente onde o referente já não era a escola, mas sim a vida. Vários relatórios da UNESCO ou da OCDE, nos anos 70/80, traziam a ideia de que era preciso um ensino de adultos menos infantil que incidisse também na aprendizagem por via da experiência. Desta feita, conseguia-se que a validação das competências por via das experiências das pessoas adultas se convertesse num novo referente de aprendizagem no Canadá, EUA e em vários países europeus.

Assim, o uso social do que se aprende e a vida social de quem aprende marcam o sentido e o valor do aprendido. Segundo Canário (2008), “a amplitude e o volume de situações que, na vida quotidiana, produzem efeitos educativos são tão elevados que correspondem à maior fatia das aprendizagens realizadas pelos indivíduos” (Canário, 2008, p.81).

De salientar ainda a leitura silenciosa que surge como uma componente revolucionária deste modelo, pois considera-se que o leitor silencioso faz uma leitura mental e social dos textos que lê e torna-se num leitor criativo, socialmente alfabetizado enquanto que o recitador é academicamente alfabetizado. Neste sentido, “o leitor, como diria posteriormente Paulo Freire, é aquele que usa a palavra para transformar a vida e a vida para transformar os textos” (Sanz Fernández, 2006, p.42).

O modelo dialógico social, de acordo com Sanz Fernández (2006), tem as suas raízes dispersas ao longo da história e tenta desenvolver o potencial máximo das pessoas adultas. A tradição popular é aqui vista como um espaço de aprendizagem participativa, fundamental na construção do saber; a cultura está assim enraizada na experiência, tem elementos educativos, agentes, espaços e tempos específicos.

O terceiro e último modelo apresentado por Sanz Fernández (2006) é o modelo económico produtivo e este “centra-se no ensino de competências relacionadas com a participação da população activa no sector produtivo” (Sanz Fernández, 2006, p.18). O objectivo da aprendizagem aqui é directamente económico e indirectamente social. Há uma preocupação em desenvolver competências importantes para o sector produtivo. Este exige aprendizagens de competências como o diálogo e a comunicação para o trabalho em equipa e desenvolve

capacidades como a imaginação ou a crítica para se poderem antecipar problemas. Mas, numa sociedade em que o recurso prioritário é a inteligência, a educação e formação ao longo da vida inscreve-se “numa perspectiva de sobredeterminação da educação por uma lógica de carácter económico que, cumulativamente, induz uma visão redutora e pobre dos fenómenos educativos” (Canário, 2008, p.89). Está aqui presente a ideia de que a formação corresponde, no essencial, à formação profissional, que deverá servir as necessidades das empresas. Assim, “a formação de adultos passou a constituir um elemento central das políticas de gestão social do desemprego” (Canário, 2008, p.90), integrando-se nos objectivos das empresas, tendo a finalidade de aumentar a produtividade e criar emprego, em vez da finalidade de promoção social, cultural e cívica do movimento da educação permanente. Desta forma, “a subordinação da educação à lógica mercantil, induz a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade económica do mercado” (Canário, 2008, p.90), emergindo um “mercado de formação”, em relação à educação de adultos, “com uma visão instrumental dos processos formativos”, isto é, a educação passa a ser encarada como um instrumento “ao serviço de uma política económica mercantil”, sendo complementada por uma visão “técnica das práticas educativas, marcadas por critérios empresariais de procura da “eficácia” e da “qualidade” que explica as preocupações com a avaliação” (Canário, 2008, p.90). Em jeito de sumário, poderá dizer-se que este é, actualmente, o modelo dominante que corresponde à ideia da “educação e formação ao longo da vida”, inscrita numa perspectiva da educação por uma lógica de carácter económico. Assim, “os documentos Europeus sobre a aprendizagem ao longo da vida estão tão profundamente impregnados de códigos de mercantilistas, competitivos, produtivos que, como refere Nico Hirt (2003), demonstram que estamos a caminho de uma mercantilização da educação” (Sanz Fernández, 2006, p.18).

Estes três modelos de Sanz Fernández servem de fio condutor nas Conferências da UNESCO em relação às práticas educativas a adoptar na educação de adultos:

“A III Conferência, realizada em 1972, foi marcada pelo discurso da educação permanente e em termos de alfabetização e de educação de base de adultos procurou-se estabelecer uma ruptura com o modelo escolar e com as campanhas realizadas anteriormente que se baseavam, sobretudo, no modelo receptivo alfabetizador. (...) As ideias e os pressupostos da educação permanente induziram o enquadramento das campanhas de alfabetização e de educação de base de adultos no modelo dialógico social” (Cavaco, 2009, p.109).

Estas orientações políticas iam no sentido de apelar a “práticas integradas nas dinâmicas locais, incentivando-se intervenções baseadas nas populações, nos seus problemas e recursos”

(Cavaco, 2009, p.109). Apelava-se aqui ao envolvimento das comunidades e dos adultos pouco escolarizados, para se promover um uso social da leitura e da escrita, para que os seus aprendentes pudessem desenvolver estas competências ao mesmo tempo que davam sentido a estas aprendizagens.

Já “os documentos da V Conferência são suportados pela referência à aprendizagem ao longo da vida, o que consubstancia uma ruptura relativamente ao discurso anterior” (Cavaco, 2009, p.118) e evidencia, neste contexto, o enquadramento das práticas da educação de adultos no já referido modelo económico produtivo. Surge nesta V Conferência a proposta de “elaboração de mecanismos coerentes para reconhecer os adquiridos, resultantes da aprendizagens realizadas em diferentes contextos” (Cavaco, 2009, p.138), mas este processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais “ao ser orientado, essencialmente, por finalidades associadas à gestão de recursos humanos, pode constituir ‘as premissas de um novo modo de gestão social ao serviço das implacáveis leis da economia de mercado’ ” (Liétard, 1997, p. 74, cit. in Cavaco, 2009, p. 140). No fundo, estes métodos propostos para as práticas na educação de adultos “são inovadores e baseiam-se na tradição crítica do modelo escolar e na valorização do percurso de vida das pessoas” (Cavaco, 2009, p.141), que estão ligados ao modelo dialógico-social. Mas as finalidades são “orientadas para a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho e da economia” (Cavaco, 2009, p.141), que estão ligadas ao modelo económico -produtivo. Estas orientações perduram até aos nossos dias e podem ser encaradas como contraditórias, originando por isso tensões no trabalho diário dos formadores. É no fundo o que me acontece no meu trabalho. As práticas que uso no meu dia a dia enquanto formadora prendem-se aos objectivos propostos pelo modelo dialógico -social, apesar de sentir a pressão de trabalhar num contexto imposto pelo modelo económico -produtivo de resposta a exigências sociais. Esta realidade afecta muitos formadores (como se irá evidenciar no Capítulo III), que se sentem presos nesta contradição entre métodos e finalidades e “esta contradição entre métodos e finalidades constitui o cerne da ambiguidade que define a situação paradoxal em que estão mergulhados os educadores e formadores de adultos” (Canário, 2006a, p.45, cit. in Cavaco, 2009, p.141).

Por tudo isto, poderá afirmar-se que a “instrumentalidade” e a “eficácia” da formação contribuem para que a educação e formação ao longo da vida exprima uma visão funcionalista e redutora da educação de adultos, uma vez que “a nova sociedade cognitiva não poderá ser construída primordialmente com base no desenvolvimento da capacidade das pessoas para a actividade económica” (Canário, 2008, p.92).

3 Um olhar sobre a educação de adultos em Portugal

O discurso da UNESCO em relação à educação popular e de adultos colocou as questões ligadas à alfabetização na ordem do dia, a nível internacional. O enfoque que a UNESCO pôs na educação de adultos contribui para dar visibilidade social a esta questão e para a sua valorização como sector estratégico nos sistemas educativos, influenciando as políticas nacionais dos vários países membros desta organização. Portugal será um dos países que sofre a intervenção das indicações e estratégias definidas nestas conferências, que se realizam com alguma regularidade.

Desde a década de 60, a estruturação de experiências educativas contribuíram para uma delimitação temática da educação de adultos em quatro pólos ou subconjuntos de práticas educativas da educação de adultos, que permitem ainda actualmente, definir o espaço da sua prática social. Estes “correspondem à Alfabetização, à Formação Profissional, à Animação Sociocultural e ao Desenvolvimento Local” (Canário, 2008, p.14). Em Portugal considerou-se necessário o “desenvolvimento de uma oferta educativa de segunda oportunidade dirigida a adultos” (Canário, 2008, p.14), que corresponde à emergência do primeiro pólo referido, a Alfabetização. O segundo pólo, a Formação de Profissional, passa a ser uma importante vertente da educação de adultos e “tende a ser o pólo dominante dos dias de hoje, correspondendo a processos de formação profissional continua orientados para a qualificação e requalificação acelerada da mão-de-obra, entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista” (Canário, 2008, p.14).

De referir ainda a relevância dos outros dois pólos mencionados na educação de adultos, ou seja, a importância da educação informal, pelas actividades de Animação Sociocultural, por colocar “em evidência a dimensão quantitativa e qualitativa dos fenómenos educativos não formalizados e/ou não deliberados” (Canário, 2008, p.16); bem como a importância dos processos de desenvolvimento a nível local, uma vez que a relação entre a educação e o desenvolvimento designam práticas de articulação entre ambos, práticas estas que valorizam a participação directa dos interessados, contribuindo assim para se questionarem os “fundamentos da forma escolar que continua a ser a referência dominante em educação de adultos” (Canário, 2008, p.15).

A organização escolar que se conhece até hoje teve origem nos finais do século XVIII, sendo um “modo escolar, cuja expansão lhe viria a conferir o carácter de modo de socialização dominante nas sociedades contemporâneas” (Canário, 2008, p.97). É neste sentido que as ofertas educativas dirigidas a públicos adultos representam uma extensão da forma escolar

dominante. Segundo Canário (2008), a forma escolar tem a um conjunto característico de traços, entre eles “a constituição de um universo separado para a infância, a importância das regras na aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e a repetição de exercícios” (Vincent, Lahire e Thin, 1994, p.39, cit. in Canário, 2008, p.98), cuja realização é a sua principal finalidade. Para além disso, a organização pedagógica escolar tem a sua origem “na passagem de uma relação dual (mestre-aluno) para uma relação mestre-classe em que se pretende ‘ensinar muitos como se fossem um só’ ” (João Barroso, 1995, p.79 cit. in Canário, 2008, p.98), sendo que “esta uniformização se traduz por um acréscimo de homogeneidade interna, que desarma a instituição escolar para responder de forma pertinente à diversidade crescente dos seus públicos” (Canário, 2008, p.99). Esta lógica do modelo escolar transposta para a educação de adultos “dificulta a construção de sentido e favorece uma dissociação entre o sujeito e o seu trabalho (escolar)” (Canário, 2002, p.10).

De acordo com Licínio Lima (2005), após o 25 Abril de 1974, a educação de adultos revelava ser um campo marcado por políticas descontínuas e como não tinha nem uma tradição para convocar ou actualizar, nem movimentos sociais com impacto na educação da população adulta, o regime democrático teve de reinventar políticas de educação de adultos, no âmbito de políticas públicas, construindo um sector e uma oferta pública capazes de enfrentar a situação socioeducativa grave do país (elevada taxa de analfabetismo; jovens e crianças com taxas de escolarização baixas; população universitária diminuta). A educação de adultos, nas últimas décadas, em Portugal caracteriza-se por uma presença apagada e intermitente da educação de adultos na agenda político-educativa.

Surgiram, de acordo com Licínio Lima (2005), duas lógicas político - educativas (distintas mas articuladas) que marcam este sector no nosso país: “uma lógica do controlo social, de regresso a orientações escolarizantes, sob controlo centralizado da política e da administração da Educação” (Lima, 2005, p.33), lógica esta formalizada numa educação escolar de segunda oportunidade: o ensino recorrente; e uma “lógica da modernização económica e da produção de mão-de-obra qualificada, comandada por orientações de tipo vocacionalista de produção de capital humano” (Lima, 2005, p.33). Ambas têm sido pouco compatíveis com a educação de adultos, principalmente nos sectores sociais mais desmobilizados e também em maior risco e, no caso da segunda, “ignorando frequentemente que essa educação básica representa uma retaguarda cultural e educativa indispensável a qualquer objectivo de formação profissional de adultos pouco escolarizados” (Lima, 2005, p.33-34). Assim, as lógicas que promovem direitos humanos, a solidariedade, o bem comum e a justiça social, características da educação básica de adultos e também da educação para a cidadania democrática “são confrontadas com as

lógicas da empregabilidade, da competitividade e da emulação, com as quais dificilmente têm podido conviver” (Lima, 2005, p.34). Em Portugal, de acordo com Lima (2005) o problema da qualificação da mão-de-obra assalariada e da formação dos recursos humanos é um “problema de muitas décadas de políticas educativas para o controlo social, face a uma população adulta pouco escolarizada, com elevadíssimas taxas de analfabetismo literal” (Lima, 2005, p.35), registando-se ainda, nos últimos 30 anos, a ausência de uma política de educação de adultos “séria e competente, tão paciente (porque sabe que a mudança exige tempo) quanto esperançosa, sistemática e consequente (porque sabe que sem retaguarda educativa e sem desenvolvimento humano não há modernização democrática e sustentável)” (Lima, 2005, p.35). Segundo Lima (2005) será importante apostar na educação de base, na educação popular como facilitadoras de políticas educativas públicas que visem diminuir as dificuldades de motivação e de mobilização de adultos com baixa qualificação, valorizando-se as tradições e culturas locais, a experiência de vida e a leitura do mundo dos cidadãos adultos. Neste ponto, poderá fazer-se a ponte para a ideia de educação popular e de desenvolvimento local como conceitos - chave na base da consolidação das práticas educativas da educação de adultos, referidos por Alberto Melo (2005) ou Rui Canário (2005).

Para Alberto Melo (2005) é necessário integrar e motivar as comunidades locais para haver uma concretização e motivação real nas práticas da educação de adultos: “o que eu considero que é a política, é formarmos cidadãos cada vez mais informados, mais conscientes e, por ventura também, mais activos” (Melo, 2005, p.107). De acordo com Melo (2005) o desenvolvimento local tem “uma componente muito forte relativamente à cidadania e à participação dos cidadãos neste tipo de processo, a nível de debates, a nível de definição de processos, para que se tomem de certo modo decisões colectivas” (Melo, 2005, p.107). Por isso, “o Desenvolvimento Local tem sido e continua a ser uma escola da democracia, no sentido de democracia mais participativa, numa escola de cidadãos mais formados e que aprendem a conhecer melhor a sua sociedade” (Melo, 2005, p.107). Associa-se, deste forma, a valorização das riquezas específicas e locais aos adultos que as conhecem e que devem poder contribuir para desenvolver esse espaço social que lhes é familiar, salientando-se a necessidade “de um processo que seja um processo educativo e formativo e daí que o desenvolvimento local tenha uma necessidade enorme de se aliar à educação e formação de adultos. Sem educação e formação de adultos, quanto a mim não há um verdadeiro desenvolvimento local” (Melo, 2005, p.110).

Na perspectiva de Lima (2005) as lógicas modernizadoras e expansionistas são incapazes de valorizar “adequada e criticamente tradições e culturas locais, a experiência de vida e a leitura do

mundo dos cidadãos adultos, tal como a própria história da educação de adultos, as suas teorias educativas e os métodos pedagógicos da educação popular” (Lima, 2005, p.36). Será a descontextualização do aprendente do que lhe é familiar que leva à sua conseqüente desmotivação face à aprendizagem. No já referido modelo dialógico social de Sanz Fernández está a ideia de que “o facto de se ter em conta a voz das pessoas que estão em situação de exclusão social, permite que elas se sintam identificadas, motivadas e com expectativas de um futuro de máximos” (Sanz Fernández, 2006, p.61), pois uma aprendizagem contextualizada localmente motiva para a participação social de quem aprende.

Também para Canário (2008) há que dar relevância às práticas e aos processos associados ao desenvolvimento local, por contribuírem para a reflexão sobre conceitos e práticas de educação de adultos, por dois motivos fundamentais: “o primeiro, ao sobrepor e confundir um processo de desenvolvimento com um processo educativo, contribui para colocar um conjunto de questões que questionam fortemente a forma escolar que continua a ser a referência dominante na educação de adultos” (Canário, 2008, p.15). O segundo está ligado ao facto de os processos de desenvolvimento local participativo se constituírem como “momentos síntese dos diferentes pólos que definem a educação de adultos (animação, alfabetização, formação profissional), contribuindo para tornar mais visível a globalidade da dinâmica dos processos de educação de adultos e contrariando uma visão analítica e estanque dessas várias dimensões” (Canário, 2008, p.15).

Em última análise, há que “fazer da educação um eixo estruturante do desenvolvimento local e transformar o desenvolvimento local num processo educativo”; estas são as “duas faces de políticas integradas de desenvolvimento, referidas a um território encarado como um espaço físico, social e cultural” (Canário, 2008, p. 67). A formação de adultos deverá ter um papel importante a desempenhar na construção destas políticas.

Na verdade, após o 25 de Abril o associativismo popular viria a ser alargado (a associações de educação popular, cooperativas) e surgia sem grande fio condutor, por via de muitas instituições e actores. Entre os anos de 1975 e 1976 a lógica político – educativa, que viria a ser desenvolvida pela Direcção Geral da Educação Permanente, dava protagonismo ao associativismo socioeducativo; disponibilizava a diferentes grupos locais apoios de ordem técnica, material ou pedagógica, mas estas viriam a diluir-se gradualmente. Registou-se um retorno ao paradigma da centralização e o Estado assumiu as suas funções tradicionais de “Estado Providência” na Educação, inspirado pelas recomendações da UNESCO. O governo tinha a responsabilidade, pela lei aprovada no Parlamento, de elaborar um Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA), com metas para erradicar o

analfabetismo, mas o “PNAEBA cedo ficou muito aquém das metas nele estabelecidas, ainda quando a sua concepção global contivesse elementos com elevado potencial socioeducativo” (Lima, 2005, p.40).

A segunda metade da década de 80 ficou marcada pela aprovada Lei de Bases do Sistema Educativo pela adesão de Portugal à CEE (1986) e por políticas educativas do PSD até 95. Na perspectiva de Lima (2005), esta lei contribui para a escolarização da educação de adultos. Ora, as questões da alfabetização não entravam para o desenvolvimento do programa modernizador do país e “a lógica da educação popular de adultos e a centralidade de movimentos associativos” seriam desvalorizados e marginalizados pelas “orientações políticas dominantes” (Lima, 2005, p.40).

Em 1996 o PS promove o renascimento da educação de adultos. Cria a ANEFA (Agência Nacional de Educação de Adultos) para promover e conceber programas, metodologias, projectos no domínio da educação de adultos, da qual resultaram os Cursos EFA e o RVCC. Mas em 2002 a ANEFA foi extinta devido ao que Licínio Lima (2005) refere como a subordinação da educação de adultos à condição de instrumento do vocacionalismo e da economia (vertentes que legitimaram a sua extinção).

Em suma, poderá dizer-se que “a educação de adultos vem sendo (...) orientada preferencialmente para a produção de “vantagens competitivas” no mercado global e funcionalmente adaptada à racionalidade económica” (Lima, 2005, p. 51). E, “neste contexto, a tradição humanista-crítica e a visão emancipatória e transformista que caracterizam a educação popular, em alguns casos, desde os finais do séc. XIX, encontram-se fortemente limitadas” (Lima, 2005, p. 51). Em Portugal não se poderá dispensar o desenvolvimento de políticas públicas e de acções de médio e longo prazo que garantam uma educação humanista. Para além disto “a solução para o “atraso” na “qualificação dos recursos humanos” jamais poderá prescindir da educação de base e das formas e dos métodos da educação popular de adultos” (Lima, 2005, p.55), que recusaram “a lógica racionalista e tecnocrática das “soluções” e dos “atrasos” para promoverem processos de desenvolvimento e de mobilização socioeducativa de forma participada e contextualizada em termos locais” (Lima, 2005, p.55) e isto “exigirá uma verdadeira ruptura, não apenas epistemológica, mas também de tipo político - ideológico” (Lima, 2005, p.55).

Por tudo isto, a educação de adultos no nosso país não deverá permanecer como extensão do modelo escolar para assim poder englobar os aspectos referidos, tendo sempre em conta os públicos cada vez mais diversificados a que deve responder. No Capítulo III, esta questão será também referida pelos profissionais da educação entrevistados, que trabalham diariamente com

a diversidade crescente de públicos, independentemente das idades dos seus alunos ou formandos. Há, portanto, que integrar as experiências individuais dos aprendentes, num contexto de aprendizagem que tenha em conta as comunidades locais, de forma a promover a leitura do mundo dos cidadãos e a educação para a cidadania democrática, ao alcance de todos.

4 A educação de adultos refém do modelo escolar

A partir de meados do século XX, a emergência e a diversidade de ofertas educativas vieram “de algum modo pôr em causa o ‘monopólio’ educativo da instituição escolar” (Canário, 2008, p.97). Todavia, nas últimas décadas assistiu-se a uma sucessiva pedagogização das relações sociais, “em que o conjunto de traços e regras específicos da ‘forma escolar’ ultrapassa as fronteiras da instituição escolar, produzindo um efeito de ‘contaminação’ das práticas educativas não escolares” (Canário, 2008, p.97). Por isso compreende-se que “a quebra do monopólio educativo da escola não afecte o carácter dominante do modo de socialização escolar, nem a ‘forma escolar’, que se autonomizou da instituição que lhe deu origem” (Canário, 2008, p.97). Por outras palavras, vivemos em “sociedades escolarizadas (...) incapazes de pensar a educação de outra maneira que não seja a partir do paradigma escolar” (Canário, 2008, p.97). Também na educação de adultos se nota esta tendência: parece então haver uma tendência geral para que as formações dirigidas a adultos representem uma extensão do modelo escolar, ainda que se queira contrariar esta tendência:

é esta contradição entre a educação de adultos como prolongamento da forma escolar e, por outro lado, a tentativa de construção de um distanciamento crítico susceptível de dar suporte a práticas educativas de outra natureza que ‘obriga’ a um posicionamento teórico e conceptual relativamente à forma escolar, quando se pretende reflectir sobre as especificidades da educação de adultos (Canário, 2008, p.98).

Na perspectiva de Canário (2008) são muitas as críticas que se podem fazer ao modelo escolar transposto para o universo do ensino de adultos, pois este “dificulta a construção de sentido e favorece uma dissociação entre o sujeito e o seu trabalho (escolar)” (Canário, 2002, p.10). Ou seja o êxito da escola, “produzido por um efeito de extensão e por um efeito de contaminação das modalidades educativas, contribuiu para um empobrecimento da diversidade das modalidades educativas, e para ocultar a natureza histórica, e portanto contingente, do processo de expansão da escolarização” (Canário 2002, p.9). Na perspectiva de Canário (2002) “a educação tornou-se refém do escolar o que se torna problemático numa época em que assistimos, por parte da escola a uma perda de coerência quer interna (...) quer externa”.

(Canário 2002, p.9). No fundo, a escola deixou de estar de acordo com o mundo social, “pela simples razão de que o mundo para o qual foi criada já não existe” (Canário 2002, p.9). Este mundo corresponde “à sociedade capitalista liberal, no quadro de um sistema de Estados Nação, a que a guerra de 1914-1918 veio pôr termo” (Canário 2002, p.10).

Há agora novos desafios a que a instituição escolar tem de responder como “a diversidade crescente dos seus públicos” (Canário, 2008, p.99); ora “face a públicos diferenciados a escola responde através de uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar o público escolar” (Canário, 2008, p.99), desvalorizando o indivíduo que aprende. Para além disto, este modelo escolar deixa de fora as experiências de vida dos aprendentes em vez de as integrar no seu processo educativo: “a afirmação hegemónica do modo de socialização escolar produziu-se à custa da ruptura com modalidades de aprendizagem experiencial” (Canário, 2002, p. 10), pois “ a escola corresponde a criar um lugar e um espaço específico para aprender, distintos do espaço e de tempo sociais” (Canário, 2002, p. 10). Desta forma, a escola levou a uma “ruptura com a experiência dos indivíduos, introduzindo modos de aprendizagem deslocados” (Canário, 2002, p. 10). Há então a já referida dissociação da experiência dos aprendentes e do seu trabalho escolar uma vez que “a experiência de cada aprendente tende a configurar-se como obstáculo à aprendizagem”, o que leva a associar os processos de aprendizagem a “uma concepção cumulativa (aprende-se acumulando informação) e a uma concepção autoritária (o saber é revelado por um mestre)” (Canário, 2002, p. 10).

Esta forma de ensino confere ao professor uma autoridade que lhe é externa, porque imposta por um sistema escolar, acabando também este facto por influenciar a sua postura no seu trabalho, face aos seus alunos. Ora, do ponto de vista do professor, “o funcionamento do sistema caracteriza-se por um elevado grau de previsibilidade (mais poder para ele, portanto)” (Canário, 2008, p.100), estando o seu trabalho “ao serviço de uma concepção cumulativa de conhecimento, em que o currículo escolar corresponde a um menu de informações, transmitidas aos alunos em doses sequenciadas” (Canário, 2008, p.100); as informações a dar vêm do exterior e “o sistema escolar funciona tendo por base a repetição dessas informações” (Canário, 2008, p.100) pelos professores e pelos alunos que serão avaliados. Assim,

o encerramento num tempo e num espaço distintos representa o traço principal da forma escolar, cujo pressuposto base é o estabelecimento, como refere Nóvoa (1988), de uma dicotomia entre os tempos e os espaços do aprender e os tempos e os espaços da acção que aparece, paradoxalmente, como a principal responsável pela dificuldade em transferir aprendizagens escolares para situações ‘reais’ ” (Canário, 2008, p.99).

No fundo, “é o facto de se situar fora do espaço e do tempo, sociais e históricos, que permite conceptualizar a realidade educativa como fundada na uniformidade, na repetição e na regularidade” (Canário, 2008, p.99).

Em suma, no modelo escolar, na perspectiva dos professores, a relação pedagógica assenta na autoridade; na perspectiva da relação com o saber, este processo desvaloriza e subestima as experiências, os conhecimentos e as aprendizagens dos alunos, dos formandos, dos adultos assim como as características das comunidades onde estes estão inseridos. Ou seja, a instituição escolar está centrada em processos de consumo e repetição de informação que não incluem pesquisa, descoberta, ou perguntas em vez de respostas já conhecidas. A crítica à forma escolar, e ao reconhecimento da sua “crise” institucional e organizacional “decorre da verificação de uma crise geral das instâncias tradicionais de socialização” (Canário, 2008, p.107) com concepções de socialização exteriores ao sujeito, em vez se enfatizar “a importância da “construção” da experiência, por parte dos seus actores” que deverá ser “indissociável da construção do sentido, ou seja, de uma visão do mundo que permita nela intervir e transformá-la” (Canário, 2008, p.107).

A educação não deve desempenhar “um papel meramente adaptativo às exigências da ciência, da técnica e da produção, nem um papel meramente ortopédico, relativamente a grupos desqualificados” (Canário, 2002, p.12). Isto só será possível fazendo, por um lado, uma “revalorização epistemológica da experiência dos aprendentes, [e] por outro valorizando as modalidades de educação não formal” (Canário, 2002, p.12). Tudo isto permitirá colocar a educação de adultos num contexto mais alargado. Também no Capítulo II e no Capítulo III se irão registar críticas ao modelo escolar (não só na educação de adultos, mas também na educação do ensino básico e secundário de crianças e jovens) na perspectiva de diferentes profissionais da educação, que sentem condicionalismos deste modelo no seu trabalho diário.

Em Portugal, em 1996, a educação de adultos foi inscrita no discurso político com uma finalidade semelhante promovendo-se “uma política de desenvolvimento, a promoção da educação extra-escolar, da educação para o desenvolvimento, o apoio ao movimento associativo”, isto seria “o renascimento da educação de adultos” (Lima, 2005, p.46). Contudo, a lógica política dominante era já influenciada “pelas ideologias modernizadoras e generalistas, de extracção empresarial e produtivista, subordinando a educação de adultos à condição de instrumento do vocacionalismo e da economia” (Lima, 2005, p.49).

Na lógica da educação permanente, com ideais humanistas, todos deviam poder aperfeiçoar os seus conhecimentos técnicos e científicos para que se tornarem agentes de mudança. O discurso da educação permanente crítica o modelo escolar por este reflectir uma relação de

autoridade, perpetuando desigualdades. Considerou-se ainda este modelo escolar como elitista, demasiado teórico e distante da experiência individual e colectiva.

De acordo com Finger e Asún (2003) o movimento da educação permanente é susceptível de críticas: a educação de adultos baseou-se “numa oposição política entre aprendizagem e participação no desenvolvimento, por um lado, e escolarização e peritocracia, por outro” (Finger e Asún, 2003, p. 14). Aqui, o lado positivo da educação é que esta é vista como “sinónima de democracia e desenvolvimento humano” ao mesmo tempo que se fala do aspecto negativo de “contribuir activamente” para a humanização do desenvolvimento industrial, sem nunca o ter questionado” (Finger e Asún, 2003, p. 14). A educação permanente partiu para a humanização do desenvolvimento sem o questionar e contrariamente às ideias de Ivan Illich - um anterior padre que foi um pensador no campo da educação de adultos - a educação permanente não criticou instituições. Para além disso, “como discurso político – institucional, a educação permanente é particularmente frágil no que toca à epistemologia e à pedagogia” (Finger e Asún, 2003, p. 34), pois não é fundamentada em nenhuma ciência social (como a psicologia ou a pedagogia), mas em princípios filosóficos de ideologias ocidentais. Por último, de acordo com estes autores, a educação permanente confundiu “educação e aprendizagem, do mesmo modo que mistura aprendizagem individual e colectiva” (Finger e Asún, 2003, p. 34), dando, por um lado, ênfase à individualização da aprendizagem e valorizando, por outro, “o trabalho de grupo, a democracia, a participação e a mudança societal” (Finger e Asún, 2003, p. 34). Face a estes aspectos, a educação permanente não se revelou “intelectualmente sólida: apenas produz o credo modernista, segundo o qual o resultado automático da soma dos indivíduos iluminados é uma sociedade melhor” (Finger e Asún, 2003, p. 34) e manteve-se como refém do modelo escolar, dando lugar à perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. O discurso desta perspectiva traz consigo alterações de pressupostos, de conceitos e de práticas na educação de adultos.

Na V Conferência da UNESCO, realizada em Hamburgo, em 1997, invocam-se “as grandes transformações políticas, económicas e sociais dos últimos dez anos para justificar a pertinência e a necessidade de se pensar a formação das pessoas, em geral, e dos adultos, em particular, segundo outro prisma” (Cavaco, 2009, p. 118). A ideia na base deste discurso é a da “necessidade de se adoptar uma nova visão da educação de adultos numa perspectiva mais ajustada às sociedades modernas” (Cavaco, 2009, p. 118). Refere-se agora a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, que consolida uma ruptura relativamente ao discurso do movimento da educação permanente. Esta “alteração de perspectiva é manifestada na mudança de conceitos, pressupostos e orientações, induzindo a uma mudança de práticas” (Cavaco, 2009, p. 118). Os fundamentos do movimento da educação permanente assentavam numa visão humanista e utópica enquanto que a “perspectiva da aprendizagem ao longo da vida assenta numa visão pragmática de resolução de problemas, sobretudo os referentes à competitividade económica e ao desemprego” (Cavaco, 2009, p. 119). Esta mudança de paradigma tem

repercussões no entendimento da educação de adultos, passando-se “de uma concepção de formação com conotação militante para uma concepção cada vez mais pragmática e operacional” (Le Goff, 1996, p. 31, cit. in Cavaco, 2009, pp. 119-120).

O discurso em relação à “abordagem da aprendizagem ao longo da vida é ambíguo” (Cavaco, 2009, p. 119) e parece deixar perceber algumas tensões. De acordo com Cavaco (2009) “numa leitura menos atenta este discurso pode induzir-nos uma inspiração humanista e crítica, mas na realidade é uma adaptação às próprias exigências do mercado de trabalho num mundo globalizado” (Cavaco, 2009, p. 120); promove-se uma concepção da educação que valorize o “enriquecimento interior, acreditando que favorece a flexibilidade requerida no mundo moderno do trabalho” (UNESCO, 1997b, p. 128, cit. in Cavaco, 2009, p. 120). Ou seja, há que aliar competências técnicas e sociais numa educação integral “mas neste caso, orientada para a adaptação social e para a gestão dos recursos humanos” (Cavaco, 2009, p. 121). Também as acções de alfabetização passam a ser orientadas “fundamentalmente, para o desenvolvimento de competências básicas que favoreçam a empregabilidade” (Cavaco, 2009, p. 122), dando-se um maior enfoque “aos problemas relacionados com a inserção profissional” (Cavaco, 2009, p. 122) do que à alfabetização para desenvolver a capacidade do adulto de entender, de agir e ler o mundo.

Com o movimento da educação permanente consolida-se um discurso relativo à importância das medidas de pós - alfabetização nos anos 70, defendendo-se “que estas iniciativas devam ser implementadas de modo sistemático, cabendo ao Estado a sua promoção” (Cavaco, 2009, p. 122). No discurso que influencia a V Conferência, com a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, “as medidas de pós - alfabetização são de responsabilidade partilhada, entre os indivíduos, a sociedade civil e o Estado” (Cavaco, 2009, pp. 122-123). Na perspectiva de Cavaco (2009) o discurso revela algumas tensões, “salientando-se a importância do diálogo e da participação dos adultos, no entanto não se trata de despoletar processos de emancipação social, mas sim permitir a adaptação das pessoas às novas exigências sociais” (Cavaco, 2009, p. 123). Os argumentos que enquadram esta perspectiva da aprendizagem ao longo da vida assentam num discurso de responsabilização individual e de autonomia, ou seja este discurso “é centrado no indivíduo, numa tentativa de o responsabilizar pela procura de educação e pela resolução dos seus problemas e da sociedade” (Cavaco, 2009, p. 123), subentendendo-se que “cada um individualmente deve responsabilizar-se pelo seu sucesso e pelo seu fracasso e esta lógica conduz ao agravamento das desigualdades sociais” (Cavaco, 2009, p. 123). A percepção sobre a alfabetização e a educação de base dos adultos vai ser influenciada por esta ideia da responsabilização individual, que “exige às pessoas uma responsabilização na construção e

evolução do seu saber, mesmo que não estejam reunidas as condições necessárias e suficientes para que tal ocorra” (Cavaco, 2009, p. 125). Assim esta mudança de perspectiva educativa reforça as desigualdades sociais e penaliza os que não tiveram acesso a uma boa formação de base” (Cavaco, 2009, p. 125). Isto é, “percebe-se que o emprego e o sistema educativo geram cada vez mais desigualdades, a formação acompanha e reforça este movimento “ (Dubar, 1996, p.20, cit. in Cavaco, 2009, p.125).

A lógica do Estado-Providência, defendida nas Conferências anteriores, que garantia a promoção da visibilidade da educação de adultos, o reconhecimento social do sector bem como a igualdade de oportunidades, deu lugar à sua delegação de competências, à descentralização e à aposta em parcerias. Esta alteração do papel do Estado repercute-se nas práticas de alfabetização e de educação de base de adultos: “prevê-se que o Estado assegure, essencialmente, a definição de políticas, o financiamento das práticas, os referências de competências, a creditação das entidades formadoras, a formação dos formadores e a disseminação de boas práticas” (Cavaco, 2009, p. 127). Tendo em conta as reformulações do papel do Estado e o “progressivo reforço da lógica de mercado nas práticas de educação de adultos corre-se o risco de demissão deste nos domínios da alfabetização e da educação de base dos adultos” (Cavaco, 2009, p. 127), nos quais há problemas. De acordo com Cavaco (2009) “a existência de uma oferta formativa de qualidade não é suficiente para assegurar o direito de todos à educação” (Cavaco, 2009, p. 127). Assim o Estado continua “a assumir a responsabilidade na garantia ao acesso à formação por parte dos públicos mais desfavorecidos” (Cavaco, 2009, p. 127), como os jovens e os adultos pouco escolarizados, para garantir “a igualdade de oportunidades e evitar problemas sociais” (Cavaco, 2009, p. 127). Passa a haver uma preocupação com “os jovens oriundos de populações ditas excluídas dos subúrbios urbanos, que saíram do sistema educativo sem diploma e sem qualificação profissional” (Cavaco, 2009, p. 130). Esta preocupação com este público parece prender-se “a elevadas taxas de desemprego entre os jovens e com uma estratégia de prevenção de problemas sócias, por se considerar que colocariam grandes problemas ao equilíbrio social” (Cavaco, 2009, p. 130). Assim, a educação e a formação são consideradas instrumentos para resolver dois problemas: “o elevado desemprego juvenil e os problemas sociais de natureza conflitual que daí possam advir” (Cavaco, 2009, p. 131), isto é, com a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, a educação e a formação passam a ser vistas como “instrumentos activos das políticas de crescimento económico e de emprego” (Cavaco, 2009, p. 131). Há uma intenção de “responsabilizar o indivíduo sobre a sua educação e formação, considerando que este deve adquirir saber e desenvolver competências, ao longo da vida, que lhe permitam garantir a

inserção no mercado de trabalho em permanente evolução” (Cavaco, 2009, p. 131). Este discurso da aprendizagem ao longo da vida tem na base o pressuposto da “necessidade de uma aprendizagem desde que se nasce até que se morre, como forma de garantir a empregabilidade, a inclusão social, a competitividade e o desenvolvimento económico” (Cavaco, 2009, p. 131). Na perspectiva de Finger e Asún (2003) a educação de adultos ao “oferecer os seus serviços para que os indivíduos e as organizações tentem lidar com as consequências da globalização económica” (Finger e Asún, 2003, p. 101) torna-se ela própria “uma mercadoria a ser desenvolvida, promovida e negociada para o benefício do turbocapitalismo” (Finger e Asún, 2003, p. 101). Ou seja, “ao tornar-se criada ao serviço do novo casino global, a educação de adultos torna-se instrumento da sua promoção e de aceleração na corrida para o fundo, disso vivendo cada vez mais” (Finger e Asún, 2003, p. 101).

Na V Conferência da UNESCO pretende-se que “os indivíduos adquiram as competências básicas para que possam, posteriormente, de forma autónoma, continuar a apostar na formação” (Cavaco, 2009, p. 134). A alfabetização e a educação básica de adultos são a base deste processo que permite “às pessoas a adesão à formação ao longo da vida e a sua responsabilização no acesso à formação” (Cavaco, 2009, p. 134). Contudo, aposta-se na formação avançada “e as medidas de alfabetização não são consideradas prioritárias, contrariamente ao discurso das conferências anteriores” (Cavaco, 2009, p. 134). Assim houve uma “progressiva diminuição de visibilidade e de aposta política na alfabetização e na educação de base de adultos. O desinteresse progressivo na alfabetização de adultos é evidente e reflecte-se na evolução das dotações financeiras disponíveis para o efeito” (Cavaco, 2009, pp. 134-135).

5 Futuro da educação de adultos e a interacção formador – formando

Poderá dizer-se que a educação de adultos está actualmente dividida em dois pólos: por um lado, as necessidades de produção que o acelerado ritmo económico impôs, e de outro lado, a valorização do ser humano, que deve ter direito à educação, à participação social, à cidadania. O movimento de educação permanente, de ideais humanistas, deu lugar à actual aprendizagem ao longo da vida, que assenta numa visão da educação virada para a resolução de problemas económicos e de desemprego. A educação passa a ser vista como um instrumento ao serviço de políticas económicas. Isto é, a formação de adultos passou a constituir um elemento central das políticas de gestão social do desemprego, integrando-se nos objectivos das empresas. A educação de adultos não deveria ser pensada para colmatar um défice, deveria antes assentar

numa perspectiva positiva de valorização de adquiridos, por serem vistos como potencialidades. Há que levar quem aprende a ter um papel activo no seu processo de aprendizagem.

De acordo com Canário (2008), não se deverá opor a pedagogia “marcada por modalidades directivas, tal como são habitualmente propostas às crianças” (Canário, 2008, p.134) à andragogia “preocupada em respeitar e desenvolver a autonomia dos adultos” (Canário, 2008, p.134) como aconteceu nos anos 60, quando o conceito surgiu: “esse período correspondeu, no essencial, a uma época de disjunção entre a educação de adultos e a educação de crianças e jovens” (Canário, 2008, p.137), mas sim, promover a síntese, usando-se os princípios andragógicos para as intervenções educativas, independentemente da idade dos intervenientes.

Malcon Knowles é considerado “o ‘apóstolo da andragogia’, entendida como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Knowles, 1970, p. 43, cit. in Finger e Asún, 2006, p.67), usando o termo ‘andragogia’ como oposto à pedagogia. A introdução deste conceito nas ciências da educação “é um facto muito recente que remonta, na Europa e nos Estados Unidos, à década de 60” (Canário, 2008, p.131) e deve ser entendido no contexto desta década, “marcada, por um lado, pela rápida expansão e diversificação da oferta educativa dirigida aos adultos e, por outro, pela procura sistemática das teorias e dos procedimentos mais pertinentes e adequados a esta nova população alvo da acção educativa deliberada” (Canário, 2008, p.131). De acordo com Canário (2008) Knowles “é sensível aos limites da oposição ‘radical’ entre o modelo pedagógico e o modelo andragógico, admitindo que o primeiro constitui uma parte do segundo” (Canário, 2008, p.134).

Knowles irá destacar duas figuras importantes para o desenvolvimento do processo educativo que são: o facilitador e o aprendente. Na perspectiva andragógica, o aprendente é visto como alguém com um estatuto independente em relação ao professor. Já o professor é encarado como facilitador das aprendizagens, contribuindo para a autonomia e independência do adulto. A orientação do desenvolvimento da aprendizagem deve estar focada na resolução de problemas, mobilizando-se necessariamente os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos. De acordo com Finger e Asún (2003), o facilitador “contribui para resolver problemas assim modelando o ambiente de forma a conduzir a mais crescimento” (Finger e Asún, 2003, p. 66). O facilitador deve possuir as seguintes características que contribuem para a consecução de bons resultados:

“vê o aprendente como um ser humano capaz de auto direcção, capaz de tomar conta do seu processo de crescimento; concebe a aprendizagem do adulto como um processo de auto desenvolvimento; (...) acredita que a aprendizagem é mais significativa se decorrer de motivação intrínseca; acentua a criação de um clima de aprendizagem facilitador, caracterizado pela cordialidade, confiança mútua e respeito (...); envolve o aprendente na definição dos objectivos, sempre com o propósito de que estes sejam para

eles significativos (...); desenvolve experiências sequenciais de aprendizagem, que tomem em linha de conta as semelhanças do grupo (interesses comuns, por exemplo) e as diferenças individuais como princípios organizadores dos projectos de aprendizagem; selecciona técnicas e materiais que envolvam activamente o aprendiz no seu processo de auto questionamento” (Finger e Asún, 2003, pp. 66-67).

O modelo andragógico assenta na reflexão crítica, na necessidade de conhecimento, no papel da experiência na aprendizagem e na motivação. Na perspectiva de Canário (2008) “o contributo principal da andragogia [será] encorajar práticas de educação alternativas que permitem uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar” (Canário, 2008, p. 135). O acumular de “experiências ricas no campo da educação de adultos e o reconhecimento dos limites da teoria e do modelo andragógico favorecem, hoje, a transição de uma perspectiva de disjunção para uma perspectiva de síntese” (Canário, 2008, p. 137) do modelo pedagógico e andragógico, abrindo-se caminho a diferentes “modos de articulação (na teoria e na prática) dos processos educativos de crianças, jovens e adultos” (Canário, 2008, p. 137).

É da conjugação das correntes referidas que deverá sair a abordagem da educação de adultos, com base em ideais humanistas, nos processos de desenvolvimento local, na experiência individual, nas aprendizagens informais e nos percursos de vida, envolvendo-se sempre quem aprende nos processos de aprendizagem. O educador deverá ouvir os aprendentes para poder evoluir também como profissional da educação. De acordo com Canário (2008) a “potencialidade dos alunos como recurso de aprendizagem dos professores emergiu como um dos resultados de investigações empíricas sobre a produção de inovações nas escolas” (Canário, 2008, p.138) uma vez que “as práticas dos alunos aparecem como tendo um efeito retroactivo sobre as representações e práticas dos professores” (Canário, 2008, p.138). Desta forma, “a acção dos alunos constitui-se como um recurso estratégico para a produção de mudanças na organização escolar (Canário, 2008, p.138). No processo de auto-reflexão, fundamental na formação dos professores, será importante “uma atitude de permanente “escuta” dos alunos, por parte dos professores” (Canário, 2008, p.139). Porque os alunos têm sobre os professores “informações “decisivas”, esta atitude de “escuta” é fundamental para uma lucidez acrescida sobre a prática profissional” (Canário, 2008, p.139). Então, “a circularidade sistémica dos processos de aprendizagem dos adultos e das crianças é visível quer ao nível da sala de aula, quer ao nível do estabelecimento de ensino” (Canário, 2008, p.139). Esta “ ‘visibilidade’ torna-se mais evidente ainda no quadro de processos de intervenção alargados a territórios sociais, em que o espaço escolar cede o lugar a espaços educativos muito mais amplos e diversificados” (Canário, 2008, p.139). No Capítulo II e no Capítulo III, através da reflexão sobre

a experiência de diferentes profissionais da educação, irá ilustrar-se a importância do papel de quem aprende na perspectiva de quem ensina.

Segundo Canário (2008) é possível “fazer convergir e articular modalidades educativas formais e informais, actividades escolares e extra-escolares, processos educativos das crianças e adultos (famílias, professores e outros membros da comunidade)” (Canário, 2008, pp. 139-140). Então, será a escola, porque transgride com sucesso “as fronteiras do ‘escolar’ que “melhor poderá contribuir para desempenhar, a nível local, uma função estruturante de animação, susceptível de facilitar a emergência de uma cultura de desenvolvimento” (Canário, 2008, p. 140) sendo um pólo de revitalização do tecido social.

6 Complexificação de funções: ser formador, professor ou educador?

Ao se falar de educação de adultos será importante referir que, no período após a Segunda Guerra Mundial, esta se expandiu de forma acelerada e que este facto não foi apenas um processo de simples crescimento linear: a difusão de práticas educativas dirigidas a adultos foi acompanhada por um “processo de diferenciação interna e de complexificação do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a sua heterogeneidade” (Canário, 2008, p.13). De acordo com Canário (2008) esta complexificação afirma-se em três planos distintos: “em primeiro lugar, o plano das práticas educativas (finalidades, modos e públicos); em segundo lugar ao nível da diversidade das instituições” (Canário, 2008, p.13); e, por fim, “em terceiro lugar ao nível da diversidade dessa nova figura do educador, a caminho de processos de profissionalização, que é o educador ou formador de adultos” (Canário, 2008, p.13). Face a tal diversidade de práticas e de processos educativos, também o ofício do formador ou do educador de adultos corresponde a uma multiplicidade de tarefas distintas, a que correspondem, por sua vez, múltiplas designações: o formador poderá ser “instrutor, professor, monitor, animador, interveniente, responsável ou animador de formação, conselheiro de formação, conceptor, agente de mudança, psicossociólogo, formador inter empresas, formador analista, engenheiro da formação, etc” (Lesne, 1978, p. 236, cit. in Canário, 2008, p.17-18).

Segundo Canário (2008), esta diversidade interna em relação aos formadores de adultos, representa o fim do “monopólio do professor como educador profissional” (Canário, 2008, p.18) e “aponta para a irrelevância de uma oposição dicotómica entre os profissionais da educação das crianças e os profissionais da educação dos adultos” (Canário, 2008, p.18). Assim sendo, fará

sentido falar em fronteiras entre ser professor ou ser formador? Serão assim actividades que abarcam funções assim tão distintas? Na verdade, há uma abrangência cada vez maior e uma crescente diversificação de funções que cada um destes profissionais da educação deve desempenhar. José Alberto Correia (2005) refere a complexidade do papel do formador face aos desafios que enfrenta no campo da formação:

“Estando intimamente ligada à erupção de uma experiencialidade que apela para modelos de inteligibilidade fortemente contextualizados e capazes de lidarem com a heterogeneidade, a formação só poderá ser pensada no registo de uma complexidade que instabiliza as fronteiras estabelecidas. Uma complexidade cognitiva que resulta da sua inscrição num espaço indisciplinar e indisciplinado, num espaço polifacetado que, além de exigir a permeabilização das linguagens da formação pelas linguagens da prática e da experiência, pressupõe que ela se apoie numa pluralidade de linguagens científicas oriundas tanto das novas ciências cognitivas, como das ciências do trabalho, como ainda das contribuições das chamadas ciências da formação” (p.70).

Face a este cenário, o formador terá de entender e gerir esta diversidade, ou seja, “o formador passa a ser um artesão da complexidade. Ele torna-se um gestor de incompatibilidades, um artífice da mudança” (Correia, 2005, p.71). A diversidade de práticas educativas no campo da educação deu lugar à diversidade de funções do educador. Os profissionais da educação podem assim ter diferentes modos de agir ou de trabalhar, o que, de acordo com Sanz Fernández (2006), é também o reflexo dos modelos educativos em que estes profissionais enquadram as suas práticas. Então, para além do modo de agir do profissional da educação e das práticas que poderá usar, também os modelos educativos, que norteiam os objectivos educativos a atingir, irão influenciar ou regular a sua forma de trabalhar: o modelo receptivo alfabetizador “dá prioridade, no adulto, à aprendizagem dos códigos de leitura, mais do que aos da escrita, aos códigos da recepção, em detrimento dos códigos de emissão” (Sanz Fernández, 2006, pp.16-17), ou seja, através da alfabetização ensina-se o adulto a receber, “é facilitada mais a memorização, a recordação e o recurso à tradição do que o pensamento, a criatividade e o diálogo com os textos que lê” (Sanz Fernández, 2006, p. 17). A alfabetização seria aqui “um instrumento mais dominador do que libertador (...) alfabetizar era mais parecido com compensar, consertar ou curar que com preparar ou prevenir” (Sanz Fernández, 2006, p. 17). Assim, “neste modelo, o perfil do educador de adultos ficou definido pela figura dominante do professor que ensina e pela autoridade do especialista em letras” (Sanz Fernández, 2006, p. 17). Aqui, “o propósito da aprendizagem é directamente académico e indirectamente social” (Sanz Fernández, 2006, p. 17). No modelo dialógico social, “a aprendizagem de adultos é um *continuum* que

começa nas relações sociais, e não nas relações académicas, e que se continua ao longo da vida e em todas as suas facetas. O trabalho do educador consiste em reconhecer, dinamizar e potenciar esse *continuum*” (Sanz Fernández, 2006, pp. 17-18) Neste caso, “o propósito da aprendizagem é directamente social e indirectamente académico” (Sanz Fernández, 2006, p. 17). O modelo económico produtivo centra-se no “ensino de competências relacionadas com a participação da população activa no sector produtivo” (Sanz Fernández, 2006, p. 18). Neste modelo educativo, “o papel dominante do educador é o de gestor de recursos humanos, que selecciona as aprendizagens em função da sua rentabilidade. O propósito da aprendizagem é directamente económico e indirectamente social” (Sanz Fernández, 2006, p. 1).

Por tudo isto, poderá então afirmar-se que o profissional da educação, formador ou professor pode assumir diferentes posturas face à forma como transmite informações e à forma como se relaciona com as turmas com que interage, posturas estas que poderão variar de acordo com o modelo educativo em que trabalhe, com os objectivos educativos que se pretendam alcançar, com diferentes práticas e metodologias que use, bem como com as diferentes figuras de educador com que se poderá identificar. De acordo com Josso (2005) há diferentes figuras do profissional da educação, pelo lado da educação e pelo lado da formação, com os quais os próprios professores ou formadores se podem identificar. Isto é, há pelo lado da educação, duas figuras principais de formador que são a figura do instrutor e a figura do militante: “o *instrutor* está presente apenas para transmitir conhecimentos teóricos e conhecimentos técnicos” (Josso, 2005, p.118). O *militante* “é a figura que tem um certo número de convicções, que vai explicar porque razão as suas convicções são as melhores e porque razão há vantagem em adoptá-las, já que assim estarão no caminho da verdade, estarão do lado certo” (Josso, 2005, p.118). Segundo Josso (2005) há pelo lado da formação mais duas figuras de formador: o *mestre* que “é o modelo com o qual nos podemos identificar. É ele que vai, com muito respeito pelas pessoas dos seus alunos, transmitir-lhes saber, valores, e vai ser escolhido por um certo número dos seus alunos como modelo a seguir” (Josso, 2005, p.119); e o *passador* que é uma figura muito interessante “quando temos no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro para um lugar onde queremos que ele vá, mas estamos preocupados em saber onde a pessoa quer ir e em perceber como podemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende” (Josso, 2005, p.119).

Na perspectiva de Josso (2005) há uma complexidade inerente às práticas do formador, que deve contribuir para a mudança. Os professores “enquanto agentes de um poder político [têm] um papel muito importante a desempenhar nos processos de mudança” (Josso, 2005, p.117) sem se tornarem “escravos” das políticas com que estão mais ou menos de acordo. Segundo

Josso (2005), para “se formarem”, as pessoas sentem necessidade de estar acompanhadas “por profissionais que sabem estar atentos, que sabem compreender as problemáticas da sua formação, que sabem ajudar as pessoas no sistema educativo, seja para as ajudar enquanto aprendentes, seja para acompanhá-las nos seus percursos educativos” (Josso, 2005, p.117), procurando que estes “correspondam da melhor forma às capacidades, aos projectos e às competências das pessoas que chegam à formação” (Josso, 2005, p.117). Por isso, “nas dimensões de educação e de formação os aspectos centrais são completamente diferentes” (Josso, 2005, p.117), uma vez que “por um lado, somos um agente do governo e, por outro, somos pessoas que acompanham outras pessoas no seu trajecto, relativamente às suas próprias dificuldades, quando estão em contexto educativo” (Josso, 2005, p.117). Nesta perspectiva, a formação centrada no aprendente depende das suas características sociais, culturais, psicológicas e também da sua história familiar e pessoal. Há, portanto, uma preocupação em ir ao encontro destas pessoas, trabalhar com elas e acompanhá-las na acção educativa que devem percorrer, respeitando-se as regras e normas socialmente estabelecidas. Neste momento, “os formadores, os professores, tornam-se acompanhantes centrados na escuta dos aprendentes” (Josso, 2005, p.118).

Para Josso (2005) há uma distinção entre o que é “educar” e o que é “formar”: ou seja, “a formação diz respeito a toda a vida, enquanto que a educação é apenas relativa a certos períodos da vida” (Josso, 2005, 116). Por outras palavras, “a educação é a acção de uma sociedade, tal como ela é pensada pelas instituições políticas” (Josso, 2005, p. 116), é dependente de políticas nacionais e europeias e é conservadora, pois deve assegurar a continuidade da vida em sociedade, sendo, simultaneamente, inovadora por promover a adaptação de pessoas à evolução e às mudanças sociais. Os professores e formadores são então agentes dos seus governos, com um papel importante a desempenhar nos processos de mudança. Por isso, o professor, o formador é como que um “agente duplo”: do ponto de vista dos aprendentes, “somos suspeitos de ser agentes dos governos, das políticas, e do lado das políticas somos suspeitos de estar, em demasia, à escuta dos nossos estudantes, de não sermos suficientemente severos” (Josso, 2005, p.118). O profissional da educação é um agente social da mudança, por estimular inovações que podem trazer contribuições aos contextos de evolução e é, ao mesmo tempo, agente social da continuidade, contribuindo para se preservarem valores e saberes socialmente estabelecidos. Segundo Josso (2005)

“existe, na nossa profissão, qualquer coisa que é profundamente desconfortável e que faz com que, ainda que sejamos agentes, actores sociais da mudança e da continuidade, devamos sempre saber

situar-nos e escolher os momentos adequados para preservar um certo número de valores, preservar saberes-fazer e, escolher outros momentos para parar de trabalhar de uma determinada maneira e ir no sentido de inovações que podem trazer contribuições aos contextos de evolução em que nos encontramos hoje” (Josso, 2005, p.118).

Para Josso (2005) estamos numa sociedade em mutação e “por conseguinte devemos nós mesmos mudar e devemos ajudar e acompanhar pessoas que vão ter de mudar” (Josso, 2005, p.118).

A já referida distinção entre figuras do lado da *educação*, por um lado, e do lado da *formação*, por outro, remete novamente para a diversidade de práticas, metodologias e posturas a adoptar por parte destes profissionais, que poderão também ser influenciados, no desenvolvimento do seu trabalho, pelas diferentes experiências que viveram (e vivem) com diferentes alunos, com os colegas e pelas diferentes instituições para as quais trabalhem. No fundo, as práticas que um professor ou um formador utiliza no seu trabalho diário poderão ser entendidas como o reflexo da figura de educador ou formador a que a sua experiência de vida formativa, profissional e pessoal o levaram a construir.

São assim diversas as causas que levam à complexificação da função e da definição do que é ser formador. Na perspectiva de Canário (2008) a valorização da “singularidade de cada situação educativa” (Canário, 2008, p.24), que se traduz na procura de uma “educação por medida” (Canário, 2008, p.24) levou a uma “conversão completa e global dos modos de produção da educação, bem como das profissões que a animam, para a colocar numa situação que lhe permita compreender as solicitações do meio e dar-lhe uma resposta adequada” (Gérald Bogard, 1991, p.30, cit. in Canário, 2008, p.24). Isto fez com que, por sua vez, o formador passe a ser “solicitado para construir processos e sistemas por medida” (Canário, 2008, p.25), correspondendo a “engenharia educativa” a uma nova “dimensão do trabalho do formador, que consiste em apreender problemas e construir as respostas educativa adequadas” (Canário, 2008, p.25), pretendendo-se também estimular e envolver no processo educativo quem aprende. Ao tornar o aprendente num co-produtor dos saberes, está-se a inverter o princípio da elaboração dos dispositivos educativos e a “romper com a lógica da ‘disciplina’ ”(Gérald Bogard, 1991, p.41, cit. in Canário, 2008, p.25). Este envolvimento de quem aprende nas situações educativas deverá aplicar-se não só a aprendentes adultos, como também a crianças e jovens. De salientar que este envolvimento de quem aprende deverá ser preconizado não só pelo formador mas também pelo professor ou por qualquer outro profissional da educação; no fundo, os termos *formador* e *professor* são muitas vezes utilizados como sinónimos, talvez porque, apesar de ambos os profissionais assumirem um conjunto diversificado de funções (como se irá

abordar no Capítulo III), a principal função de cada uma das profissões está ligada ao desenvolvimento de competências dos aprendentes, ao longo dos seus percursos de aprendizagem, tendo sempre em conta a importância do desenvolvimento social de que aprende, independentemente das diferentes posturas ou metodologias adoptadas pelos educadores para se atingir este objectivo.

Na verdade, o profissional da educação (termo que engloba ser formador e ser professor), seja ele professor ou formador de crianças, jovens ou adultos, está constantemente em situação de aprendentes que se formam na acção e é precisamente “a sua capacidade para adoptar a postura de aprender com as famílias e com as crianças que lhes permite construir situações educativas pertinentes, bem sucedidas, relativamente a cada contexto” (Canário, 2008, p.142). Na perspectiva de Canário (2008), “é este carácter sistémico e “ecológico” da intervenção educativa que possibilita pôr em evidência e “reaproveitar” esses efeitos não previstos da acção educativa” (Canário, 2008, p.142). Assim, o formador ou o professor deverá manter um diálogo aberto com os seus aprendentes e assumir ele próprio, constantemente, uma postura de aprendente para evoluir, uma vez que em concordância com Paulo Freire (2000) “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (Paulo Freire, 2000, p.69, cit. in Cavaco, 2002, 14). Então, com base numa lógica de respeito entre o professor e o aprendente, fará todo o sentido tentar sempre concretizar o ideal proposto por Paulo Freire (1975) de que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educada” (Paulo Freire, 1975, sito Canário, 2008, p. 142). Assim ambos “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem” (Paulo Freire, 1975, sito Canário, 2008, p. 142).

A já referida diversidade interna que caracteriza o campo das práticas na educação e formação de adultos leva qualquer profissional da educação (seja este professor ou formador) que se preocupe com o sucesso no seu trabalho, a pensar permanentemente nas metodologias que usa e a tentar melhorar as suas práticas também através da escuta dos colegas e dos aprendentes. Ou seja, será importante para os profissionais da educação terem “práticas sistematizadas de reflexão” (Canário, 2008, p.18), uma vez que o profissional reflexivo melhora o seu desempenho profissional, tendo consciência de que aprende através da análise e da reflexão sobre as suas próprias práticas profissionais. É isto que pretendo com este trabalho.

A comparação entre a actividade de professor e de formador acaba por ser inevitável para um profissional da educação que desempenhe as duas funções, uma vez que há pontos de contacto entre as duas actividades, ainda que se reconheçam eventuais diferenças nas suas posturas,

nas práticas adoptadas ou diferenças nas imposições por parte do Ministério da Educação no desempenho destas duas actividades. Todas estas questões sempre me suscitaram interesse desde que assumo funções de professora e de formadora simultaneamente. Para aprender mais e reflectir sobre o meu próprio desempenho profissional, tenho interesse em tentar perceber como outros profissionais com dualidade de actividades, tal como eu, incorporam estes conhecimentos, as diferenças, as semelhanças e as pontes que seguramente estabelecem entre as suas actividades, nas suas práticas diárias. Perceber, por exemplo, o que na prática aprende um professor na escola pública, num trabalho com alunos do ensino regular, que possa ser relevante nas suas práticas enquanto formador de jovens ou de adultos. O que aprende o formador do ensino profissional em cursos de educação e formação de jovens que possa ser significativo no seu trabalho enquanto professor numa outra instituição? Que aprendizagens são significativas para a evolução individual dos profissionais da educação? O que se transporta de uma actividade para outra? Haverá fronteiras entre estas duas actividades ou coexistem na figura do educador? Pretendo com este trabalho reflectir sobre estas questões, não só através da leitura dos autores referidos, mas também através da reflexão sobre as minhas próprias práticas e da escuta de profissionais que se deparam quotidianamente com estas realidades, tal como eu, para tentar aprender e evoluir na minha caminhada profissional. No capítulo que se segue, apresento então a reflexão sobre o meu percurso profissional.

Capítulo II - Narrativa Biográfica: Caminhadas profissionais

1 Passos entre o presente e o passado

O meu percurso profissional começou em 2003. Actualmente sou professora, formadora e explicadora. Tenho estas três actividades que exigem posturas, atitudes e até conhecimentos distintos. Aprendo regularmente muitas coisas diferentes desempenhando estes papéis. Com efeito, as vivências e experiências por que passo nestas actividades influenciaram-me e levam-me a mudar ou a ajustar atitudes dentro de cada uma destas; é como se estas actividades se influenciassem umas às outras, alterando regularmente a profissional que sou. Até ter começado a trabalhar como formadora, pensava que seria a mesma coisa que ser professora. No entanto, percebi logo no primeiro dia de trabalho como formadora que estava enganada... este era um percurso novo que iria explorar.

No ano lectivo corrente, sou na maior parte do tempo professora. O trabalho de ensinar alunos do ensino básico regular, com a lógica da forma escolar de referência, dominante na organização pedagógica escolar, nem sempre é fácil: “face a públicos diferenciados a escola responde através de uma tentativa de redução da complexidade, procurando homogeneizar o público escolar” (Canário, 2008, p.99), ou seja, pressupõe-se, da parte do professor, uma interacção com as turmas como se de um público homogéneo se tratasse, tendo-se de cumprir prazos e planificações prioritariamente, o que não permite ao professor perceber como é que os alunos aprendem melhor, quais são efectivamente as suas dificuldades ou quais os conteúdos mais difíceis de assimilar. Isto é, nesta “lógica de funcionamento baseada na repetição de informações” (Canário, 2008, p. 100), não se valoriza efectivamente quem aprende, subestimando-se e desvalorizando-se “as aquisições, os interesses e as experiências dos alunos, bem como as características sócio – culturais do seu contexto” (Canário, 2008, p. 100).

Para além disso dou explicações de Inglês e de Alemão. Num ambiente como o do apoio pedagógico individualizado, no qual tenho um contacto mais directo com diferentes alunos que partilham abertamente e sem receios as suas dúvidas e dificuldades, torna-se mais fácil perceber o que poderei trabalhar mais nas minhas disciplinas, isto é, dar explicações acaba por me sensibilizar e despertar para a origem das suas dúvidas. Consigo perceber muitas vezes o que está a dificultar o entendimento dos alunos em determinadas matérias e tento fazer com que consigam compreender melhor os conteúdos abordados, o que me ajuda também a esclarecer

melhor os meus alunos, na sala de aula; por outras palavras, transporto o que aprendo a dar explicações para o meu trabalho na sala de aula, sendo esta experiência educativa uma mais valia para mim e para os alunos que “trabalham” comigo.

Ministro ainda, no decorrer deste ano lectivo, a disciplina de “Comunicar em Língua Estrangeira - Inglês” num centro de formação profissional. Em grande medida, a formação profissional foi determinante na minha experiência profissional, pois ajudou-me a perceber, na prática, as vantagens da uma ligação entre a educação e o mundo do trabalho. Sempre que esta articulação entre as vivências no contexto escolar e no contexto de trabalho é bem sucedida há mudanças muito positivas nos formandos. Ao se sentirem valorizados e integrados socialmente passam a ter comportamentos diferentes na formação, no trabalho e possivelmente na sua vida em geral. É este “lado humano” (de aquisição de saberes que alteram o ser humano, saberes e experiências que fazem diferença no dia-a-dia, que mudam comportamentos, no fundo) que, na minha opinião, deve ser tido em conta nos diferentes percursos de aprendizagem de cada um. Pois, “a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)” (Canário, 2008, p.21).

Por esta razão, ao longo destes anos de trabalho, tenho tentado também dar cada vez mais atenção à forma como os meus alunos ou formandos aprendem e às suas diferenças, aos conhecimentos prévios que têm, apelando à sua consciencialização para os seus pontos mais fortes e mais fracos no processo de aprendizagem da língua estrangeira, tentando assim levá-los a uma maior autonomia e sucesso de aprendizagens. No fundo, no meu trabalho, sobretudo no contexto da educação de adultos, tento não perder de vista uma “perspectiva de educação socializante dos adultos” (Canário, 2008, p.22), que valorize “as aquisições culturais, a aquisição de competências transversais, de aquisições susceptíveis de serem transferidas para outras situações, para a autonomia das pessoas” (Canário, 2008, p.22).

1.1 Os primeiros passos

O percurso profissional que iniciei em 2003 tem vindo a ser muito gratificante, porque tem sido revestido de experiências muito diferentes e enriquecedoras, com públicos alvo ou alunos distintos (quer ao nível social, económico e cultural, quer ao nível das suas idades) em diferentes instituições onde trabalhei, que me exigiram formas de agir e orientações divergentes.

Em 2002 terminei a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos Ingleses e Alemães, na Faculdade de Letras. Sabia já há muito tempo que era o biénio que iria

fazer seguidamente, para obter a profissionalização no ensino básico e secundário destas disciplinas. Em 2002-03, o primeiro ano de dois que conferiam então a profissionalização, ingressei no Programa Erasmus e fui aluna na Universidade de Colónia, na Alemanha, onde prestei atenção às práticas pedagógicas abordadas nas aulas que assistia, pois a diferença de pensamentos e de abordagens face ao ensino das línguas sempre me interessou. Esta experiência de ser estudante num país estrangeiro foi uma experiência muito positiva para mim. Passei por trocas culturais extremamente enriquecedoras, que me marcaram bastante.

No ano lectivo de 2003-2004 integrei então o estágio pedagógico (o último ano do biénio) numa Escola Secundária. Terminei esta segunda licenciatura no Ramo de Formação Educacional, sendo avaliada por professores desta Instituição e da Faculdade de Letras. Este foi um ano de muito trabalho e de muita pressão para mim, no qual passei por diferentes experiências novas: vi o trabalho burocrático por que passa o professor, que preenche papéis com diferentes finalidades para tudo em que se envolve no meio escolar; pude viver pela primeira vez o que é ser professor de facto, sendo responsável pelo ensino de duas disciplinas aos alunos; e tive de gerir conflitos com alunos que se desentendiam na sala de aula porque tinham opiniões diferentes; tudo isto ao mesmo tempo que desempenhava um papel, dentro de uma hierarquia, na qual era a aluna que estava a ser avaliada por um lado, tendo, por outro lado, de ser a professora, com um discurso e uma posição de maior autonomia face aos meus alunos, que sabiam que era uma professora estagiária. Estes diferentes papéis e desempenhos associados geravam muitas vezes conflitos internos, pois era na maior parte do meu tempo a aluna que tentava aprender a ser professora.

Duas pessoas muito importantes para mim neste primeiro ano de aprendizagem no ensino foram os meus orientadores de estágio, professores da escola que me acompanhavam e avaliavam. A Professora de Alemão foi fulcral neste processo. Fez-me pensar e resolver problemas relacionados com as práticas pedagógicas desta disciplina. Todas as minhas aulas eram meticulosamente debatidas com ela, para se certificar que eu compreendia o que pretendia fazer, e que as aulas tinham sentido para os alunos. Muitas vezes, ainda no início do ano lectivo, sentia que talvez o meu trabalho não estivesse a ser valorizado, pois trabalhava muito e depois dos seminários com a orientadora tinha de reformular exercícios, por não estarem claramente interligados. Mas, na verdade, percebi que era exactamente esse o seu papel e que o desempenhava na perfeição; eu tinha que aprender a desenvolver aulas sempre com um fio condutor entre todos os exercícios e temas. A sua postura séria, por vezes rígida mas sempre de grande exigência para a disciplina de Alemão contrastava com a postura mais descontraída e simpática do professor orientador de Inglês, que me ensinou que a responsabilidade e a

organização devem estar sempre presentes no trabalho de qualquer pessoa que pretenda avaliar outros. Ser avaliada por dois professores muito experientes e com posturas tão distintas foi muito positivo para mim, porque vi duas abordagens diferentes para se alcançar o mesmo objectivo no ensino das línguas estrangeiras, e também no objectivo de melhorar a minha prática pedagógica. Segundo Josso (2005) há diferentes figuras do profissional da educação, pelo lado da educação e também pelo lado da formação com os quais os próprios professores ou formadores se podem identificar. Talvez a minha orientadora de Alemão estivesse mais ligada às figuras do *instructor que* “está presente apenas para transmitir conhecimentos teóricos e conhecimentos técnicos” (Josso, 2005, p.118) e do militante, explicando “porque razão as suas convicções são as melhores e porque razão há vantagem em adoptá-las, já que assim estarão no caminho da verdade, estarão do lado certo” (Josso, 2005, p.118). O meu orientador de Inglês estava mais ligado à figura do passador, pois tinha “no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro para um lugar onde queremos que ele vá” (Josso, 2005, p.119), mas estava preocupado “em saber onde a pessoa quer ir e em perceber como podemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende” (Josso, 2005, p.119).

Ao longo deste ano de trabalho tentei sempre valorizar o trabalho de cada aluno. Se lhes desse primeiro um feedback positivo sobre os trabalhos que faziam, iriam na generalidade empenhar-se mais um pouco no seu processo de aprendizagem. Isto não significava deixar para trás ou sem comentários o que não corria bem, pelo contrário, mas os alunos recebiam melhor as críticas negativas sobre o que deveriam melhorar, se ouvissem também o que tinham feito bem. Foi esta valorização de cada um, não só enquanto alunos, mas enquanto pessoas com direito a expressar as suas opiniões, que fez com que estabelecesse com os meus primeiros alunos de uma turma de 11º ano, com idades muito próximas da minha, relações humanas que iam para além da sala de aula e que, no caso de algumas destas minhas alunas, duram até hoje.

Por tudo isto e talvez também por ser uma professora jovem, estes alunos mostraram, ao longo do ano lectivo, uma grande motivação para o estudo da Língua Alemã e também uma grande vontade de me ajudar nos momentos difíceis da minha avaliação enquanto professora estagiária. Participavam muito nas aulas assistidas pelas professoras avaliadoras; preocupavam-se em resolver os exercícios propostos dentro dos tempos que definia para cada um, pois sabiam já que isso era muito positivo para a minha nota e teciam elogios sobre o meu trabalho às minhas professoras. Também estas elogiaram várias vezes a relação que construí com estes alunos, assim como os meus colegas da escola de outras disciplinas. Lembro-me do exemplo de uma visita de estudo de três dias que fizemos a Coimbra, na qual os meus colegas me pediam para dizer aos alunos o que tinham de fazer, pois respeitavam as regras que definia.

Esta relação de respeito mútuo entre professor e alunos, entre pessoas que aceitam diferenças de opiniões, foi a base para estabelecermos uma relação sólida dentro e fora da sala de aula. Construir este tipo de relação nem sempre é fácil, porque constrói-se em cada aula e por vezes basta uma pequena situação de conflito ou de discordância com o professor para parecer que é uma relação frágil. E esta foi talvez a maior lição que aprendi no meu estágio: não há qualquer ensinamento efectivo de Inglês, de Alemão ou de qualquer outro conteúdo sem se estabelecer uma noção de respeito pelo outro, de saber falar, ouvir e respeitar o outro, enquanto ser humano e sem que se estabeleçam regras.

Não é, de todo, fácil explicar como se constrói este tipo de relação no decorrer das aulas. Esta é uma atitude que tem de ser constante no professor, que terá de mostrar sistematicamente aos alunos como se respeitam os outros, diariamente, e reforçar esta ideia junto da turma cada vez que isto não acontece. Esta é uma atitude que os alunos vão vendo, compreendendo, assimilando e passando a usar, sem que lhes seja explicada a totalidade da acção de como respeitar o outro. O professor deve tentar ser coerente, não ser injusto ao nível das suas atitudes face à turma. Por vezes, na prática, isto nem sempre é fácil, mas creio que o respeito pela sua autoridade na sala de aula vem também desse sentido de justiça nas suas atitudes e regras iguais para com todos os alunos; e caso haja mesmo a necessidade de se abrir uma excepção a uma qualquer regra, há que falar com a turma para que todos percebam o porquê dessa atitude, evitando assim sentimentos de injustiça a esse nível. Será, portanto, importante tentar alcançar na sala de aula um ambiente de bem-estar comum, colectivo, não perdendo de vista o bem-estar individual dentro desse grupo. Por tudo isto, logo desde este primeiro ano de trabalho no ensino, trouxe comigo a convicção de que uma boa relação com os alunos será o trampolim para que estes possam aprender e para que eu possa ir pedindo sempre mais deles a nível de conteúdos específicos que têm de trabalhar nas minhas disciplinas. Só respeitarão os conteúdos que levo para as minhas aulas se perceberem que estes fazem sentido e trabalharão com mais vontade se tiverem interesse nos temas.

A prática ligada às metodologias de trabalho de cada uma das minhas disciplinas e às respectivas didácticas a aplicar em cada uma delas, constituíram o outro lado das minhas aprendizagens importantes neste período de estágio. Aprendi na prática que o método comunicativo deve guiar a aprendizagem das línguas que farão mais sentido para os alunos se se criarem contextos reais de comunicação, possíveis de acontecerem nas vidas de qualquer pessoa.

Em suma, são estes dois campos, um de relacionamento humano, e o outro das didácticas das línguas, que tento articular e aplicar nas minhas aulas, em qualquer instituição onde

trabalhe, fazendo “como afirma Guy Berger (1991) (...) uma permanente mobilização de saberes adquiridos em situações de trabalho, para situações de formação e destas para novas situações de trabalho” (Canário, 2008, p.42). Isto é, há “uma relação de reutilização, em novas situações, dos saberes anteriormente adquiridos” (Canário, 2008, p.42).

No ano lectivo seguinte, integrei duas equipas de professores em dois centros de explicações distintos, onde vi diferentes abordagens e perspectivas face à aprendizagem dos alunos e ao ensino. Para além do apoio pedagógico individualizado e em grupo, dinamizei aulas para alunos do pré-escolar e para um pequeno grupo de adultos. Esta era a primeira vez que tinha alunos muito mais velhos do que eu, que nunca tinham aprendido Inglês. Tal experiência foi um desafio para mim e acabou por ser muito enriquecedora, pois foi graças ao sucesso de aprendizagem dos meus alunos que comecei a interessar-me mais por ensinar línguas estrangeiras aos públicos adultos e a ter um olhar mais atento para o tipo de abordagem, de metodologias e de exercícios que seriam necessários usar para captar o seu interesse e para os motivar. Na verdade, o que aprendi durante o estágio foi uma mais valia para desenvolver este trabalho e as aulas para públicos tão distintos, pois baseava o meu trabalho no método comunicativo, usava materiais didácticos adequados às idades dos alunos, estava desperta para a questão do sentido que estas aulas deviam ter para os alunos, valorizando paralelamente os conhecimentos adquiridos dos alunos e seus sucessos face à aprendizagem.

1.2 Passos cruzados

Em 2005 entrei para duas novas Instituições no meu percurso profissional: um centro de formação da rede pública e um colégio do ensino particular. O trabalho de professor ou formador é por vezes um pouco ingrato, no sentido em que pode impor mudanças sistemáticas ou anuais nos nossos locais de trabalho. Era isso mesmo que me acontecia, procurava alguma estabilidade na minha vida profissional e para além disso procurava também novos desafios, pois sempre gostei de novos trabalhos e de diferentes aprendizagens. Estas são duas instituições que prezo e respeito por terem contribuído para a profissional que sou hoje, pois tive a oportunidade de trabalhar com pessoas, métodos e condições de trabalho tão distintas simultaneamente que era impossível, para mim, não comparar mentalmente as diferenças entre estes dois contextos. No colégio, trabalhei quatro anos lectivos com alunos com idades e condições sociais, económicas e culturais opostas às dos formandos no centro de formação.

Posso afirmar que os componentes que integram o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna usado no colégio marcaram a minha relação com o ensino das línguas

estrangeiras e a minha caminhada no meu desenvolvimento profissional. Devido a esta experiência, tenho-me distanciado um pouco da forma escolar dominante, por causa das metodologias que aqui aprendi e que passei a aplicar e a adequar nas diferentes aulas que dinamizo com alunos distintos. Por exemplo, passei a focar o processo de aprendizagem mais no aluno e nos conhecimentos prévios que traz para a sala de aula. Passei também a promover, sempre que possível, tempos de estudo autónomo, com planos individuais de trabalho, assim como proponho a apresentação das produções ou trabalhos dos alunos à turma, que os comenta e critica construtivamente. Estes trabalhos têm como base os temas e conteúdos abordados nas aulas em colectivo, nas quais, para além de haver lugar para a partilha de opiniões dos alunos sobre os temas abordados, sistematizo conceitos teóricos fundamentais para a organização de quem está a aprender uma língua estrangeira. Passei a estar bastante mais atenta à adequação dos materiais que uso com cada grupo de alunos: nesta escola não se utilizavam nem se seguiam manuais escolares no decorrer das aulas; construíam-se antes materiais didácticos com os alunos, com base nas suas experiências de vida. Havia aqui uma forte consciencialização por parte dos professores para um trabalho com materiais pouco infantilizados, apelando-se ao uso de imagens de situações reais. Creio que tudo isto ajuda a construir o que Rui Canário (2008) refere como sendo a individualização dos percursos, pois há aqui um reconhecimento das aprendizagens adquiridas pelos alunos por via experiencial, fomentando-se a autonomia de quem aprende, que se descobre a si próprio para analisar o meio envolvente e se serve das influências do meio para se descobrir. Isto é, desta forma, trabalha-se “em nome de uma educação em que o indivíduo pode dispensar o pedagogo” (Canário, 2008, p.28), sendo o ser humano visto “como o único ser vivo que seguramente, foi parcialmente o artesão de si próprio” (Canário, 2008, p.28). Assim, ao contrário do que acontece na forma escolar, o funcionamento deste sistema educativo caracteriza-se por um menor grau de previsibilidade por parte do professor, que tem menos poder face a alunos que participam e constroem activamente o seu conhecimento.

Esta experiência levou-me a fazer o mesmo tipo de trabalho na formação profissional. Como também não havia manuais escolares para seguir, era uma boa oportunidade para pôr em prática esta forma de trabalhar com a qual concordava, por desenvolver a autonomia e gerar mudanças nos alunos. Sempre que conseguia, levava o que aprendia e aplicava com uns alunos de um lado, para as práticas pedagógicas com os outros, tentando dentro das minhas possibilidades, melhorar sempre a forma como a informação chegava a cada turma. Tentava também por exemplo construir materiais com os formandos tendo sempre em conta os diferentes temas, conteúdos, interesses e idades dos alunos; revela-se fácil construir exercícios de inglês

ou textos em colectivos com diferentes turmas com base nas experiências dos formandos. Conseguíamos mais facilmente, devido a este trabalho, resolver em colectivo problemas que levava para a formação, no contexto da minha disciplina. Esta ideia remete para um dos princípios susceptíveis de servir de orientação no trabalho com jovens e adultos: “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na “produção” e não no “consumo” de saberes” (Canário, 2008, p 21). Para além disto, na formação tento combater a tendência para o referente académico da escola infantil na educação de pessoas jovens e adultas referido por Florentino Sanz Fernández (2006) na qual, por vezes, ainda hoje, os formadores/ professores, que trabalham com diferentes públicos tendem a cair, por uma questão de maior facilidade para si próprios, usando os mesmos materiais didácticos com todos os seus públicos, independentemente das suas idades, nas diferentes instituições onde trabalham.

Volto agora ao momento da minha entrada nessa escola do ensino particular. Recordo aquela primeira reunião de apresentação com o Director e com todos os colegas. Aqui foi-me dito que iria utilizar, no meu trabalho com os alunos, um modelo pedagógico baseado em princípios filosóficos e éticos de justiça, reciprocidade e igualdade, que vão no sentido de estabelecer um contexto democrático na sala de aula. Teria de desenvolver um trabalho completamente diferente daquele a que estava habituada. Como sempre gostei da ideia de aprender coisas novas fiquei interessada em por tudo isto em prática. Teria que, como refere Canário (2008), “romper com a lógica da ‘disciplina” (Canário, 2008, p.25). Ouvi muitas explicações teóricas dos meus colegas, procurei e li informações que me explicassem melhor o que seria este modelo. Assisti a aulas dos meus colegas e tive sempre o professor titular da turma em que dinamizava a aula de inglês presente na minha aula, disponível para me ajudar, durante o primeiro ano de serviço no colégio.

Este foi um bom desafio para mim; nem sempre foi fácil perceber o que se pretendia da disciplina de Inglês. Como podia partir da experiência das crianças, integrando nas aulas os seus conhecimentos sobre uma língua ou uma disciplina com conteúdos novos e com vocabulário inteiramente desconhecido para eles? Como podia sensibilizar os meus colegas, bastante habituados a trabalhar a Língua Portuguesa desta forma, para esta minha dificuldade que não sentiam nas suas disciplinas faladas na língua materna? Este trabalho gerou muitos debates em reuniões com os meus colegas, tivemos de ultrapassar muitas dúvidas e problemas que iam resultando da prática da aplicação deste modelo nas minhas aulas, com grupos de alunos diferentes. Na verdade, fomos integrando este modelo pedagógico nas minhas aulas destas turmas e aos poucos dinamizava aulas integrando o modelo em todos os níveis do primeiro ciclo.

Um ano depois de ter entrado para o colégio aceitei a proposta de dar aulas também aos alunos da pré-primária, alunos com quatro anos. Trabalhar com alunos tão jovens, dinamizando aulas com este modelo pedagógico foi muito interessante para mim. É claro que um trabalho de produção de texto individual teria de ficar para quando os alunos já tivessem, de facto, um conhecimento mais abrangente da língua estrangeira, para poderem escrever efectivamente.

Percebi a essência deste trabalho que valoriza a experiência dos alunos, não necessariamente uma experiência ligada a conteúdos gramáticas ou a vocabulário que já conhecem, mas à sua experiência de vida, usando nas aulas sempre que possível o que aprendem no quotidiano, nos desenhos animados ou nas músicas que ouvem no carro a caminho da escola e vi que devia trabalhar a língua estrangeira a partir daí. Isto é, “a noção de experiência torna-se então central, relativamente a qualquer matéria objectiva” (Canário, 2008, p.26); e é então fulcral “centrar a educação na experiência do sujeito que aprende, construindo uma ‘pedagogia da pessoa como totalidade’ ” (Canário, 2008, p.26), que valorize não apenas as aquisições académicas de quem aprende mas também as suas aquisições sociais.

O gosto com que os alunos trabalhavam quer em colectivo quer individualmente ou na apresentação das suas produções é o que guardo com mais carinho desta minha passagem de quatro anos por aquela escola. Também colegas que sempre me ajudaram e me abriram as portas das suas salas de aula, ficarão para sempre na minha memória. A sua atitude face ao ensino, o gosto e orgulho pelo seu trabalho com este modelo educativo levaram a que me interessasse por este assunto, que estudasse, percebesse, aprendesse e integrasse esta filosofia na minha forma de trabalhar até hoje, por romper com o modelo escolar e por ser um trabalho que revela, de facto, mudanças significativas nos processos de aprendizagem dos alunos. Assim, também na formação profissional passei a adoptar componentes deste modelo educativo no meu trabalho com os formandos, valorizando o conhecimento que cada um traz e o que pode desenvolver com base nos seus interesses. Sempre me preocupei com a forma como cada pessoa aprende, por esta questão encerrar em si estímulos decisivos e geradores de motivação no aluno, que irá mais facilmente aprender ou interessar-se por coisas, temas ou matérias significativas para si e que poderão ir ao encontro da sua experiência, independentemente da sua idade.

Simultaneamente a todo este processo de reflexão sobre as questões que este modelo educativo levantava na minha prática docente, encontrava-me, pela primeira vez, a dar formação profissional num centro de formação a jovens que tinham abandonado o percurso escolar regular e estavam ali a tentar dar um novo rumo à sua vida, ao mesmo tempo que mostravam uma grande desmotivação pelas disciplinas de cariz sócio-cultural, na qual “Comunicar em Língua

Estrangeira” se enquadra. Esta experiência não foi sempre fácil para mim neste primeiro ano de trabalho no centro de formação. Percebi aqui que “a rigidez das estruturas escolares, por um lado, e as enormes as diferenças entre as culturas da escola e da empresa, pelo outro, tornaram evidente a impossibilidade desta articulação” (Rodrigues e Nóvoa, 2005, p. 8).

Quando comecei a trabalhar nesta via profissionalizante, acreditava que estes cursos funcionavam bem a todos os níveis, mas deparei-me com algumas dificuldades relativamente à motivação e à adequação dos formandos a estas formações. De acordo com Licínio Lima (2005) esta dificuldade de motivação e de mobilização de jovens e de adultos com baixas qualificações é um “dos problemas típicos das lógicas modernizadoras e extensionistas,” (Lima, 2005, p.36), que não conseguem “valorizar adequada e criticamente as tradições e as culturas locais, a experiência de vida e a leitura do mundo dos cidadãos adultos, tal como a própria história da educação de adultos, as suas teorias educativas e os métodos pedagógicos da educação popular” (Lima, 2005, p.36). De facto, não estava habituada a lidar com formandos tão desmotivados e sem interesse para as matérias que o referencial impunha. A questão da motivação dos formandos preocupa-me permanentemente, e cada vez que tenho uma turma nova tento sempre adequar os temas aos interesses e às motivações dos novos formandos, mas muitas vezes este não é um trabalho fácil por estar face a um público com níveis de conhecimento da língua, interesses e saberes completamente diferentes entre si. Na verdade, a heterogeneidade destas turmas torna-se num desafio para o formador, que tem o papel de adequar estratégias, conteúdos e de levar os formandos a atingir o maior sucesso possível a nível da aprendizagem.

O papel do formador não podia ser igual ao papel do professor. A postura mais rígida que normalmente associava à postura do professor, não resultava nestas turmas da formação profissional, pois só despoletava nos formandos uma vontade maior de não cumprir as regras na sala de aula. Aprendia assim que a postura do formador tinha de ser mais flexível, mais disponível para negociar com os formandos, ainda que firme no cumprimento das regras.

Os formandos que frequentavam os cursos de nível 2, revelavam, muitas vezes, muita dificuldade em lidar com a frustração na aprendizagem e sentiam-se facilmente ofendidos se achavam que o formador explicava os conteúdos porque não os sabiam. Na verdade, estes jovens percebiam que tinham de estudar conteúdos muito básicos que ainda não tinham assimilado e pareciam revoltados com isso muitas vezes; se o formador imprimisse seriedade à necessidade daquelas aprendizagens e se adaptasse os conteúdos e os materiais à sua faixa etária, os formandos reagiam bem face ao que teriam de trabalhar. Por detrás desta perspectiva dos formandos está um “ ‘construído’ histórico que exprime uma determinada maneira de

equacionar as questões educativas” (Canário, 2002, p.10). Ou seja, “uma perspectiva da educação que adopta como ponto de vista a dicotomia entre escolarizados e não escolarizados” (Canário, 2002, p.10), que supõe um positivismo face aos saberes escolares, mas também “um olhar estigmatizante sobre os que não frequentaram ou abandonaram precocemente a escola” (Canário, 2002, p.10). Estes alunos sentem esse estigma social, por serem pouco escolarizados, e talvez este seja mais um factor que contribua para a sua desmotivação logo desde o início dos seus cursos. Era fortíssima a desmotivação em relação à aprendizagem da língua inglesa destes formandos: a maioria dizia nunca ter tido positiva a esta disciplina, porque não gostava, ou porque não entendia nada e porque não servia para nada saber inglês. Percebia com isto que os objectivos a atingir nesta disciplina eram distintos dos objectivos a atingir na escola. Antes de abordar qualquer conteúdo do referencial, havia que fazer uma boa sensibilização para a necessidade de se aprender uma língua estrangeira nos dias que correm, apelando sobretudo ao contacto que os formandos têm com esta língua nas suas vivências quotidianas: por exemplo, nas músicas que ouviam e não entendiam, nos filmes na televisão, que sem legendas não se entendem, na Internet e nos sites em inglês do seu interesse que poderiam passar a explorar.

Via que o que se pretende que os alunos do 9ºano aprendam na escola é diferente daquilo que os alunos têm de aprender na formação, pois os interesses destes alunos são diferentes; e os formandos são encaminhados para uma aprendizagem da língua estrangeira que deverá contemplar contextos de trabalho. Por isso, as metodologias e os exercícios que aplicava no ensino básico regular não podiam ser os mesmos a aplicar na formação que conferia o 9º ano de escolaridade, por exemplo. Fui experimentando, aprendendo com a observação e perguntando aos formandos que tipo de exercícios ou trabalhos mais gostavam de fazer, uma espécie de tentativa/ erro até perceber qual a melhor forma de trabalhar com cada turma, e de ir ao encontro daquilo que os aprendentes pretendiam. Tal como refere Cavaco (2002), a minha aquisição de saberes resulta das experiências vividas: mecanismos de observação e experimentação (tentativa e erro). Estes meus saberes foram adquiridos num contínuo de situações educativas, implicando um esforço sistemático de mobilização do que foi anteriormente adquirido.

Ouvia sempre o que os formandos tinham a dizer sobre o trabalho desenvolvido, tentando ser um daqueles formadores que Josso refere que se tornam “acompanhantes centrados na escuta dos aprendentes” (Josso, 2005, p.118) para conseguir melhorar o nosso trabalho (meu e de cada formando) no contexto da formação. Aliás, julgo que este é um ponto muito importante, pois como os alunos têm sobre os professores informações decisivas: “os alunos sabem melhor que o professor quando e porquê ele grita, como se desloca, o que exprime a sua mímica, de que modo manifesta a sua irritação, a sua insegurança, o seu mau humor, aquilo que o torna injusto,

brusco ou distante” (Perrenoud, 1996, p.19, cit. in Canário, 2008, p.139), daí que a atitude de escuta dos aprendentes seja “fundamental para uma lucidez acrescida sobre a prática profissional” (Canário, 2008, p.139).

Fiz aulas de iniciação à língua em turmas de nível 2 para que todos fossem capazes de aprender inglês. Quando me disseram pela primeira vez que iria dar formação a uma turma que ficaria com o 9ºano de escolaridade após a conclusão daquele curso, nunca pensei que iria fazer iniciação à língua, nem que teria de repensar toda a dinâmica das aulas de forma a que se pudesse de facto comunicar em inglês. Tudo isto era uma novidade para mim que gerava ansiedade e vontade de resolver este novo problema com que me confrontava. Também aqui tive de procurar informação teórica que me ajudasse a perceber a essência e os objectivos da formação profissional. Recorri também à ajuda de colegas mais experientes que me pudessem de alguma forma ajudar nesta tarefa de entender o meu papel na formação profissional.

Tive diferentes turmas de jovens pouco escolarizados ao longo destes seis anos nesta instituição, ora em cursos de nível 2 (equivalência ao 9ºano de escolaridade) ora em Aprendizagem (equivalência ao 12º ano). Percebi que nas turmas de nível 2, de forma geral, a autonomia que os formandos revelam a nível de serem capazes de trabalhar sozinhos investigando um tema, era sempre muito limitada; pois apesar das suas idades, muitos destes não estão habituados a realizar este tipo de trabalhos e ainda não adquiriram ferramentas ou metodologias de trabalho que lhes permitam analisar questões de forma mais autónoma ou crítica. Apesar de no final gostarem de realizar estes trabalhos, os formandos revelam alguma resistência a esta mudança de metodologia e mantêm-se muito dependentes da ajuda do formador para concretizar este tipo de tarefa.

Aprendi sempre diferentes coisas com os meus formandos, desde diferentes formas de agir com eles a definições de mim própria enquanto profissional, estando assim “permanentemente na situação de [aprendente] que se [forma] na acção” (Canário, 2008, p.142). Percebi também que sou exigente com os meus formandos, pelos comentários a esse respeito que tecem, quer a nível das regras a cumprir quer a nível do que têm de aprender dos conteúdos que abordamos. As regras de pontualidade e assiduidade que imponho aos formandos e o que pretendo que respeitem vêm possivelmente do facto de nunca perder de vista o trabalho que desenvolvo como professora. Nas escolas impõem-se muitas regras a professores e alunos, que me habituei a cumprir e a fazer cumprir. No contexto da formação creio ser importante a existência de regras e de tempos a cumprir por todos, pois é o que acontecerá também na vida laboral. Se as regras a cumprir forem explicadas aos formandos de forma a que entendam e reconheçam sentido nestas práticas tão simples como cumprir o horário ou não comer na sala de formação, todos irão

respeitar os procedimentos a adoptar na minha “aula”, mesmo que inicialmente os possam contestar, por não os adoptarem noutras “aulas”. Tento sempre passar a mensagem de que o tempo que ali estamos juntos é para se trabalhar e aprender.

Aprendi ainda que, para mim, o lado humano e as relações interpessoais ocupam, no trabalho com estes cursos, um lugar fundamental no processo de ensino - aprendizagem e no percurso de formação de cada um. Creio que o desenvolvimento da capacidade de adaptação a contextos de trabalho e o sucesso nas relações interpessoais constituem o outro lado das aprendizagens nestes cursos. Tomo como exemplo claro desta minha convicção um formando que tive numa outra instituição, uma outra Escola Secundária. Ao longo do ano lectivo de 2008-2009 leccionei o módulo de Comunicar em Língua Estrangeira – Inglês no curso EFA (B2) nocturno nesta escola e fui também aqui professora de apoio de um curso CEF diurno. Este formando, que aponto como exemplo, era um adulto que tinha muitas dificuldades de expressão oral e escrita em Língua Portuguesa. No fundo, este revelava muitas dificuldades de aprendizagem na língua estrangeira também e ainda uma maior dificuldade em se relacionar com os professores e com os colegas em geral. O caso deste formando marcou-me. De certa forma fez com que, face à sua situação no final do curso, equacionasse questões que se prendem com a valorização de capacidades como a persistência ou espírito de sacrifício. Até que ponto devemos valorizar o lado humano, a mudança de comportamentos face ao outro que resulta da experiência como vivências com o grupo de formação?

No início do curso, quando falava com este formando, este não olhar para mim enquanto respondia e mostrava uma grande dificuldade em conseguir comunicar, na maior parte das vezes. Por vezes mostrava uma certa agressividade quando falava. Na verdade, este era um comportamento para o qual os outros professores e os colegas chamavam permanentemente a sua atenção. O seu comportamento e a sua forma de estar com a turma, com os formadores e na escola, em geral, foram melhorando, gradualmente. Este formando acabou por fazer um esforço tremendo para conseguir apresentar trabalhos à sua turma. Na verdade, no final do ano lectivo, todos os formandos da turma não esconderam o esforço que foi para eles fazer uma apresentação sobre uma peça de teatro a que assistiram, para um grupo de professores convidados por si, como proposta das formadoras que os tinham levado ao teatro. Tornou-se ali claro para todos que a vitória e o orgulho presentes nos seus rostos e nos seus discursos, após a apresentação deste trabalho, se prendiam com o facto de conseguirem falar para um público que os ouvia. Não era o conteúdo da mensagem que veiculavam que mais os entusiasmava, apesar de não a quererem descurar. Era o lado social que mais os tinha estimulado, a experiência de convívio com o outro e de partilha de mensagens. O tal formando que indiquei

como exemplo, continuava a mostrar que era ainda difícil para si esse lado social, mas estava a melhorar e continuava empenhado em superar essa dificuldade que reconhecia e aceitava ter naquele contexto.

Emocionou-me a forma como aqueles formandos explicaram, momentos mais tarde, apenas aos seus professores, o que representou para eles terem conseguido realizar esta apresentação. Assim como a verdadeira desilusão que alguns mostraram quando os professores desse ano lectivo (nos quais me incluo) desejaram a todos felicidades para o seu percurso futuro, pois o novo ano lectivo iria impor mudanças de professores na escola. Foi exactamente o que aconteceu na disciplina de “Comunicar em Língua Estrangeira – Inglês”. No ano lectivo seguinte estes formandos continuaram o seu percurso de formação na mesma instituição. Muitos foram desistindo pelas mais variadas razões.

No final do ano lectivo passado foi com muito gosto que aceitei o convite da minha ex-colega, professora / mediadora deste curso para assistir à apresentação do trabalho final dos “nossos formandos”. Os nervos dominavam o ambiente envolvente e os formandos não escondiam a sensação de inquietação que sentiam naquele momento que antecedia o início das suas apresentações. Foi com muito agrado que os ouvi apresentarem os seus trabalhos finais para uma plateia de professores, que conheciam as suas dificuldades e que podiam perceber as suas evoluções. O tal formando que já referi apresentou o seu trabalho olhando directamente para o público muitas vezes. Todos sabíamos o longo percurso que tinha percorrido para conseguir fazê-lo. Ninguém ficou indiferente a essa sua vitória, pois conseguia após dois anos lectivos de trabalho na formação falar calmamente, comunicando e veiculando de forma muito mais clara e organizada a sua mensagem.

Foi com grande surpresa que percebi que este formando, ao fim de dois anos lectivos de trabalho, após ter cumprido as tarefas, ter mostrado persistência e não ter desistido deste desafio, que mudou e evoluiu tanto a nível relacional, no social, não iria ser certificado. Tinha um domínio, uma disciplina na qual não tinha demonstrado as competências necessárias para ser certificado e não teria por isso o certificado que conferia escolaridade, o 9º ano. No fundo, todos os colegas perceberam e concordaram com a posição da formadora que não iria certificar um formando que não revelava essas competências específicas da disciplina. Mas estava instalado em todos o dilema de não certificar um formando que, apesar das suas dificuldades e de não ter sido um aluno exemplar, não tinha desistido, realizara todas as tarefas e mostrava mudanças na sua forma de agir. Não se pode por de parte a importância que o conhecimento científico deve ter na formação. Na verdade, o formando não revelava as competências específicas. E quanto a isso nada já se podia fazer.

Confesso que me senti de certa forma desiludida com o papel ingrato do formador que nesta situação parece mostrar ao formando que de nada valeu não desistir de um projecto. Irá mesmo o formando tentar terminar o 9ºano outra vez? Será que vai pensar que qualquer projecto a nível profissional a que se dedique na sua vida não vai, no fundo, valer a pena? Será que essa capacidade que desenvolveu de se integrar num grupo e de mudança do seu comportamento não é assim tão importante? Não será um conhecimento e uma experiência que levará para a sua vida? Não cabia a mim tal decisão; esta não era uma tarefa nem uma decisão fácil. Avaliar os formandos não é tarefa fácil. Há subjectividade subjacente à avaliação que deverá sempre ser minimizada pelo formador. As questões que se prendem com os incentivos que devemos fazer aos formandos com mais dificuldades, tendo sempre presente o respeito por nós próprios e a nossa dignidade enquanto formadores foram questões presentes na minha mente neste momento. De acordo com Josso (2005) cabe ao formador ir ao encontro dos aprendentes e ver como estes trabalham, acompanhá-los na acção educativa que devem percorrer, respeitando-se as regras e normas socialmente estabelecidas. Ou seja, enquanto formadores ou professores deveremos escutar os nossos aprendentes e “deveremos nós mesmos mudar, e deveremos ajudar e acompanhar pessoas que vão ter de mudar” (Josso, 2005, p.118); pois os formadores, os professores são “acompanhantes centrados na escuta dos aprendentes” (Josso, 2005, p.118).

As diferentes figuras na educação e na formação (o instrutor e o militante/ o mestre e o passador, respectivamente) referidas por Josso (2005) fizeram-me reflectir sobre que figura eu seria, e vi aqui pontos de contacto. Talvez na escola seja uma mistura do militante (por tentar levar os meus alunos a adoptarem as minhas convicções face aos trabalhos que vão desenvolver) com o passador (por tentar ajudá-los individualmente nos seus processos de aprendizagem) sendo ainda por vezes o instrutor (quando toca a cumprir as regras da sala de aula, essenciais para poder transmitir conhecimentos científicos). Na formação serei seguramente mais o passador (por me preocupar em saber para onde o formando quer ir e perceber como o poderei ajudar naquele determinado período a caminhar na direcção que pretende) ainda que seja -mas mais ligeiramente do que na escola - o instrutor (para se cumprirem regras). A minha postura na formação influencia também a minha postura na escola por conseguir estabelecer um melhor diálogo com os meus alunos que pretendo tornar cada vez mais autónomos, num ambiente de ensino democrático.

Ainda em relação a esta turma de adultos, mudei também algumas abordagens a temas do referencial da disciplina quando vivi uma outra situação: o exercício era de brainstorming e de registo de palavras-chave no quadro sobre actividades que estes gostavam de fazer nos tempos livres; ouvir música foi um tópico que completei com o registo entre parêntesis de diferentes tipos

de música que os formandos iam sugerindo. Foi com surpresa quando percebi que um deles não sabia o que era música clássica, nunca tinha ouvido e não aceitava que existia. Era um formando com cerca de trinta anos. Referi nomes de diferentes compositores e outros formandos ajudaram-se na explicação do que seria esse tipo de música. Sugeri que o formando visse na Internet um vídeo de Mozart, que investigasse e procurasse conhecer por si o que era música clássica, reforçando a ideia de que ninguém sabe ou conhece tudo e era para partilhar experiências que ali nos encontrávamos. Assim foi. O formando relatou, na aula seguinte, o que achou daquela música que afinal existia mesmo. Não gostou, mas reconheceu que ficou a saber o que era para poder falar sobre o tema.

Esta conversa com o formando que não aceitava - de uma forma brusca até - a veracidade da informação que lhe transmitíamos, fez-me perceber que teria de tratar, naquela formação, de outras questões que se prendiam com formas de comunicar, de debater ideias, de partilhar e aceitar opiniões divergentes. Para além disso, senti que nem sempre é fácil “falar a mesma língua” que os aprendentes e isso é fundamental para que haja um ambiente democrático, de entendimento, de negociação e de respeito pelo outro que prezo bastante nas minhas aulas. Por vezes, a dificuldade que sinto no trabalho com os adultos é a sua resistência ao que é diferente daquilo que já conhecem ou a outras opiniões divergentes. De acordo com Josso (2005), é através da história de vida será possível entender estas resistências, ajudando os formandos a evoluir no seu processo de aprendizagem.

1.3 Passos motivadores

Actualmente trabalho com uma turma que em breve acabará o 3º ano de um curso de Aprendizagem no centro de formação profissional. Os formandos desta turma têm entre os 20 e os 27 anos. Ao longo dos três anos de trabalho com este grupo aprendi a respeitar cada vez mais os diferentes tempos de aprendizagem e de execução de tarefas de cada formando.

No primeiro ano do curso estes formandos mostravam uma enorme diferença de níveis de conhecimento face à língua estrangeira; havia quem nunca tivesse estudado esta língua e pessoas que tinham já muitas competências neste domínio. Esta heterogeneidade de conhecimentos foi a maior dificuldade que tive de ultrapassar na elaboração e execução de sessões de formação que conseguissem, de modo geral, interessar e motivar todos. Recorri a trabalhos de grupo juntando formandos com mais conhecimentos da língua com os que tinham mais dificuldades para que todos conseguissem apresentar trabalhos e dar as suas opiniões. Esta estratégia funcionou sempre bem, pois os que conseguiam exprimir-se melhor em inglês

sentiam-se mais confiantes ajudando os colegas com mais dificuldades que não sentiam vergonha em exprimir as suas dúvidas entre os pares. Para além disto, recorri também, por exemplo, ao uso de fichas de trabalho com exercícios de diferentes níveis de dificuldade, com as quais todos conseguiam trabalhar, ainda que realizem exercícios diferentes. Na verdade, o trabalho a pares ou em grupo tem funcionado muito bem nesta turma também graças às características dos próprios formandos que se preocupam uns com os outros e mantêm, de forma geral, um bom relacionamento entre si.

Os formandos partilham muitas opiniões comigo sobre o que gostam e o que não gostam tanto de trabalhar e penso sempre no que devo fazer de forma a motivá-los e a dar sentido ao que vamos fazer. Muitas vezes, após esclarecer os objectivos a alcançar num dado trabalho, ajusto o que há para trabalhar se surgem sugestões pertinentes da parte dos formandos face a esse trabalho, tal como aprendi a fazer no colégio. Os formandos apreciam a atenção que dou às suas opiniões construtivas de produção de saberes e pesquisam informações com muito mais interesse quando podem englobar o que cada um já sabe e o quer saber sobre um tema. Estes são sobretudo jovens desempregados. Segundo Sanz Fernández (2006) “o facto de se ter em conta a voz das pessoas que estão em situações de exclusão social, permite que elas se sintam identificadas, motivadas e com expectativas de um futuro de máximos” (Sanz Fernández, 2006, p.61). O público com o qual trabalho na formação profissional é o que Mathias Finger (2005) chamou de grupos de risco. Esta formação profissional serve para controlar e minimizar os números do desemprego, daí que envolva sobretudo pessoas que já estão em situações sociais mais frágeis ou até mesmo de exclusão social. É numa encruzilhada que eu e os meus colegas formadores de adultos trabalhamos, pois a instrumentalização da educação de adultos face às necessidades da economia, é oposta aos princípios humanistas que deviam nortear as nossas práticas educativas. Esta oposição repercute-se nas práticas educativas diárias no contexto da formação. Em grande medida, trabalho para tentar desenvolver nos meus formandos uma “cultura de máximos”, mas na verdade, o trabalho do formador é pautado pela lógica do modelo económico produtivo, referido por Sanz Fernández (2006), que coloca a aprendizagem ao serviço das necessidades económicas e empresariais, ao invés de se focar a formação “na aprendizagem de novas formas de participação e de integração social, às quais o modelo social e dialógico da educação de pessoas adultas está a querer responder” (Sanz Fernández, 2006, p.64). A lógica de controlo das massas, que se associa ao modelo alfabetizador, continua latente numa sociedade que, na verdade, desenvolve uma cultura de mínimos em adultos que deviam ser estimulados para desenvolver as suas capacidades ao máximo e para participar activamente na cidadania, contribuindo, conseqüentemente, para uma evolução da sua sociedade. O modelo

dialógico social deveria ter mais influência nas práticas educativas da educação de adultos. Mas isso é difícil por contrariar a lógica economicista dominante, com vista ao lucro, que o modelo económico produtivo enquadra.

Tento fugir um pouco a esta lógica dominante, estimulando o mais que posso os meus formandos para uma participação activa na aprendizagem, nas suas vidas, na sociedade. Dizem-me muitas vezes que na aula de Inglês o “não ser capaz” e o “não saber” são impossíveis. Com estes formandos sinto que trabalho “num contexto igualitário de diálogo” (Sanz Fernández, 2006, p.61). Tenho visto com muito agrado as diferenças e mudanças de comportamento em cada um destes formandos, desde a primeira experiência em contexto de trabalho até agora que estão a concluir o 12º ano. É a primeira turma que acompanho por três anos no centro de formação e gostei muito da experiência sobretudo por se tratarem maioritariamente de jovens adultos que se sentem confortáveis para partilhar na aula as suas experiências comigo.

As outras experiências que tive neste centro com turmas de nível 2 de jovens pouco escolarizados não foram tão compensadoras para mim a nível profissional. Por um lado, com o trabalho com estes jovens, percebi que prefiro trabalhar com formandos mais velhos por estarem mais disponíveis para se concentrarem nas suas aprendizagens e por poder trabalhar mais autonomamente com estes. Por outro lado, a forte desmotivação dos formandos dos cursos de nível 2, devido a diferentes factores já referidos, e a sua incapacidade de cumprirem as regras para cada curso, leva a que a maioria dos formandos abandone a formação profissional. Este seu abandono pode ser encarado como um factor de desmotivação para o formador que investe bastante na motivação dos formandos que acabam por ir saindo. De salientar que senti sempre orgulho nos formandos destes cursos que não desistiram e que tiraram o 9º ano nesta via profissionalizante. Aliás, gostei sempre de ver o orgulho com que os formandos mais persistentes terminavam os cursos e como se notavam diferenças no seu comportamento após passarem pela experiência do contexto de trabalho.

Sei que a minha postura face aos formandos destes cursos era bastante menos flexível do que a que tenho face aos formandos adultos em EFA ou em cursos de Aprendizagem. Com estes últimos é possível um discurso mais abrangente sobre as aprendizagens e creio que é gratificante para os professores quando “transmitem os seus conhecimentos num contexto de diálogo igualitário com as pessoas que [querem] aprender” (Sanz Fernández, 2006, p. 61).

Para concluir esta retrospectiva sobre o meu percurso profissional, tenho de referir o trabalho que desenvolvo numa escola básica da rede pública na qual estou desde o ano lectivo de 2009-10 até ao presente ano lectivo. Nesta escola lecciono a disciplina de inglês a turmas do 7º e 8º ano de escolaridade. Encarei aqui um novo desafio na minha vida profissional que é o de

trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Este trabalho com estes alunos é feito na aula com toda a turma ou em apoios individualizados. Para além de alunos com adequações curriculares, há também alunos com currículos específicos e é necessário desenvolver diferentes competências nestes alunos, utilizando diferentes estratégias e metodologias adequadas à especificidade de cada aluno. Aqui tenho usado as metodologias que aprendi no colégio de individualização da aprendizagem e do trabalho sem recurso aos manuais (que uso também no centro de formação), uma vez que muitos destes alunos não acompanham o programa do ensino regular. Actualmente, dinamizo sem grande dificuldade as aulas para cada um destes alunos, graças ao trabalho que desenvolvi e ao que aprendi nestes últimos anos, nas outras duas instituições que já referi. O trabalho que desenvolvo nas explicações é também uma mais valia para estar à vontade numa aula apenas com um ou com dois alunos com NEE.

O meu envolvimento nas aulas com os alunos com NEE é permanente para tentar perceber como aprendem estes alunos e quais as melhores estratégias de aprendizagem conforme as limitações que têm. Este nem sempre é um trabalho fácil para mim, pois não sou capaz de ficar indiferente à situação destes alunos. Recorro à ajuda de colegas e vou experimentando imagens, exercícios e textos, descobrindo o que melhor resulta com cada aluno. Há que, novamente, aprender mais sobre este assunto, ter em conta a forma como cada um aprende e reflectir sobre como será possível desenvolver um percurso de aprendizagem útil e com sentido para a vida de cada um destes alunos.

1.4 Passos calcados

Ao longo destes oito anos lectivos trabalhei em diferentes estabelecimentos de ensino, quer no ensino público, quer no ensino privado, com alunos e formandos de diversas faixas etárias (crianças, jovens e adultos), que exigiam da minha parte posturas e atitudes distintas na interacção com as turmas. Estas diferentes experiências profissionais (e pessoais) foram muito importantes para mim em termos de formação e de aprendizagem.

Graças ao leque de idades tão abrangente dos alunos com que já trabalhei (dos 4 aos 60 anos de idade), pude perceber que o tipo de trabalho que se pode desenvolver com aprendentes mais velhos é, para mim, bastante interessante. Vi nestes aprendentes mais mudanças a nível do seu comportamento do que nos aprendentes mais novos, talvez devido à sua maturidade e maior consciência face à aprendizagem. O gosto pelo trabalho com estes formandos foi uma razão que me levou a integrar este mestrado. Para além disso, hoje em dia os cursos CEF e

EFA têm uma procura cada vez maior no nosso sistema de ensino e penso ser essencial poder reflectir sobre as questões de dinâmica do funcionamento destes cursos.

Achei muito interessante o facto de no seminário a propósito das narrativas orais se tivesse repetido a pergunta: “Porque é que vieste para este mestrado?” Ficou com esta conversa com os meus colegas clara a ideia da importância de perceber melhor o contexto da implementação destes diferentes cursos no nosso sistema de ensino, a par do gosto pelo trabalho com um público mais velho, bastante diferente do trabalho que se desenvolve com as crianças. No fundo, o trabalho que já desenvolvi com alunos de idades tão distantes faz-me concordar com a perspectiva de Canário de síntese entre o modelo pedagógico e andragógico como forma de abrir caminho a diferentes “modos de articulação (na teoria e na prática) dos processos educativos de crianças, jovens e adultos” (Canário, 2008, p. 137).

Tento estimular em todos os aprendentes a sua autonomia, responsabilizo-os permanentemente pelas suas atitudes; tento fazer com que cumpram regras não perdendo de vista um ambiente democrático e de bom relacionamento entre todos. É o que tento fazer em todas as aulas na escola, no centro ou qualquer outra instituição onde trabalhe. Talvez seja uma mais valia para o formador ser professor e vice-versa. É no que há de diferente, mas também no que há de comum às duas actividades que muitas vezes penso para tentar melhorar o meu desempenho em cada uma delas.

Em jeito de conclusão, poderei referir que para mim é difícil decidir de qual das minhas actividades gosto mais, pelas diferentes experiências que me proporcionam, daí continuar com as três ao longo deste tempo. Muitas vezes é também difícil perceber a fronteira entre o que é ser professor e formador. Será que existe essa fronteira? Talvez no meu caso específico não haja grande fronteira entre estas duas actividades, pois transporto de uma profissão para a outra conhecimentos didácticos e formas de agir com os meus alunos / formandos. Pretendo perceber se os meus colegas com a mesma dualidade de actividades partilham desta minha opinião. Como funciona para eles este dia-a-dia entre ser professor e formador?

Na minha perspectiva, o trabalho de participar na construção do conhecimento do outro é muito interessante e foi na área da educação que sempre quis trabalhar, desde muito jovem. Paraphrasing Antoine de Saint-Exupéry, a grandeza de uma profissão será unir os homens e não há senão um verdadeiro luxo e esse é o das relações humanas. É isto, sobretudo, que aprecio nas minhas três actividades.

Capítulo III – A transição de Professor para Formador

1. Entre o professor e o formador: modos de sentir e actuar

Este capítulo tem como objectivo a sistematização da informação recolhida através de entrevistas realizadas a profissionais da educação, professores/ formadores, que trabalham há já vários anos nas ofertas educativas existentes em Portugal para alunos em escolas básicas e secundárias e para formandos jovens e adultos pouco escolarizados na formação profissional, em Cursos CEF, EFA e no RVCC. Para realizar estas entrevistas, tive em conta aspectos que considerei relevantes: o contexto de políticas internacionais e nacionais que espelham a importância crescente da formação profissional na sociedade actual; a complexidade e a diversidade de funções que o formador de jovens e adultos pouco escolarizados assume no seu contexto de trabalho; e as questões e preocupações relacionadas com as minhas práticas educativas nos diferentes locais de trabalho onde exerço as duas actividades, sobre as quais reflecti no Capítulo II, ao realizar a minha Narrativa Biográfica. O diagnóstico que realizei sobre as duas actividades forneceu-me elementos para seguir para este trabalho empírico, para o qual escolhi entrevistar colegas, com o intuito de ouvir experiências profissionais semelhantes à minha, para poder analisar de forma distanciada as minhas próprias práticas profissionais, relacionar o meu percurso com elementos provenientes de experiências de outros profissionais e aprender ao ver como outros superam estas dificuldades. Desta forma, este projecto, baseia-se na minha própria experiência profissional, bem como na experiência dos profissionais entrevistados.

A sistematização da informação recolhida permite compreender como estes profissionais definem cada uma das suas actividades, o que comparam, o que distinguem e o que transportam de uma para a outra, como superam as dificuldades sentidas e identificar alguns elementos comuns a diferentes percursos. Pretendi assim averiguar questões relativas às adaptações, às aprendizagens e às dificuldades pelas quais os professores passam quando assumem as funções de formador. Procurei reunir elementos para responder às questões: como “se forma” o professor em formador? Quais as fronteiras entre as duas actividades? A análise dos dados das entrevistas, que se segue, sobre as experiências destes profissionais servirá então de base para a reflexão sobre as questões já referidas, que considerei interessantes para a construção do meu aperfeiçoamento profissional.

1.1 Metodologias e práticas educativas do professor e do formador

Ser professor, nos dias de hoje, abarca uma grande dedicação e polivalência por parte destes profissionais. Estes têm um papel fundamental no processo de ensino – aprendizagem e na dinamização da ligação entre a escola e a comunidade, assumindo assim um conjunto diversificado de funções, como se depreende do Estatuto da Carreira Docente na versão do Decreto – Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro, mais concretamente no Capítulo II que regulamenta os direitos e os deveres dos Docentes, e da afirmação da professora entrevistada que se segue: “há no decorrer de todos os anos lectivos actividades de celebração de dias importantes ou épocas festivas como o Natal, o Carnaval, o Dia dos Namorados e todas estas actividades têm de ser previstas antes do início das aulas e registadas no Plano Anual de Actividades” e explica “este é realizado também no início do ano lectivo, ao qual os pais, os alunos e toda a comunidade escolar têm acesso e no qual são chamados a participar” (Entrevistado A). O Artigo 5º do mesmo Decreto –Lei consagra o direito do docente a participar no processo educativo e no ponto 1 lê-se: “o direito de participação exerce-se no quadro do sistema educativo, da escola e da relação com a comunidade” (Decreto – Lei 270/2009). Para além desta participação ser um direito seu, o docente tem o dever de “colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e de reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente” (Decreto – Lei 270/2009).

A importância das características da comunidade escolar em que o professor está inserido, em geral, e dos seus alunos, em particular, é reconhecida no trabalho do professor logo desde o início da planificação do ano lectivo, como expressa a seguinte afirmação: “como professor planificava o ano lectivo e as aulas de acordo com as características dos alunos” (Entrevistado B). A tarefa de planificar (planificações anuais, de período e de aulas de uma dada disciplina) e de deixar um registo escrito, logo desde o início do ano lectivo, para o que se pretende dinamizar numa dada disciplina e a nível inter – disciplinar, coloca o professor no plano de muitas horas de reuniões, como se depreende da afirmação: “há, no início de cada ano lectivo, uma fase de elaboração de planificações, feitas por todos os professores do mesmo grupo disciplinar, planificações estas que cada um de nós deve seguir ao longo do ano lectivo, de modo a garantir que o programa curricular proposto pelo Ministério da Educação é seguido e teoricamente cumprido por todos” (Entrevistado A). Embora o professor tenha, no início de todos os anos lectivos, a função de planificar o trabalho a realizar por si e pelos colegas das suas disciplinas,

na escola onde se encontra, tem ainda de ter em conta outras tarefas com os cargos que ocupa e outras tarefas nos Conselhos de Turma (como ser Director de Turma ou Secretário) e outros aspectos a esclarecer noutras reuniões, antes de iniciar as aulas com os seus alunos: “depois destas reuniões de grupo, temos ainda reuniões com os Conselhos de Turma, nas quais ficamos a saber, através do Director de Turma, informações úteis para o nosso trabalho sobre os alunos. Há todo este lado burocrático que envolve muitas reuniões, só depois é que podemos conhecer as turmas e pensar em estratégias para os nossos alunos” (Entrevistado A).

O professor assegura assim um conjunto diversificado de funções desde o início do ano escolar, mas poderá considerar-se que a sua principal função está ligada ao desenvolvimento de competências nos alunos ao longo do processo de ensino – aprendizagem e à passagem de informações os alunos, cuja aquisição irá testar, avaliar e atribuir uma nota: “o papel do professor é complexo, tem de gerir uma série de coisas dentro da sala de aula e preparar o seu trabalho fora da sala de aula, mas basicamente será o de passar as informações para os alunos e testá-los quanto à aprendizagem desses conteúdos” e acrescenta “tentar perceber quais as dificuldades dos alunos, tentar fazer com que estes as consigam superar, ensinando-os a estudar e a trabalhar para desenvolverem as competências pretendidas” (Entrevistado A). No decorrer desta sua função, o professor encontra-se dependente do programa que tem de cumprir, como refere o entrevistado: “Neste momento acho que a função do professor se calhar será manter os alunos interessados, acho que isso hoje em dia já é muito bom. Será também leccionar e cumprir os programas. Mas no meu caso eu entendo que a função do professor é desenvolver capacidades, basicamente é isso” (Entrevistado B). Para além deste lado que se relaciona com o trabalho burocrático do professor e com os objectivos a cumprir ao nível dos programas definidos pelo Ministério da Educação, ambos os entrevistados referem a importância, nesta profissão, do lado humano, que se prende à importância do desenvolvimento social dos alunos: “o professor deverá ser capaz de gerir informações a transmitir, de ajudar, de avaliar mas também de gerir o lado humano e relacional com os seus alunos” e continua dizendo “às vezes é preciso falar um pouco com os alunos antes de se dar gramática ou de se escrever uma composição; é esta disponibilidade que para mim, muitas vezes vale muito” (Entrevistado A). Outro entrevistado explica: “ao fim de alguns anos, os alunos do secundário esquecem os conteúdos que aprenderam, o que é importante é que esses conteúdos tenham de alguma forma sido úteis para ganharem uma espécie de “cabedal intelectual” e isso é que é importante, desenvolverem capacidades e competências, mas também a nível social, como fazemos no trabalho com os adultos” (Entrevistado B). Está aqui subjacente a ideia de que o professor deverá preparar e sensibilizar o aluno para aprendizagens que este fará ao longo da sua vida.

No decorrer deste processo em que irá avaliar as aprendizagens dos seus alunos, o professor tem em conta a forma como a informação que transmite chega até aos seus alunos como se vê na seguinte afirmação: “apostava em tipo de aulas com interacção professor - aluno, aluno – alunos, tentava pôr os alunos da turma em interacção uns com os outros, para daí tirarem conclusões” e explica “preocupava-me para que as aulas do ensino secundário não fossem muito aborrecidas, daí estimular a interacção entre os alunos, tornando as aulas mais dinâmicas” (Entrevistado B). Há por parte dos professores a consciência de que o envolvimento dos alunos nas actividades da sala de aulas trará uma maior motivação face à aprendizagem. No fundo, os alunos aprendem melhor quando o que aprendem faz sentido e quando se integra a sua experiência de vida e os seus interesses nessa mesma aprendizagem e a afirmação seguinte expressa essa ideia: “tento sempre envolver os alunos nas actividades começando por activar os conhecimentos prévios que têm face a um conteúdo a introduzir (...) se em inglês (...) falar de um tema relacionado com a ocupação dos tempos livres e hobbies, levo uma série de imagens para os alunos descreverem, com jovens a jogar computador, a praticar exercício, a ver TV, a ouvir música, a fazerem coisas que eles próprios fazem, (para se identificarem com o tema e poderem dar outras ideias) e assim vão-se lembrar de como se dizem essas coisas em Inglês” e diz ainda “tento fazer com que tragam para a aprendizagem as suas experiências e os seus interesses; é importante que gostem e que se interessem pelo que estão a estudar, vão aprender melhor assim” (Entrevistado A).

Embora os professores entrevistados revelarem a vontade de integrar os interesses dos seus alunos na aprendizagem, assumem ambos que o papel do professor está condicionado pelas próprias características da forma escolar e do respectivo sistema educativo: “como professor, tinha conteúdos e dois testes por período, tudo isto condiciona a nossa actividade” (Entrevistado B); outro entrevistado afirma “o nosso tempo é sempre muito pouco para tanta coisa que devemos fazer, temos muitos condicionamentos impostos e ainda temos de cumprir programas extensos” (Entrevistado A). Ao discurso dos entrevistados está subjacente a crítica ao modelo escolar (já mencionada no Capítulo I e no Capítulo II), na qual, em concordância com Canário (2008), se refere que há imposições do sistema escolar que condicionam a actividade profissional do professor que vê o seu trabalho “ao serviço de uma concepção cumulativa de conhecimento, em que o currículo escolar corresponde a um menu de informações, transmitidas aos alunos em doses sequenciadas” (Canário, 2008, p.100). As informações que o professor dá vêm do exterior e “o sistema escolar funciona tendo por base a repetição dessas informações” (Canário, 2008, p.100) por parte dos professores e dos alunos que serão depois avaliados. Tome-se como exemplo disso a seguinte afirmação: “fui obrigado, digamos, a desenvolver

estratégias para dar muitos, muitos conteúdos que não fossem dados de forma aborrecida. A preocupação na escola, com os alunos do 12^o ano, era dar o programa para o exame” (Entrevistado B).

Quando é pedido para se descrever o seu trabalho agora enquanto formadores, estes entrevistados estabelecem muitas comparações com o seu trabalho enquanto professores, mostrando assim que há uma grande proximidade entre as duas actividades, ainda que se reconheçam diferenças: “o trabalho enquanto formadora também é complexo, mas não implica ainda tanta burocracia da nossa parte e acaba por me permitir, enquanto profissional, a possibilidade de ter uma maior autonomia pedagógica” e explica “as actividades que desenvolvo na formação profissional estão, por isso mesmo, mais ligadas aos interesses de cada um, mas são também actividades de um módulo de língua e são, por isso, também como na escola, de leitura, de escrita, ouvir um texto ou uma música para dar uma opinião, partindo do geral para o particular que faz parte do mundo e das experiências de cada formando” (Entrevistado A). Apesar da complexidade que se reconhece como inerente à função de formador, tal como à de professor, a diminuição da burocracia no trabalho do formador é referida pelos entrevistados como sendo um ponto positivo como mostra a afirmação: “como formador já não me preocupo com tantos papéis para preencher” (Entrevistado B).

Parece ser consensual para os entrevistados a ideia de que, enquanto formador, há uma maior facilidade em integrar as experiências de quem aprende no seu processo de aprendizagem, do que enquanto professor: “como formador faço acompanhamento individual a alunos em temáticas que eles não dominam. Na formação complementar em grupo, utilizo metodologias interactivas e tenho a preocupação de procurar partir de experiências de vida concretas” (Entrevistado B). Há então uma maior possibilidade de centrar a aprendizagem mais em quem aprende, ou seja, mais no formando do que no formador, como se depreende da afirmação: “as metodologias vão depender um pouco das características dos formandos (jovens ou adultos) de forma a trazer para o contexto de aprendizagem as suas experiências e vivências. Creio que eles devem aprender a valorizar o que sabem e o que gostam. É importante que isso aconteça para que haja motivação” e explica “aqui o formador tem é, quanto a mim, uma maior liberdade de acção e pode, mais facilmente, tentar ajudar cada formando a chegar à informação em vez de central nele próprio (no formador) todas as informações a trabalhar” (Entrevistado A). Estes profissionais reconhecem que no contexto da formação conseguem ter uma maior autonomia a nível pedagógico do que nas escolas do ensino regular. Face a esta autonomia, estes optam por trabalhar as temáticas de forma a irem ao encontro dos interesses dos seus formandos, partindo das suas experiências, motivando-os e envolvendo-os desta forma no seu processo de

aprendizagem. Esta ideia está presente na afirmação: “como professor, tinha conteúdos e dois testes por período, tudo isto condiciona a nossa actividade. Como formador não estou condicionado por isso e o meu papel é muito mais aberto, transmito conteúdos, mas quero que se transformem automaticamente em algo útil para o dia-a-dia das pessoas” (Entrevistado B). Estou de acordo com esta ideia defendida pelos entrevistados de que há uma maior autonomia pedagógica no trabalho que desenvolvo enquanto formadora, quando este é comparado ao trabalho mais burocratizado que tenho na actividade de professora.

As mudanças operadas na actividade profissional do formador, em comparação com a actividade profissional do professor manifestam-se nas posturas e nas atitudes dos profissionais como se depreende da afirmação: “o papel do formador é também motivar os adultos para não desistirem. Tem de ter essa atitude de incentivar sempre, muito mais do que na escola” (Entrevistado B). Outro entrevistado refere: “não é um papel muito diferente do papel do professor, tem é um modo de agir diferente, creio eu. Também é um papel complexo, mas a atitude face aos formandos é diferente, é mais real” e acrescenta “o formador de cursos de Jovens e de Adultos, na Formação Profissional, também tem de gerir uma série de coisas dentro da sala com os formandos (por vezes muito conflituosos) e preparar o seu trabalho fora da sala” (Entrevistado A).

No exercício das suas funções, o formador vai assumindo posturas diferentes, conforme as situações em que é solicitado pelo formando, posturas estas evidenciadas por serem diferentes das assumidas enquanto professor, como explica um entrevistado: “enquanto formador, mudo um pouco a postura, porque com os alunos é preciso mais cuidado. Com os adultos uso a mesma metodologia até porque os conteúdos são muito parecidos, apenas enquadro os conteúdos com a vida das pessoas, recorro a mais exemplos. Como professor já não estava em cima do estrado, mas agora como formador estou muito menos” (Entrevistado B). A referência ao uso das mesmas metodologias no ensino de adultos e de adolescentes remete-nos para a ideia de Canário (2008), mencionada anteriormente, de que não se deverá opor pedagogia e andragogia, mas sim promover a sua síntese, utilizando-se os princípios andragógicos nas intervenções educativas, independentemente das idades dos aprendentes. O formador adopta uma postura de acompanhante, de ouvinte dos formandos, neste caso adultos, como se percebe na afirmação: “explico as coisas aos adultos também com exemplos práticos do dia a dia, como fazia com os alunos; tento falar a linguagem deles; tento colocar-me no lugar deles, também já fazia isto com os alunos mas agora a forma é diferente” e explica “este “colocar-me no lugar deles” faço mais com os adultos. O meu discurso é diferente, com os adultos é menos encenado. Sou mais genuíno como formador (...) Quero que os adultos percebam que está ali uma pessoa

igual a eles, que partilha os mesmos problemas, para os motivar, para ganharem mais à vontade, para que se identifiquem comigo” (Entrevistado B). Nesta afirmação é expressa a vontade de que os formandos se identifiquem com o formador, em concordância com a ideia referida por Josso (2005) de que para “se formarem”, as pessoas sentem a necessidade de serem acompanhadas por “profissionais que sabem estar atentos, que sabem compreender as problemáticas da sua formação, que sabem ajudar as pessoas no sistema educativo, seja para as ajudar enquanto aprendentes, seja para acompanhá-las nos seus percursos educativos” (Josso, 2005, p.117). Poderemos assim considerar que “o papel do educador é o de escutar de maneira empática (...) num clima de aceitação incondicional” (Cavaco, 2009, p. 708) levando o formando a progredir “tendo por base a sua experiência e os seus recursos” (Cavaco, 2009, p. 708). Embora os formadores assumam um conjunto diversificado de funções, os entrevistados destacam importância da função de fazerem um maior acompanhamento e mais individualizado dos aprendentes, no decorrer do trabalho do formador, no contexto da formação, por esta enriquecer o processo de ensino – aprendizagem como se percebe na afirmação: “enquanto formadora também tento perceber se o formando está a evoluir na sua aprendizagem da língua ou não (...) o formador poderá ter mais tempo no decorrer do seu módulo (do que o professor na escola) para tentar perceber as dificuldades de cada formando, tentar ajudá-los a superar isso” e realça “também há o lado humano e relacional com os formandos, que talvez seja fundamental neste contexto por potenciar aprendizagens e a valorização das pessoas” e explica “acho que o trabalho do formador é extraordinário quando contribui para a melhoria das condições sociais e até pessoais dos formandos” (Entrevistado A). Nesta afirmação, tal como no modelo dialógico social de Sanz Fernández (2006), está a valoriza-se o objectivo social da aprendizagem. Este modelo “dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social” (Sanz Fernández, 2006, p.17). O formador assume-se aqui como animador (gere sessões de forma dinâmica, promove discussões e reflexões conjuntas, promovendo a entreajuda) e está ao serviço das potencialidades de aprendizagem dos adultos. Isto é, a aprendizagem é como um “continuum”, faz-se “ao longo da vida e em todas as suas facetas” (Sanz Fernández, 2006, p.18). Outro entrevistado refere: “a função do formador é formar para a vida, penso que os conteúdos terão menos importância aqui, até porque a avaliação é diferente” e diz ainda “com os adolescentes era para terem 15, 16 ou 17. Nos adultos não é para terem uma nota, é para enriquecerem enquanto pessoa” (Entrevistado B).

1.2 Aprendizagens

A importância das aprendizagens que o professor faz no decorrer do seu percurso é evidenciada nos seguintes termos: “aprendi que há sempre muito a aprender. Tive influências positivas (e tenho) de muitos colegas que me ensinaram várias coisas” e acrescenta “é sempre bom aprender com os outros, porque têm experiências e conhecimentos diferentes” (Entrevistado A). Por vezes não é fácil explicar como ocorre uma aprendizagem ou como se aprende determinada coisa. Também no caso destes profissionais da educação se manifesta este facto. Aliás, este torna-se notório quando é pedido aos entrevistados que descrevam uma experiência em que fizeram uma aprendizagem enquanto professores e surgem hesitações e dificuldades em exprimir essa realidade, como mostra a afirmação seguinte: “é difícil falar de casos particulares ou de exemplos, a experiência é acumulativa, serve-se das experiências anteriores” (Entrevistado B).

Os entrevistados reconhecem a importância dos colegas e dos alunos nos seus processos de aprendizagem a nível profissional, sendo por vezes difícil explicar como aprenderam concretamente, pois como refere Cavaco (2002) “a aquisição de saberes e competências é algo muito complexo que resulta de um conjunto de situações diversificadas e interiorizadas num processo contínuo e, por vezes, inconsciente” (Cavaco, 2002, pp. 68-69), e isto dificulta a reflexão e a explicitação do que lhe é intrínseco. Porém, para o entrevistado A é mais fácil falar de casos concretos e de momentos significativos para si, que revelam aprendizagem enquanto professor e explica: “aprendi [a ser professora] com a experiência do dia-a-dia, aprendi uma coisa importante com uma colega minha, a Maria, (logo no primeiro ano em que dei aulas após o estágio e não me esqueço) a ter mais calma a dar a matéria” e continua dizendo “em conversa com ela percebi que estava a dar um conteúdo em concreto de forma muito acelerada e ela fez-me pensar mais nos alunos e na forma como a informação chegará melhor até eles. Isto foi muito importante para mim” (Entrevistado A). O apoio na partilha de informações entre colegas é destacado nas afirmações: “concretamente nas minhas disciplinas também é sempre positivo poder recorrer à ajuda das minhas colegas quando, por exemplo, tenho alguma questão relativa à melhor forma de dar um conteúdo com uma turma em particular” (Entrevistado A). Para além das influências positivas dos colegas, também as influências negativas dos pares podem levar a aprendizagens: “por vezes vejo profissionais que não revelam grande interesse pelos alunos ou pelo que está a acontecer na comunidade escolar, pelas mais variadas razões que não ponho em causa” e explica “com isto acabo por ver o tipo de comportamento que, quanto a mim, tentarei evitar para não cair naquilo que creio poder vir a ser um mau desempenho profissional”

(Entrevistado A). No fundo, a reflexão sobre uma determinada situação, seja esta positiva ou negativa, poderá levar a tirar conclusões e à aprendizagem.

Os professores evidenciam a importância de aprender com a experiência do dia-a-dia e com aquilo que os alunos têm a dizer sobre o trabalho desenvolvido: “os alunos ensinaram-se muito, percebi que como professor é preciso ter um grande cuidado pedagógico em relação aos problemas disciplinares, ao absentismo escolar” e acrescenta “aprendi através da experiência e do feedback positivo dos alunos às aulas menos expositivas com maior interação da sua parte. (...) Via como reagiam. Recorria muito a exemplos do dia-a-dia para os motivar e eles gostam, é aquela questão de motivação” (Entrevistado B). Em concordância com Canário (2008), e com a ideia já referida nos capítulos anteriores, reconhece-se aqui que o professor deverá assumir “uma atitude de permanente “escuta” dos alunos” (Canário, 2008, p.139) no seu processo de auto-reflexão, que é fundamental na formação dos professores, uma vez que estes têm sobre os seus professores “informações “decisivas”, esta atitude de “escuta” é fundamental para uma lucidez acrescida sobre a prática profissional” (Canário, 2008, p.139).

Quando questionados sobre a forma como aprenderam a ser formadores, os entrevistados evidenciam o apoio na aprendizagem com os colegas, como se reconhece na afirmação: “aprendi muitas coisas com os meus colegas que regra geral têm uma atitude diferente dos colegas nas escolas. Não sei porquê, talvez pela dificuldade dos públicos com que trabalhamos se crie uma relação diferente entre os colegas que agem para o bem comum entre os formadores, na esmagadora maioria das vezes” e acrescenta “aprendi e (ainda aprendo) com os colegas mais experientes a lidar com algum formando que me inquiete mais, ou como fazer em casos específicos de turmas em concreto”; e termina esta ideia dizendo “acho que com os colegas aprendi a sentir-me mais calma na gestão dos conflitos. Isso é muito importante, porque vou agindo melhor nestas situações” (Entrevistado A). Refere-se novamente a observação e a importância da escuta do feedback dado pelos formandos, por parte dos formadores, como um meio de se chegar a aprendizagens: “aprendi (...) no contacto com os colegas (...) e com os formandos que dizem logo se não gostam das actividades. Como há mais liberdade pedagógica vou experimentando e vendo o que funcionava ou não e aprendi que o que funciona num curso pode não funcionar no outro. Acho que é mesmo isto que explica como aprendi” e explica ainda “se a formação profissional tem objectivos diferentes do ensino regular, no qual estes formandos já não se revêem, não se pode dar mais do mesmo, não vai resultar. Essa situação fez com que me preocupasse sempre com isso e talvez tenha sido a observar e a ouvir os formandos que também tenha aprendido” (Entrevistado A). Estes meios de aprendizagem são importantes para uma aprendizagem contínua, em contexto de trabalho, que promove ajustes permanentes por

parte dos formadores à realidade onde estão inseridos. Mas, em grande medida, para os entrevistados, a principal forma de aprendizagem para se tornarem formadores, inicialmente, isto é, no primeiro contacto com a profissão, foi através de um processo de comparação e de adaptação da experiência formativa que já tinham enquanto professores, como se depreende das afirmações seguintes: “[aprendi] principalmente através da minha experiência como professor, por adaptação. Fiz uma adaptação do meu papel de professor ao meu papel de formador, mas nessa adaptação, se calhar ficou 80% do professor, tive de ter em conta algumas especificidades que eram novas” (Entrevistado B). E outro entrevistado refere: “acho que aprendi através da experiência que tinha no contexto escolar, por comparação e estabelecendo diferenças entre os objectivos a cumprir, acho eu. Ainda faço isso” (Entrevistado A). A experiência formativa dos entrevistados em contexto escolar é então evidenciada como uma mais valia para a execução de funções de formador e esta ideia é reforçada pela seguinte afirmação: “Acho que o facto de ser professor me enriqueceu bastante, é a minha opinião. Não quero ser pretensioso, mas pelo menos eu, se não tivesse sido professor era muito mau formador. A ideia que tenho da formação é essa, é pouco pessoal, é para despachar, é a formação à hora” (Entrevistado B). No fundo, esta experiência serviu de base ao trabalho enquanto formador, mas levou estes profissionais a repensar e a reformular modos de intervenção na formação: “também houve da minha parte uma adaptação a este trabalho com as pessoas mais velhas, para o qual tive de esquecer um pouco o trabalho com os adolescentes na escola, pois é uma forma de construir saberes bem diferente” (Entrevistado A). Esta capacidade de “esquecer” e “desaprender” mencionada por Josso (2005, p. 124), é fundamental para tomarem lugar processos de mudança. Contudo este saber “esquecer” envolve “processos complexos, a nível cognitivo e emocional, que apenas ocorrem quando os actores estão envolvidos e motivados para fazer face a novos desafios” (Cavaco, 2009, p. 707). A experiência formativa dos entrevistados em contexto escolar, por vezes, parece poder condicionar o trabalho enquanto formador, para o qual se torna difícil “esquecer” o tipo de trabalho a que está habituado enquanto professor, trabalho este mais escolarizado, como se poderá subentender na afirmação: “sou professor à mesma, de qualquer das formas enquanto professor sempre dei aulas no ensino recorrente, portanto, sou professor à mesma” (Entrevistado B).

Como aprendizagem no contexto da formação destaca-se o facto de que se deve ter em conta a diversidade e a heterogeneidade dos públicos: “aprendi que existe um mundo que eu não conhecia onde a diversidade ainda é maior do que na escola, isto é, há maior diversidade e complexidade de cada um, de perfis dos adultos. Aprendi a lidar com isso tudo” (Entrevistado B). O exemplo seguinte, mostra como houve aprendizagem em relação ao que é ser formador:

“tenho uma situação, não é nada de mais, mas percebi o que é ser formador” e continua “os formandos perguntaram-me se podia também ser eu a leccionar Inglês Técnico porque não estavam a gostar. A formadora falava apenas para dois formandos que acompanhavam o seu nível e os restantes que decorassem as folhas. Disseram que não havia nenhum problema que tivessem de resolver em nenhuma situação em Inglês”; e acrescenta “já tinham falado com a formadora, mas nada tinha mudado. Percebi que o formador deve dar sentido ao trabalho que se faz; os formandos devem perceber para que serve o que estão a trabalhar. Percebi que estava a fazer bem o meu trabalho, porque se conseguirem aplicar os conhecimentos a uma situação de comunicação que podem encontrar a nível profissional ou pessoal é muito mais útil do que só decorar palavras, isso não vai adiantar”; diz ainda “percebi que achavam que eu estava disponível para ajudar. Isso é ser formador, creio, contribuir para que as pessoas sintam diferenças na sua vida sempre que possível” (Entrevistado A). Esta afirmação remete-nos, de novo, para a ideia de Josso (2005), de que quando há por parte do formador esta preocupação em ir ao encontro dos aprendentes, em trabalhar com este e acompanhá-los na acção educativa que devem percorrer, respeitando-se as regras e normas socialmente estabelecidas, “os formadores, os professores, tornam-se acompanhantes centrados na escuta dos aprendentes” (Josso, 2005, p.118), que se sentem motivados e interessados na aprendizagem ao serem acompanhados pelos profissionais da educação. Torna-se, portanto, evidente que a componente relacional da actividade de formador seja uma dimensão destacada como positiva, como se pode perceber na afirmação: “já aprendi que por vezes a solidariedade vem de quem menos esperamos, e que é muito positivo valorizar os formandos porque revelam um enorme carinho por nós e por vezes essa valorização é suficiente para mudarem o rumo das suas vidas e isso para mim é tudo” (Entrevistado A). A importância desta componente relacional surge como uma mais valia quando associada a problemas diários com que o formador se depara no seu trabalho como a desmotivação dos formandos: “aprendi com uma equipa técnico pedagógica que já estava formada a nível de coordenadores e de profissionais, principalmente na forma de me relacionar com os adultos, como os motivar. Não estava habituado a ter de ganhar adultos, a ter de ganhar a causa” e acrescenta “estamos num trabalho onde há muitas desistências dos adultos e acho que o papel do formador é também motivar os adultos para não desistirem e é muito gratificante ver que o que dizemos faz diferença para as pessoas” (Entrevistado B).

1.3. Dificuldades

Em relação às dificuldades encontradas enquanto professor, os entrevistados reconhecem que a relação pedagógica com os alunos nem sempre é fácil, o que ressalta na afirmação: “há relações com alunos muito complicadas, por vezes ficamos frustrados por não conseguirmos passar a nossa mensagem, quando não nos conseguimos fazer entender, não é conflito, é quando também não conseguimos fazer com que eles nos oiçam” e explica “há alunos que revelam dificuldade em trabalhar com abstrações e a falta dessa capacidade de abstracção é a maior dificuldade que sinto” (Entrevistado B). Há também alguma dificuldade por parte dos professores em lidar com o comportamento de alguns alunos: “há alunos com comportamentos desadequados, mas até vou lidando de forma positiva com esta questão (...) tenho ficado em escolas com alunos relativamente calmos e também porque tenho a experiência do centro com jovens mais problemáticos e isso ajuda-me a mediar melhor os conflitos na escola. Mas por vezes estes conflitos não são fáceis de gerir e tento sempre ser justa com os alunos para não gerar mais conflitos. (Entrevistado A). Para além destas dificuldades, evidenciam-se ainda no trabalho docente as dificuldades de relacionamento com colegas, as de gestão dos programas e as relativas à avaliação, como é mencionado na afirmação: “na escola sinto que por vezes os colegas levantam dificuldades, como já disse em reuniões, por exemplo, e não só. Às vezes tenho mais dificuldade em gerir essas dificuldades com os colegas do que com os alunos propriamente” e continua dizendo “os programas são muito extensos (...) avaliar é que é sempre difícil, porque não quero ser injusta com o trabalho dos alunos” (Entrevistado A). O reconhecimento das dificuldades com que se confrontam leva os profissionais a agirem de forma consciente e avisada, com o intuito de ultrapassarem essas mesmas dificuldades sentidas, como se percebe na afirmação: “tentava usar uma linguagem mais simples, mais acessível e mais parecida com a deles” e explica “tentava motivá-los e ser companheiro, fazia pontos de ligação entre os conteúdos e os seus anseios e preocupações”; refere ainda “recorri sempre à análise, leitura e compreensão da sala de aula e ao diálogo aberto para superar dificuldades com os alunos nas minhas aulas” (Entrevistado B). A capacidade de gerir conflitos por parte do professor é permanentemente solicitada no contexto escolar como evidencia a afirmação: “com os colegas, a estratégia é não dar atenção ao que não traz coisas positivas e ao que não é relevante para a actividade profissional. Com os alunos tento estar atenta a mudanças de comportamentos e a ser sempre clara e justa no meu relacionamento com eles, para que se sintam à vontade nas aulas” e explica ainda “os programas, por vezes são difíceis de cumprir à risca. Se a turma for boa cumprem-se, apesar de por vezes serem um pouco repetitivos e na avaliação tento sempre

ter grelhas de observação com critérios concretos que me ajudem a ser mais justa”; e conclui dizendo “para além disso procuro fazer acções de formação que me ajudem a melhorar o meu trabalho” (Entrevistado A). O professor mostra, por tudo isto, assumir um compromisso com a construção e com o uso do conhecimento profissional, estando consciente da mutabilidade dos factores externos à sua actividade que influenciam, e por vezes dificultam, o seu trabalho como se percebe na afirmação: “o professor tem de se ajustar permanentemente às condições de trabalho que têm muitos factores que as condicionam e alteram de dia para dia, e somos todos humanos na escola” (Entrevistado A).

As dificuldades referidas no decorrer da actividade de formador são variadas. Os entrevistados falam das dificuldades de adaptação sentidas em relação à dinâmica das sessões de formação, com públicos diferentes dos da escola, quando se inicia a actividade de formador, como mostra a afirmação: “somos atirados às turmas e temos de aprender sozinhos a adaptar-nos a tudo e principalmente aos formandos e a turmas heterogéneas, por vezes sem saber nada sobre os formandos porque não houve tempo para saber nada” (Entrevistado A). Outro entrevistado refere: “dificuldades senti na adaptação a modelos andragógicos que não é fácil para quem está há muitos anos a lidar com pedagogias para adolescentes” (Entrevistado B). Estas afirmações remetem para a ideia de que se deve ter em conta a idade dos formandos na dinamização de cada sessão de formação, de modo a promover o interesse, a motivação e participação dos formandos na construção dos saberes. O modelo andragógico, de práticas direccionadas a adultos, referido pelo Entrevistado B, e já referido no Capítulo I, assenta na reflexão crítica, na necessidade de conhecimento, no papel da experiência na aprendizagem e na motivação. Como refere Canário (2008) “o contributo principal da andragogia [será] encorajar práticas de educação alternativas que permitem uma crítica, um enriquecimento e uma superação da forma escolar” (Canário, 2008, p. 135). Assim, o trabalho com formandos adultos traz outras dificuldades, como se depreende da afirmação: “há uma questão que me traz dificuldades com os adultos. Eles por vezes sobreavaliam-se ou subavaliam-se e isso é complicado gerir. É preciso muita sensibilidade e bom senso” (Entrevistado B). A experiência adquirida com processos educativos de aprendentes de diferentes idades é considerado uma mais valia para o trabalho do formador: “o que tento fazer é sensibilizá-los para que façam uma análise, uma consciencialização para verem que competências têm, para verem, afinal de contas, o que são, tendo sempre uma atenção para não estigmatizar as pessoas. É bom ter trabalhado com pedagogias para adolescentes porque me ajudam nisto” (Entrevistado B). Com esta afirmação, tal como Canário (2008) refere, e como já foi também referido anteriormente, estamos perante o reconhecimento de “uma perspectiva de síntese” (Canário, 2008, p. 137) entre o modelo pedagógico e o modelo

andragógico, que poderá leva a diferentes “modos de articulação (na teoria e na prática) dos processos educativos de crianças, jovens e adultos” (Canário, 2008, p. 137).

A formação inicial para se ser formador é encarada pelos entrevistados como um ponto positivo para se superarem as dificuldades de adaptação à profissão. Os entrevistados referem que a formação inicial é uma ajuda, mas tiram essa conclusão baseando-se na vivência de experiências opostas: “tive formação para ser formador por parte da ANQ. Tive essa formação que me ajudou bastante. Essa formação era para saber como lidar com os adultos, para ter em conta a diversidade de perfis e a complexidade da formação, para valorizar a experiência dos adultos” (Entrevistada B). Para outro entrevistado foi a falta de formação inicial que levou à seguinte verificação: “quando comecei a trabalhar como formadora, senti que havia pouco apoio pedagógico ao formador” e acrescenta “falta formação quando se começa a trabalhar como formador, se não tivesse formação de professores, teria sido muito mais difícil a adaptação à actividade de formadora” (Entrevistada A).

É descrita outra dificuldade, que é a falta de pré-requisitos por parte dos formandos, sendo esta evidenciada como um facto que traz dificuldades ao trabalho do formador de adultos, como se percebe na afirmação: “nos cursos EFA, por exemplo, já noto que tenho dificuldade com certas turmas em trabalhar o que se pede no referencial, porque os formandos têm muito poucos conhecimentos para se fazer o que é proposto no referencial. Muitos dos adultos apesar de estarem em cursos EFA B3, por exemplo, nunca tiveram Inglês ou tiveram muito poucas horas quando fazem outros cursos antes destes” (Entrevistado A).

São ainda referidas dificuldades relativas à gestão do comportamento dos formandos e à avaliação das suas aprendizagens: “agora ainda sinto alguma dificuldade na avaliação, acho que sinto sempre alguma dificuldade na avaliação como já te disse, porque não quero ser injusta com ninguém” e explica “o comportamento dos formandos mais jovens por vezes é difícil de levar (Entrevistado A). Apesar de se mostrar a diferença da forma de avaliação no contexto escolar e no contexto da formação, esta é uma questão que parece levar os profissionais a fazerem muitas reflexões, como se depreende da afirmação: “apesar da avaliação na formação ser um processo diferente do que na escola, porque é definida com base em objectivos diferentes, não é um processo fácil” (Entrevistado A).

Como forma de suprimir as dificuldades sentidas nestes domínios, refere-se o apoio em acções de formação e no aconselhamento dos colegas, como se percebe na afirmação seguinte: “procuro Acções de Formação, fiz aqui uma acção de Formação em Avaliação das Aprendizagens e foi útil para estar mais consciente do processo de avaliação e do que se pode fazer para diminuir a subjectividade da avaliação. Quanto ao comportamento dos formandos

mais rebeldes ou a dúvidas com o referencial, pergunto, recorro à ajuda de colegas que me possam ajudar” (Entrevistado A). A importância da partilha de experiências entre colegas para se superarem dificuldades é expressa num exemplo de uma situação em concreto: “posso dar-te um exemplo, tive um formando adulto que era bastante conflituoso, ameaçava fisicamente as suas colegas e por vezes eu sentia medo dele. Perguntei a uma colega mais velha como lidava com ele e ela explicou-me, disse-me como agir com ele para evitar conflitos na sala de formação. Eu não podia deixar ninguém mudar de lugar, porque isso iria destabilizá-lo e teria de evitar que trabalhasse em grupo com algumas colegas” e acrescenta “esta minha colega já conhecia o formando de um outro curso e esta informação que parece tão simples, foi muito boa para não haver conflitos. Por diferentes situações deste género, acho que com os colegas aprendi a sentir-me mais calma na gestão dos conflitos. Isso é muito importante, porque vou agindo melhor nestas situações” (Entrevistada A).

1.4. Opiniões sobre as actividades de professor e de formador

A opinião dos entrevistados sobre o ensino regular e sobre a função do professor reflecte a ideia de uma burocratização crescente do sector, que leva à consequente impossibilidade de promover a criatividade no seu trabalho, que é encarada como fundamental para o sucesso do processo de ensino –aprendizagem: “eu gosto muito de ser professora, de dar aulas e de ensinar Inglês aos miúdos, mas acho que a função do professor está muito burocratizada. Temos muito mais tempo com papéis que nos tiram tempo para preparar as nossas aulas” e explica “isso tira a disponibilidade para ser criativo nas aulas com os alunos e é aí que devemos investir, na qualidade das aulas” (Entrevistado A). Está patente a mesma ideia na afirmação: “o professor tem de ter várias funções passam muitas coisas para o professor, tem de ser polivalente. Isso não é necessariamente mau, mas o professor não tem tempo para responder a tantas solicitações, e isso às vezes é muito ingrato” e diz “[o professor] está muito sobrecarregado no ponto de vista burocrático, sem necessidade, é a própria cultura do nosso país. Depois fica sem tempo para criatividade e para ser professor de uma forma mais liberal, não tão enquadrado no sistema” (Entrevistado B). Refere-se repetidas vezes o facto de que há condicionalismos externos que influenciam a actividade do professor, como se vê nas seguintes afirmações: “a função do professor está fortemente condicionada pelo próprio sistema educativo, parecem heróis face à situação cultural, política, financeira e económica em que actuam neste momento” (Entrevistado B); diz-se ainda: “essa criatividade [do professor] também fica condicionada pelos programas a cumprir e por não se ter tempo para procurar individualizar mais o ensino, parece

que os 30 alunos de cada turma são todos iguais e isso também não ajuda” (Entrevistado A). Tal como Canário (2008) refere na crítica ao modelo escolar, também para os entrevistados há a consciência de que este modelo deixa de lado as experiências dos alunos no processo de aprendizagem em vez de destacar “a importância da “construção” da experiência, por parte dos seus actores” (Canário, 2008, p.107), que deverá ser “indissociável da construção do sentido, ou seja, de uma visão do mundo que permita nela intervir e transformá-la” (Canário, 2008, p.107). A seguinte afirmação sobre a ideia geral que este entrevistado tem em relação ao ensino básico e secundário em Portugal reforça esta mesma percepção: “a ideia geral é que o ensino é demasiado escolarizado. Se fosse adolescente tinha horror à escola, muitos adolescentes ficam 12 horas na escola, não têm tempo para mais nada. Os alunos parecem depósitos, funcionam mais já como receptores de informação” e acrescenta “o papel do professor na minha opinião não devia passar tanto pela “educação bancária” de Paulo Freire, é o que acontece por causa dos programas e devia passar mais por uma educação que desenvolvesse capacidades” (Entrevistado B).

Há, no discurso dos entrevistados, uma crítica subjacente a políticas que visam economizar gastos no sector da educação e que levam à sobrecarga de trabalho dos professores no activo, patente na afirmação: “o professor tem cada vez mais funções que o levam, muitas vezes, a não conseguir dar resposta a tantas coisas. Não se devia querer poupar tanto na educação à custa da sobrecarga dos profissionais em função” (Entrevistado A). Parece haver um consenso em torno da ideia de que há, efectivamente, uma sobrecarga de trabalho para os professores, que se poderá reflectir, como já foi mencionado, no seu desempenho profissional: “ficamos muito saturados, sei que os meus colegas também sentem o mesmo. Isso tira a disponibilidade para ser criativo nas aulas com os alunos” (Entrevistado A).

Quando questionados sobre a sua opinião, de um modo geral, sobre a oferta educativa disponível para os jovens e adultos pouco escolarizados e sobre a função de formador, os entrevistados referem o facto dos cursos do ensino profissional serem vistos como a alternativa pouco valorizada a nível social, onde se têm de enquadrar os públicos com insucesso no ensino regular, como se percebe na afirmação: “muitos alunos estão nos cursos profissionais porque têm problemas disciplinares, não têm sucesso escolar. Fazem-se turmas de maus alunos por assim dizer e isso é muito mau, mas é o que acontece nas escolas públicas e eles vão ter mais do mesmo e não resulta. Se já tinham problemas de comportamento continua a ser difícil terem aulas de 90m se não forem do seu agrado. Estes cursos deviam ser mesmo só para os alunos que tivessem apetência para aquilo” e explica “a função do formador estava facilitada se trabalhasse com esses alunos que estavam ali porque queriam” (Entrevistado B). Outro

entrevistado afirma: “acho que estes cursos são pouco valorizados socialmente e os formandos sentem isso. Acho que às vezes os seus estágios em contexto de trabalho não funcionam bem, podia haver uma maior ligação entre as empresas (ou os outros postos de trabalho para onde vão) e o que nós fazemos aqui, isso seria melhor” (Entrevistado A).

Depreende-se ainda, da afirmação que se segue, em concordância com Canário (2008) e como referido nos capítulos anteriores, a ideia de que a educação e formação de jovens e adultos passou a ser encarada como um instrumento “ao serviço de uma política económica mercantil” (Canário, 2008, p.90), sendo complementada por uma visão “técnica das práticas educativas, marcadas por critérios empresariais de procura da “eficácia” e da “qualidade” que explica as preocupações com a avaliação” (Canário, 2008, p.90), tendo assim a finalidade de aumentar a produtividade e criar emprego, em vez da finalidade de promoção social, cultural e cívica: “acho também que muitas vezes se dá certificados só para atingir metas e isso também não contribui para a valorização social do que se faz aqui. Não se pode esperar que se desenvolvam realmente competências e capacidades quando os objectivos são metas e certificados” (Entrevistado A). Com esta afirmação percebe-se também o conflito dos formadores no seu trabalho, quando enquadram as suas práticas educativas com jovens e adultos pouco escolarizados no modelo dialógico social e são, por outro lado, levados a certificar e atingir metas, sendo difícil assim contrariar a lógica economicista dominante expressa no modelo económico produtivo referido por Sanz Fernández (2006). A valorização do objectivo social da educação, expresso no modelo dialógico social referido por Sanz Fernández (2006), depreende-se da afirmação seguinte: “é muito gratificante ver os formandos que aproveitam os cursos para mudarem atitudes e comportamentos na sua vida. Muitos deles quando regressam ao Centro, depois do primeiro estágio profissional que correu bem, parecem outras pessoas, mais conscientes do que são capazes de fazer até. Isso é muito positivo. Por isso acho que o trabalho do formador é extraordinário quando contribui para a melhoria das condições sociais e até pessoais dos formandos. (Entrevistado A). Assim, a função do formador nestes cursos tem uma dimensão de responsabilização social dos formandos reconhecida na afirmação que se segue: “aqui a função do formador é um pouco diferente da do professor, tem de haver outra abordagem para os preparar para a vida, tem de se inculir neles um espírito de aprendizagem para a vida, de aprender para começar a trabalhar, com mais responsabilidade e não para dar conteúdos ou para uma nota” (Entrevistado B).

Em relação à comparação entre as duas profissões, quando questionados sobre as especificidades inerentes a ambas, os entrevistados referem a postura e as metodologias de trabalho como sendo diferentes nestas actividades profissionais: “acho que apesar de termos um papel muito parecido nas duas profissões (...) creio que o que as distingue são sobretudo as

posturas e algumas metodologias, porque quer na escola ou na formação profissional trabalhasse com os alunos ou com os formandos para que estes melhorem capacidades e adquiram competências gerais ou específicas. Os alunos na escola também têm de mostrar se adquiriram ou não as competências pretendidas. Mas o que é diferente é a forma como fazemos tudo isto” e explica “posso até aplicar metodologias de um lado no outro, porque eu sou sempre a mesma, não dá para separar assim tanto as minhas experiências. Mas se pensarmos a nível mais geral as metodologias na formação profissional visam, quanto a mim, uma maior autonomia na construção do saber do formando e há mais espaço para que isso aconteça, coisa que na escola por muito que queira há mais obstáculos a uma maior autonomia pedagógica, está tudo mais dependente do professor. Há as políticas, os programas, o departamento, a burocracia, as turmas grandes, a falta de tempo para os alunos, a própria forma escolar não ajuda”; explica ainda “a minha postura também é diferente; acho que o formador tende a ser menos autoritário do que o professor que tem a sala cheia de alunos mais novos muitas vezes, que estão integrados noutra sistema. Enquanto formadora sou firme mas não imponho tantas regras como na escola, regras estas que aliás também estão generalizadas na instituição. Enquanto professora parece que controlo mais o tempo, não só das aulas, mas o que há para dar num determinado tempo está sempre presente. (Entrevistado A). Outro entrevistado afirma: “as metodologias são parecidas, o que muda são as posturas. Na escola a postura do professor é mais pedagógica e na formação é mais andragógica, ou seja, o professor ministra conhecimentos que vêm de conteúdos programáticos. O aluno está ali para receber informação. O formador tenta partir dos adquiridos experienciais dos formandos, dando significado a esses saberes e relacionando-os com um eventual referencial de competências” (Entrevistado B). Desta forma, os entrevistados reforçam novamente a ideia de que o formador tem uma maior autonomia pedagógica do que o professor e que consegue, por isso mesmo, mais facilmente integrar experiências dos formandos nas aprendizagens, uma vez que usa metodologias de trabalho mais centradas em quem aprende, individualizando percursos e não está condicionado por um sistema tão rígido como o professor, como se percebe na afirmação: “enquanto professor havia todo um esquema de regras montado –a falta, o director de turma, a direcção; as coisas funcionavam, passavam por uma série de canais em que eu fazia apenas o meu papel burocrático. Enquanto formador tenho de me empenhar mais pessoalmente com os adultos, com as pessoas, levá-los a não desistirem” (Entrevistado B).

Os entrevistados reconhecem que transportam conhecimentos de uma profissão para a outra, evidenciando a formação inicial de professores que receberam como essencial para o desempenho das funções de formador como expressa a afirmação: “foi todo esse conhecimento

teórico do professor que transporte para a formadora” (Entrevistado A). Outro entrevistado explica “transportei a minha formação de professor, toda a minha energia e toda a minha forma de lidar com o público, transporte as estratégias e as metodologias que usava com os adolescentes mas adaptei-as ao público adulto, aos perfis das pessoas, tentando envolvê-los mais, tentando transportar os conteúdos para a sociedade, para temas que lhes interessem. E foi isto que transporte da minha experiência como professor” (Entrevistado B). O gosto por ajudar as pessoas é evidenciado como um factor comum ao trabalho nas duas profissões: “transporto todo o meu gosto pelo trabalho com pessoas, isso é fundamental” (Entrevistado A).

Como dificuldades sentidas na passagem da actividade de professor para a de formador, os entrevistados destacam essencialmente dois factos: a adaptação às posturas do formador e a adaptação às metodologias usadas; esta última dificuldade parece ser potenciada pela falta de preparação inicial para se ser formador, como se percebe nas seguintes afirmações: “dificuldades senti na adaptação a modelos andragógicos que não é fácil para quem está há muitos anos a lidar com pedagogias para adolescentes” (Entrevistado B); outro entrevistado explica: “havia pouco apoio pedagógico ao formador. Tive de aprender sozinha e de procurar apoio nos colegas, tive de me adaptar, muitas vezes sem saber nada sobre os formandos. Acho que falta formação quando se começa a trabalhar como formador” e explica também “[na formação] a minha postura altera muito mais do que na escola face a cada turma e é muito mais ajustável aos formandos que tenho diante de mim” (Entrevistado A).

Quando questionados sobre qual a sua preferência em relação a estas duas profissões, os entrevistados evidenciam o gosto pelo trabalho como professor, como mostra a afirmação: “gosto mais de ser professora, talvez. Sou professora há mais tempo. Gosto da dinâmica que se consegue criar nas turmas que mostram gosto por aprender e nas quais os miúdos querem sempre saber mais. Isso é muito gratificante e gosto quando fico na mesma escola com os mesmos alunos no ano seguinte. Poder dar continuidade a esse nosso trabalho é muito interessante. Isto é o oposto da formação profissional, na qual há uma desmotivação muito grande em muitos formandos” (Entrevistado A). Outro entrevistado refere: “só sou formador há três anos. Sou professor à mesma, de qualquer das formas enquanto professor, sempre dei aulas a adultos no ensino recorrente, portanto, sou professor à mesma. Identifico-me mais com o ser professor” (Entrevistado B). Apesar de à partida identificarem a sua profissão como professor (por gostarem e leccionarem há mais tempo), os entrevistados revelam tambgosto, revêem-se e reconhecem-se na profissão de formador, como se percebe na afirmação: “mas gosto do que faço agora. Pode parecer um paradoxo, mas como formador, sou professor à mesma, mas sem a carga burocrática que tinha na escola. Tira-se a parte de que não gostava do professor que era

a burocracia e a parte demasiado escolarizada e os conteúdos programáticos. Nesse sentido, gosto mais de ser formador” (Entrevistado B). Assim, o trabalho burocrático e os condicionalismos já referidos ao trabalho do professor são entendidos pelos entrevistados como pontos negativos para o desempenho da actividade do professor; e reconhece-se como mais valia no trabalho do formador a diminuição destes factores, bem como a maior autonomia pedagógica de que este dispõe, a par do seu maior envolvimento no lado de desenvolvimento social de quem aprende: “mas também gosto bastante do trabalho de formadora (por isso mantenho os dois) em que sinto que contribuo para mudanças nas pessoas já adultas” (Entrevistado A).

De acordo com os entrevistados, há uma maior valorização social da actividade de professor do que da actividade de formador, não só por uma questão de antiguidade da primeira face à segunda, mas também pela sua maior visibilidade social, como se depreende da afirmação seguinte: “creio que a profissão de professor continua a ser mais valorizada socialmente, é mais antiga e mais visível ou mais falada por assim dizer” e explica “não ouvimos frequentemente falar de formadores que vão fazer greve nem que estão descontentes com as condições de trabalho, apesar de estarem. É uma profissão relativamente nova quando comparamos com a profissão de professor. (...) Talvez seja também uma razão histórica que confere mais prestígio social ao professor” (Entrevistado A) Outro entrevistado afirma: “actualmente estão as duas mal, mas ser professor ainda é socialmente mais valorizado, ser professor de carreira, digamos assim” (Entrevistado B). Evidencia-se o facto de que a situação profissional do formador deve ser repensada e revista, como se percebe com a afirmação: “o formador não existe enquanto figura com direitos” (Entrevistado B). Expõem-se a situação de os direitos do professor estarem actualmente a ser alterados “mas actualmente estamos a assistir a um abanão forte nos direitos adquiridos na profissão de professor, aliás, para mim é muito preocupante (porque é instável ainda) a minha situação profissional, quer como professora ou como formadora” (Entrevistado A). Estas condições revelam ser factores de instabilidade para os profissionais da educação em ambas as actividades.

Ao se colocar a questão “considera-se educador, professor ou formador?” os entrevistados reconhecem-se como educadores, evidenciando a vantagem de executarem as funções de professor e de formador no seu desempenho enquanto profissional da educação, como mostra a seguinte afirmação: “talvez [seja] educadora, porque engloba as outras duas profissões que são, na minha opinião, semelhantes nos seus objectivos, mas diferentes no modo de operar, por assim dizer. Para mim é muito vantajoso ser professora e formadora, faz com tenha uma visão mais abrangente e mais consciente até das duas profissões” (Entrevistado A). Outro entrevistado

refere: “[considero-me] educador, porque como tive o privilégio de trabalhar nas duas actividades consigo compará-las, misturá-las e tirar partido disso. Sou um híbrido” (Entrevistado B).

2 Reflexão: ser professor, formador ou educador?

Neste capítulo problematizou-se a complexidade inerente à definição das actividades de professor e de formador, focando-se para tal diferentes questões: as diversificadas funções de cada um destes profissionais da educação, as posturas e as metodologias adoptadas no contexto do ensino regular ou no contexto da formação profissional de jovens e adultos pouco escolarizados, sobretudo. Estes elementos estão também na base de algumas das dificuldades sentidas na passagem da actividade de professor para a de formador. Por outro lado, a experiência inicial e o conhecimento prévio do funcionamento das funções de professor é encarado como a base para, por adaptação e comparação, se conseguirem mobilizar novas estratégias de adequação e de desempenho das novas funções que se encaram, neste caso, as funções de formador. Através da análise das funções, das posturas e das metodologias destes profissionais é possível destacar algumas comparações, distinções, aprendizagens, dificuldades e constrangimentos relacionados com estas actividades profissionais, que se irão referir.

Ambas as funções (professor e formador) implicam uma grande dedicação e polivalência por parte destes profissionais na actualidade, assumindo ambos um conjunto diversificado e complexo de funções. Os entrevistados consideram que a principal função de ambas as actividades está ligada ao desenvolvimento de competências nos aprendentes ao longo do processo de ensino – aprendizagem, ainda que as metodologias e as posturas adoptadas para que tal aconteça sejam reconhecidas como distintas e eu partilho desta opinião. Concordo também com a opinião expressa pelos entrevistados de que o trabalho dos professores é condicionado por diferentes factores ligados à comunidade educativa onde estão inseridos e aos alunos com que trabalham e estes reconhecem ainda imposições do Ministério da Educação e do sistema escolar como condicionantes da sua actividade profissional. Consideram que a forma escolar rígida onde se insere o professor, assim como os trabalhos burocráticos que este desenvolve (como por exemplo, o trabalho burocrático com os cargos, com as reuniões e com as planificações) lhe retiram disponibilidade para a criatividade e autonomia pedagógica, fundamentais para o sucesso do processo de ensino -aprendizagem. Também concordo com esta ideia, e reconheço que faço um esforço constante, enquanto professora, para manter activa a criatividade nas minhas aulas, recorrendo muitas vezes a matérias didácticas que interessem e surpreendam os alunos, como por exemplo músicas com temas actuais ou fotos de

peessoas conhecidas de que gostem. Ao fazer as entrevistas a estes colegas, percebi que me identificava perfeitamente com a forma de dinamizar as actividades exemplificadas pelo Entrevistado B, na disciplina de Inglês, uma vez que procuro atingir os mesmos objectivos descritos de motivação e de envolvimento dos alunos na aprendizagem usando recursos didácticos que vão ao encontro dos seus gostos e interesses. Como já referi, creio que o trabalho que desenvolvi com o Movimento da Escola Moderna foi muito importante para ter sempre em mente, na dinamização das minhas aulas, em qualquer instituição onde trabalhe, a valorização da experiência e dos interesses de quem aprende, fundamentais, quanto a mim, para tentar alcançar o sucesso no processo de ensino – aprendizagem. Na minha prática diária enquanto professora tento então afastar-me do modelo escolar, recorrendo às aprendizagens e à experiência que adquiri neste trabalho no colégio, uma vez que concordo e que me revejo na atitude crítica dos entrevistados face às imposições do sistema escolar, que condicionam a actividade do professor. Há em comum às nossas perspectivas uma crítica ao modelo escolar, em concordância com Canário (2008), ao mesmo tempo que os entrevistados insinuam ainda uma crítica às políticas económicas que visam poupar dinheiro no sector da Educação, à custa da sobrecarga dos profissionais no activo.

Os professores quando assumem as funções de formadores procuram adaptar a sua experiência anterior à nova realidade que encaram e estabelecem, portanto, muitas comparações com essa mesma experiência enquanto professores, evidenciando assim a proximidade entre as profissões, mas também as diferenças. Assim, é referida a importância que tem, em ambas as profissões, o objectivo do desenvolvimento social de quem aprende, bem como o seu envolvimento nas actividades, que devem fazer sentido para estes, motivando-os simultaneamente para a aprendizagem. Concordo com esta ideia mencionada pelos entrevistados, de que o lado humano e de que o sucesso das relações interpessoais ocupam um lugar fundamental no processo de ensino -aprendizagem. Ao ver que outros colegas, com experiências diferentes da minha, também valorizam estas aprendizagens, reforço a minha convicção de que os exemplos que apontei anteriormente de aprendentes com os quais me cruzei e que me marcaram ou pelo seu esforço para aprender ou pelas mudanças observáveis de comportamento face ao outro (e a si mesmo), devem de facto ser tidas em conta por quem avalia.

A diminuição da burocracia no trabalho do formador (quando comparado com o trabalho do professor) é entendida como um factor positivo no desempenho desta função. A maior autonomia pedagógica do formador, em relação ao professor, é também vista como uma vantagem para se poder integrar as experiências de quem aprende no seu processo de

aprendizagem, uma vez que as metodologias aqui usadas permitem centrar mais a aprendizagem nos aprendentes. Isto é, reconhece-se assim que na escola, o professor usa metodologias que não estão tão centradas nos alunos, uma vez que faz depender de si, e das informações que centra em si, o processo de ensino – aprendizagem, para conseguir cumprir os programas e as imposições externas à sua actividade, tornando, em última análise, quem aprende menos autónomo, ou mais dependente do desempenho do professor. Também concordo com estas ideias e sinto, na prática, como referi anteriormente, que na formação profissional se torna mais fácil para mim centrar as metodologias mais em quem aprende, e fazer um acompanhamento mais individualizado dos aprendentes. Iniciei o meu trabalho na formação profissional a par do trabalho no colégio e isso fez com que passasse a usar metodologias mais centradas nos interesses dos formandos; isto foi realmente uma mais valia para mim quando comecei a transmitir conhecimentos a adultos, pois a ideia de individualizar percursos não me oferecia já resistência e esta tarefa estava, portanto, facilitada.

O processo de avaliação das aprendizagens dos aprendentes é diferente para o professor e para o formador, uma vez que as metodologias, a lógica das aulas/ sessões de formação profissional e os objectivos a cumprir em cada uma destas é também distinto, embora se reconheça que está subjacente a cada uma das profissões a necessidade de preparar e sensibilizar quem aprende para a sua adaptação à vida futura, ao meio onde está inserido e à sociedade actual.

Pela maior liberdade pedagógica e pelas metodologias usadas mais centradas em quem aprende, o formador parece assim poder englobar no seu trabalho diário e nos processos de ensino – aprendizagem a diversidade e a heterogeneidade das características inerentes aos públicos com que trabalha, enquanto que o professor, integrado na forma escolar rígida, parece ter de deixar de fora do processo de ensino – aprendizagem as experiências e a individualidade de quem aprende. Apesar de se mencionar que este facto não devia ocorrer pelo bem da motivação e do empenho dos alunos, reconhece-se que os professores tratam o seu público mais como homogéneo do que os formadores, em prol dos objectivos relacionados com o cumprimento de programas e de planificações a alcançar, não havendo assim tempo para a individualização de percursos de aprendizagem no decorrer do seu trabalho. Também sinto, tal como os entrevistados referem, a vontade de fazer com que os conhecimentos que transmito na formação sejam úteis para o dia-a-dia das pessoas. As idades dos aprendentes com que trabalho variam (crianças, adolescentes ou adultos), mas procuro sempre ir ao encontro do que estas pessoas gostam e manifestam vontade de aprender.

As mudanças operadas na actividade profissional do formador, em comparação com a actividade profissional do professor manifestam-se também nas posturas diferentes que se assumem no decorrer das sessões de formação. Os formadores manifestam a vontade de fazer com que os formandos se identifiquem com o formador, que está ao serviço das potencialidades de aprendizagem dos aprendentes. Os formadores revelam ainda uma vontade constante de motivar os formandos a não desistirem dos cursos que integram e destacam a relevância da função de fazer um maior acompanhamento e mais individualizado dos aprendentes, no decorrer do seu trabalho, por enriquecerem com isto o processo de ensino – aprendizagem. A capacidade de ouvir, de acompanhar e de estar disponível para ajudar os formandos no decorrer dos seus percursos de aprendizagem, referida por Josso (2005), é evidenciada como sendo uma característica específica do formador, que faz um acompanhamento individualizado de quem aprende, diferente do trabalho e dos objectivos a atingir pelo professor na escola. Anteriormente afirmei que assumo posturas diferentes no desempenho destas duas actividades e reflecti sobre as figuras no lado da educação e no lado da formação referidas por Josso (2005) que eu própria seria; foi bastante interessante perceber que, tal como eu, também os entrevistados assumem que as suas posturas variam conforme a actividade desempenhada e que têm a preocupação e a vontade de acompanhar os aprendentes nos seus processos de aprendizagem, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento pessoal e social.

Ao iniciar o trabalho como formador, o professor tem o modelo escolar onde trabalha como referência e aprende a ser formador é através de um processo de comparação e de adaptação da experiência formativa que já tinha anteriormente à nova realidade com que se defronta. Por outras palavras, o professor aprende a ser formador com base em saberes adquiridos, através da adaptação desses saberes à experiência como vivência enquanto formador, mas aprende também mais em relação às suas funções e desempenho enquanto formador através da partilha de opiniões com os colegas e com os aprendentes, bem como através de acções de formação. Mas é sobretudo a experiência anterior enquanto professor que é identificada como tendo servido de base de maior apoio ao trabalho enquanto formador. Contudo essa experiência leva também os profissionais a repensar e a reformular modos de intervenção enquanto formador (mas também enquanto professor), aprendendo-se a ser formador através de uma lógica por ajustamentos sucessivos ao longo deste processo. Os professores transportam então conhecimentos para a actividade de formador e evidencia-se a formação inicial de professores que receberam como essencial para o desempenho da actividade de formador, para a qual se refere haver pouca formação inicial. Para além disso, o gosto pelo trabalho de educar e pelo lado humano em ambas as actividades é também salientado. Foi bastante agradável ouvir e registar o

que os entrevistados tinham a dizer face às suas aprendizagens enquanto professores e formadores, pois percebi que, no fundo, tal como eu, estes também valorizam as aprendizagens realizadas com os colegas, com os aprendentes e com as vivências do dia-a-dia. Como já referi, é através da prática diária, da observação e da escuta dos formandos que percebo como será a melhor forma de trabalhar com cada grupo. Os meus saberes, assim como os dos entrevistados, são adquiridos num contínuo de acumulação e de comparação de situações educativas, mobilizando sistematicamente para novas situações o que foi anteriormente adquirido.

Referem-se essencialmente três tipos de dificuldades sentidas na passagem da actividade de professor para a de formador: a adaptação às metodologias, a adaptação à postura do formador e a adaptação aos formandos. São referidas dificuldades encontradas dentro de cada uma das actividades: os professores deparam-se com dificuldades na gestão de conflitos com alunos que revelam comportamentos desadequados e por vezes também com colegas; sentem também dificuldades na avaliação dos alunos e dificuldades em cumprir os programas extensos propostos pelo Ministério da Educação. Enquanto formadores referem-se dificuldades na preparação inicial para se ser formador, dificuldades no uso de modelos andragógicos, dificuldades em lidar com a desmotivação dos formandos, com formandos que revelam comportamentos desadequados e dificuldades na avaliação.

Foi bastante interessante perceber que as dificuldades sentidas e descritas pelos entrevistados são as mesmas que senti (e sinto) no desempenho das duas actividades: a dificuldade inicial de adaptação ao desempenho da função de formador (no meu caso, por falta de formação inicial para ser formadora); a tarefa de lidar com a desmotivação dos formandos sobretudo, como já referi, mas também dos alunos, que me preocupa permanentemente; assim como a melhor forma de lidar com os seus comportamentos desadequados ou ainda a tarefa de avaliar, por ser uma tarefa subjectiva e não querer ser injusta com o seu trabalho. Percebi assim que outros colegas sentem o mesmo tipo de dificuldades que eu, (coisas que parecem tão simples, mas que dificultam o nosso trabalho, como o obstáculo de por vezes não conseguir “falar a mesma língua” que os formandos para nos entendermos, ou superar a resistência dos adultos às opiniões divergentes às que conhecem, como exemplifiquei anteriormente) e que tentam suprimi-las de maneiras similares às minhas; ou seja, à semelhança da forma como o professor aprende a ser formador, a forma evidenciada por estes profissionais para suprimirem as dificuldades encontradas nas profissões baseia-se nos saberes adquiridos, na adaptação desses saberes às novas experiências, na partilha de opiniões com os colegas e em de acções de formação. Ao reconhecerem as dificuldades com que se confrontam, estes profissionais da educação agem assim de forma consciente e avisada para poderem ultrapassar essas mesmas

dificuldades. É exactamente isto que também tento fazer. Por tudo isto, os professores e os formadores mostram assumir um compromisso com a construção e com o uso do conhecimento profissional, pois estão conscientes da mutabilidade dos factores externos à sua actividade que influenciam, e por vezes, dificultam o seu trabalho. Considera-se ainda uma outra dificuldade que se reflecte no trabalho diário dos formadores; o seu trabalho é entendido como estando condicionado por uma tensão entre duas perspectivas diferentes: por um lado os formadores usam práticas educativas com vista à valorização do objectivo social da educação expresso no modelo dialógico social de Sanz Fernández (2006) e, por outro lado, o poder político, baseado no modelo económico – produtivo de Sanz Fernández (2006) exige o cumprimento de metas relativas ao número de formandos certificados e isto faz com que os formadores se sintam presos na contradição (referida anteriormente) entre métodos e finalidades que “constitui o cerne da ambiguidade que define a situação paradoxal em que estão mergulhados os educadores e formadores de adultos” (Canário, 2006^a, p. 45, cit. in Cavaco, 2009, p. 141). Este é um ponto em comum entre a perspectiva dos entrevistados e a minha, pois não devemos trabalhar para atingir metas, numa educação que pretende servir necessidades económicas e empresarias, em vez de tentarmos desenvolver ao máximo as potencialidades dos aprendentes, que deveriam ser estimulados a participar activamente na cidadania, nas suas comunidades, na sociedade.

Concordo com a perspectiva dos entrevistados em relação ao ensino regular e à formação profissional: de um modo geral, estes consideram o ensino regular muito burocratizado e muito escolarizado, em concordância com a crítica, já referida, ao modelo escolar de Canário (2008), ao mesmo tempo que encaram os cursos da formação profissional como a alternativa pouco valorizada a nível social e que “trará mais do mesmo” para o público com insucesso no ensino regular.

Apesar de à partida identificarem a sua actividade como *professor*, os entrevistados revelam gosto, revêem-se e reconhecem-se na actividade de formador, na qual se destaca sempre como factor positivo o envolvimento no lado de desenvolvimento social de quem aprende. Ambas as actividades são vistas pelos profissionais da educação entrevistados como actividades que actualmente levam a percursos profissionais instáveis, sendo essa instabilidade ainda mais evidenciada na actividade de *formador*. Estou de acordo com esta perspectiva; será necessário consolidar a cultura organizacional destes profissionais, de modo a afirmar a sua pertinência e valor das suas intervenções na educação de jovens e adultos pouco escolarizados, de forma a conseguir a sua visibilidade, reconhecimento e valorização social. Para que isso aconteça será importante definir legalmente a actividade de formador como uma profissão e a carreira dos formadores em centros, para garantir a estabilização dos profissionais e das equipas formativas

na mobilização dos projectos de formação profissional e de reconhecimento, de validação e de certificação de competências. Dada a complexidade de funções e a novidade subjacente à actividade de formador, considera-se importante assegurar a sua formação inicial, bem como o acompanhamento destes profissionais em emergência. Em relação à carreira docente, revela-se também mais difícil o acesso a essa mesma carreira, uma vez que o Ministério da Educação abre cada menos de vagas para os profissionais poderem efectivar, o que não motiva os professores em condições de contratação na profissão.

À pergunta “ considera-se professor, formador ou educador?” os entrevistados respondem *educador*, uma vez que este termo engloba os outros dois e referem ser uma vantagem o facto de desempenharem funções de professor e de formador, por isso possibilitar uma visão mais abrangente das duas actividades.

Esta análise permitiu-me sistematizar e sintetizar de forma comparativa as funções que desempenho enquanto professora e enquanto formadora. Estas entrevistas e opiniões foram úteis para mim por permitirem evidenciar que apesar dos percursos distintos e individuais dos profissionais, há elementos comuns a estes percursos e ao meu: sentimos as mesmas dificuldades de adaptação às metodologias, às posturas de formador, aos formandos e à avaliação. Como referi no Capítulo II, procuro ter o mesmo tipo de atitude que os entrevistados, que se adaptam às novas realidades, fazem aprendizagens e superam dificuldades com a ajuda dos colegas, com os aprendentes e sobretudo com base na experiência profissional anterior que têm, mobilizando saberes adquiridos para as novas situações. Também considero que a minha formação inicial de professores foi a maior base de apoio que tive para, por comparação e adaptação das experiências e dos conhecimentos prévios, exercer as funções de formadora. As acções de formação bem como a formação complementar que procurei neste Mestrado são também elementos importantes de aprendizagem e evolução profissional, na minha perspectiva.

A escuta da experiência profissional destes meus colegas entrevistados e a comparação destes percursos com o meu permitiram-me perceber que, tal como eles, tenho adequado os meus conhecimentos a novas circunstâncias e tenho estado atenta a potenciais situações que me vão permitir aprender sempre mais, ouvindo todos os intervenientes no processo de ensino - aprendizagem em qualquer instituição onde trabalhe.

Concordo e identifico-me, tal como os entrevistados, com a figura do educador, por englobar o ser professor e o ser formador, que no fundo são actividades que revelam ter objectivos semelhantes a atingir, ainda que se percorram caminhos diferentes para os alcançar. Assim, considero que o facto de reflectir sobre as minhas experiências profissionais tem constituído um pilar importante para evoluir na minha caminhada profissional e terei sempre isso em conta, tal

como os entrevistados, para poder progredir. Os entrevistados consideram-se educadores e a evolução das suas práticas passa pela reflexão, salientando-se a importância do profissional reflexivo que melhora o seu desempenho profissional, tendo consciência de que aprende através da análise e da reflexão sobre as suas próprias práticas profissionais. Ao assumirem que usam modos de trabalho pedagógico mais cooperativos, de aprendizagem com os outros, os entrevistados assumem estas metodologias e também que aprendem enquanto ensinam. É precisamente isto que também tento fazer, reflectir sobre as minhas práticas, sobre situações do quotidiano e aprender na interacção com os outros.

Creio, com base neste estudo, ter respondido às questões a que propus responder no início deste projecto: em suma, considero que o professor se forma como formador através da adaptação da experiência e dos seus conhecimentos prévios a novas realidades; através da interacção com os pares, com os colegas, com os aprendentes; através da formação contínua a que tem acesso; no fundo aprende a ser formador através de uma lógica de sucessivos ajustes do profissional que é naquele momento, às novas situações com que se depara. Considero, por isso, que não pode haver fronteiras estanques entre estas duas actividades; o que haverá são posturas, modos de agir e metodologias de trabalho diferentes em cada uma delas. Assim, para se atingirem objectivos semelhantes a nível do desenvolvimento de competências no outro, os professores e os formadores percorrem caminhos diferentes, tendo em conta os condicionamentos de cada uma das actividades. Creio, também por isso, que as fronteiras entre as duas actividades se esbatem com figura do educador. O educador, na minha perspectiva, é aquele que se dedica ao processo de ensino -aprendizagem, respeita e aprende com os seus aprendentes, sejam eles crianças ou jovens do ensino regular, jovens ou adultos na formação profissional. Então, com base na lógica de respeito entre o professor/formador e o aprendente, fará todo o sentido tentar sempre concretizar o ideal proposto por Paulo Freire (1975) de que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educada”, então assim ambos “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem” (Paulo Freire, 1975, sito Canário, 2008, p. 142). É esse profissional que respeita, que aprende com os outros e através da análise da sua experiência e da reflexão que pretendo sempre ser. Estou certa que alcancei, com a realização deste trabalho, o objectivo de evoluir enquanto profissional da educação.

Conclusão

A realização deste trabalho serviu para clarificar ideias sobre o que tenho vindo a aprender e sobre a forma como o tenho feito ao longo desta minha caminhada profissional. Creio ter esclarecido questões com que me deparo desde que comecei a trabalhar como professora e como formadora simultaneamente e desde que entrei para este mestrado, relacionadas com as dificuldades que os professores encontram para desempenhar as funções de formador e com a forma como adquirem competências e saberes para desempenharem essas funções.

Partindo da reflexão, processo que se iniciou com a elaboração da minha Narrativa Biográfica, e articulando as minhas experiências com as de outros profissionais, com percursos profissionais semelhantes ao meu (primeiro professores e depois formadores), foi possível evidenciar que, apesar da singularidade dos percursos profissionais, há elementos comuns a estes percursos, como as adaptações, as dificuldades sentidas para se ser formador e as aprendizagens realizadas. Reuni informações junto de outros colegas com dualidade de profissões, tal como eu, para analisar de forma distanciada as minhas próprias práticas profissionais

Acredito que o trabalho empírico realizado contribuiu para o meu enriquecimento profissional e pessoal, por assentar na escuta de experiências partilhadas por profissionais da educação como eu. Aferi que os professores que assumem posteriormente as funções de formador, se adaptam às novas realidades, fazem aprendizagens e superam dificuldades com a ajuda dos colegas, com os aprendentes, com ações de formação que frequentam e aprendem sobretudo com base na experiência profissional anterior que têm, mobilizando saberes adquiridos para as novas situações que vivem. Para além disso, esta experiência permitiu-me ainda, através da leitura e do entendimento de diferentes pontos de vista dos autores recomendados, ter uma visão mais informada e mais abrangente sobre as questões que servem de pano de fundo à oferta educativa para Jovens e Adultos pouco escolarizados em Portugal (e também a nível internacional, nomeadamente no Brasil) bem como das problemáticas dos profissionais de educação que trabalham nesta área. Assim, as questões que abordei no Enquadramento Teórico (sobre políticas, modelos educativos e a complexificação de funções dos profissionais da educação) foram muito importantes para entender melhor as tensões e os condicionalismos ao papel do formador de jovens e adultos pouco escolarizados na formação profissional, bem como ao papel do professor no ensino regular. Estas tensões e condicionalismos ao trabalho diário dos professores e dos formadores foram expressos quer por mim, na Narrativa Biográfica, quer pelos entrevistados. Percebi assim que me revejo nestas problemáticas abrangentes referidas no Enquadramento teórico, que por sua vez se reflectem também o trabalho de outros colegas e,

por isso, foi importante ver como estes suprimem as suas dificuldades, muito semelhantes às minhas. Na minha perspectiva, a formação complementar que procurei neste Mestrado constitui também um elemento essencial para a minha aprendizagem e evolução profissional. Estou certa que esta foi uma experiência muito importante para mim, por me ter levado, através da reflexão sobretudo, a entender melhor o meu percurso profissional e fará com que esteja ainda mais atenta a potenciais situações futuras de aprendizagem.

Os profissionais entrevistados consideram-se educadores e a evolução das suas práticas também passa pela reflexão. As “práticas sistematizadas de reflexão” (Canário, 2008, p.18) são muito importantes para mim, pois o profissional reflexivo melhora o seu desempenho profissional, tendo consciência de que aprende através da análise e da reflexão sobre as suas próprias práticas profissionais. Ao usarem modos de trabalho pedagógico mais cooperativos, de aprendizagem com os outros, estes profissionais da educação assumem estas metodologias e assumem também que aprendem enquanto ensinam e, também por isso mesmo, faz todo o sentido que se considerem educadores antes de professor ou formador, pois em concordância com Paulo Freire (1975) “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educada” (Paulo Freire, 1975, sito Canário, 2008, p. 142). Em jeito de sumário, poderei dizer que ao articular os conhecimentos teóricos que adquiri ao realizar o Enquadramento Teórico, a minha reflexão profissional e a escuta de profissionais com dualidade de actividade tal como eu, concluí que a minha evolução enquanto profissional de educação também passa pela reflexão e que estou atenta a situações em que aprendo enquanto ensino.

Ao comparar experiências no meu percurso profissional com experiências relatadas nos percursos profissionais dos entrevistados, reconheço opiniões em comum: parece ser consensual o reconhecimento de uma complexidade inerente às funções assumidas por professores e por formadores. Concordo com a ideia referida de que a crescente burocratização das funções exercidas pelos professores levam a uma perda da sua criatividade para ensinar; também sinto, enquanto formadora, que tenho uma menor carga burocrática e uma maior autonomia pedagógica que uso para centrar o processo de ensino -aprendizagem mais nos formandos. Creio ser fundamental motivar quem aprende, integrando as experiências e os interesses dos aprendentes nas aprendizagens, pois assim estes poderão participar activamente na construção dos seus saberes, que terá cada vez melhores resultados se fizer sentido para estes, como tem vindo a ser referido ao longo deste trabalho. Acredito que ter trabalhado com o Movimento da Escola Moderna fez com que tenha permanentemente em conta as experiências dos alunos no processo de ensino – aprendizagem e este trabalho tem sido decisivo para,

enquanto professora, me afastar um pouco de uma visão formatada do ensino, imposta pelo modelo escolar. Também para mim, tal como para os entrevistados, o lado do desenvolvimento social dos alunos ou dos formandos é fundamental; e é extremamente gratificante perceber que contribuo para mudanças na vida de outras pessoas, independentemente das suas idades. Percebi ainda, com base na reflexão que fiz na Narrativa Biográfica que, tal como Canário (2008) e os entrevistados referem, tento promover a síntese entre os princípios pedagógicos e andragógicos nas minhas intervenções educativas, fomentando no decorrer das minhas aulas/sessões um ensino da língua estrangeira pouco infantilizado com jovens ou com adultos, usando materiais e recursos adequados às idades dos aprendentes. A crítica ao modelo escolar de Canário (2008), já referida ao longo dos três capítulos deste trabalho, é comum às opiniões dos entrevistados e à minha. Com base nestas opiniões, o professor parece ter pouca autonomia na sua actividade, condicionada pelo modelo escolar com programas a cumprir em tempos pré - definidos, com base na repetição de informações desarticuladas das experiências dos alunos, do seu meio, do seu mundo. Também os alunos deveriam ter uma palavra a dizer sobre o que aprendem e como o fazem nesta relação com a escola e, em particular, com o professor. Os entrevistados (assim como eu) reconhecem que aprendem com os alunos e com os formandos, sendo importante o feedback dos aprendentes sobre o trabalho que desenvolvem juntos, porque este poderá levar os profissionais da educação a reflectir, a ajustar e a melhorar as suas práticas profissionais, pois, tal como mencionado ao longo deste trabalho, e em concordância com Canário (2008), durante o processo de auto-reflexão, fundamental na formação dos professores, será essencial “uma atitude de permanente “escuta” dos alunos, por parte dos professores” (Canário, 2008, p.139); uma vez que os alunos têm sobre os professores “informações “decisivas”, esta atitude de “escuta” é fundamental para uma lucidez acrescida sobre a prática profissional” (Canário, 2008, p.139).

As mudanças operadas na actividade profissional do formador, em comparação com a actividade profissional do professor, manifestam-se no uso de metodologias divergentes, mas também nas posturas diferentes que se assumem no decorrer das sessões de formação. Os formadores, por estarem ao serviço das potencialidades de aprendizagem dos aprendentes, mostram a vontade de fazer com que os formandos se identifiquem com eles; revelam ainda uma vontade constante de motivar os formandos a não desistirem dos cursos que frequentam e salientam a importância da função de fazer um maior acompanhamento e mais individualizado dos aprendentes, no decorrer do seu trabalho, por enriquecerem com isto o processo de ensino – aprendizagem. Em concordância com Josso (2005) refere-se a importância para o sucesso do processo de ensino – aprendizagem do formador ser capaz de ouvir, de acompanhar e de estar

disponível para ajudar os formandos no decorrer dos seus percursos de aprendizagem; esta capacidade é entendida como sendo uma característica específica do formador, que faz um acompanhamento individualizado de quem aprende, diferente do trabalho e dos objectivos a atingir pelo professor na escola.

De salientar uma dificuldade referida pelos entrevistados no seu trabalho diário enquanto formador: estes consideram que este seu trabalho é condicionado por uma tensão entre duas perspectivas diferentes: os formadores usam práticas educativas com vista à valorização do objectivo social da educação expresso no modelo dialógico social de Sanz Fernández (2006) e, por sua vez, o poder político, baseado no modelo económico – produtivo de Sanz Fernández (2006) exige o cumprimento de metas relativas ao número de formandos certificados e isto faz com que os formadores se sintam presos na contradição (referida nos capítulos I e II) entre métodos e finalidades que “constitui o cerne da ambiguidade que define a situação paradoxal em que estão mergulhados os educadores e formadores de adultos” (Canário, 2006^a, p. 45, cit. in Cavaco, 2009, p. 141). Na verdade, a educação de adultos está actualmente dividida em dois pólos a que procura responder: por um lado, as necessidades de produção que o acelerado ritmo económico impôs, e de outro lado, a valorização do ser humano, que deve ter direito à educação, à participação social, à cidadania. Por isso, também o trabalho do formador de jovens e de adultos está condicionado por esta tensão entre estas duas perspectivas referidas. A reflexão sobre estas questões levam-me a crer que a educação não deve assentar no paradigma empresarial, com vista ao lucro, mas numa visão humanista que privilegie as aprendizagens adquiridas com base na experiência de quem aprende.

Poderá dizer-se que o discurso e a filosofia da UNESCO em relação à educação de adultos colocaram as questões ligadas à alfabetização na ordem do dia, a nível internacional. Mas o movimento de Educação Permanente, de ideais humanistas, deu lugar à actual Perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida, que assenta numa visão da educação virada para a resolução de problemas económicos e do desemprego. A educação e formação de adultos têm vindo a ser colocadas ao serviço de políticas económicas, uma vez que as políticas públicas de Educação de Adultos têm vindo a ser orientadas para a gestão de recursos humanos. Com isto, “no contexto actual, a formação de adultos passou a constituir um elemento central nas políticas de gestão social do desemprego, integrando-se de forma perfeitamente harmoniosa nos objectivos das empresas” (Canário, 2008, p.90). A visão utilitária e instrumental da educação implica que a ligação da educação ao mundo do trabalho seja justificada pela insistência nos problemas do emprego e que o mundo do trabalho se limite às empresas.

Em Portugal, nas três últimas décadas houve uma ausência de políticas de educação de adultos democráticas, face a uma população adulta pouco escolarizada. António Nóvoa (2005) refere um fracasso na alfabetização da educação permanente, com programas muito

escolarizados. Na formação profissional parece não se desenvolver na totalidade a oportunidade de promoção de uma qualificação profissional dos trabalhadores portugueses. Actualmente fala-se de “reconhecimento de adquiridos”, mas tem de haver uma verdadeira implicação da pessoa num processo de reflexão, de aprendizagem de desenvolvimento pessoal, não basta fixar políticas de metas para “qualificar activos” numa lógica administrativa de “certificação formal”. Assim, presa ao modelo económico produtivo, orientado para a gestão de mão-de-obra certificada, encontramos a oferta educativa para adultos que a formação profissional melhor representa. Esta oferta educativa (os cursos EFA ou o RVCC) é maioritariamente dirigida aos públicos adultos que Matthias Finger (2005) designou de grupos risco (pessoas socialmente mais fragilizadas) e serve para minimizar os números do desemprego e para tentar tornar estas pessoas aptas para o turbocapitalismo. É desta forma que os sucessivos governos vão gerindo e minimizando as consequências que o turbocapitalismo gera na sociedade. A educação de adultos não deveria ser pensada para colmatar um défice, deveria assentar numa perspectiva positiva de valorização de adquiridos, por serem vistos como potencialidades. Será necessária outro tipo de formação, com traços de ruptura com o modelo escolar, que dê lugar a modalidades de formação - acção, que permitam articular a aprendizagem por via simbólica e a aprendizagem por via experiencial, incidindo, simultaneamente, sobre as pessoas e sobre as organizações, promovendo assim a formação mudança.

Os três modelos da educação de pessoas de adultas de Sanz Fernández (2006) servem de base para se poderem enquadrar as preocupações de autores como Cármen Cavaco, Rui Canário, Licínio Lima, Alberto Melo ou António Nóvoa face à necessidade de desenvolver uma educação de adultos que aposte na educação de base e na educação popular como facilitadoras de políticas públicas que diminuam as dificuldades de integração, de motivação e de mobilização dos aprendentes com baixa escolaridade, valorizando-se para tal as tradições locais, a experiência de vida e as aprendizagens não formais das pessoas, em vez de uma educação de adultos que dependa exclusivamente de lógicas económicas de produtividade.

Contudo, a lógica de controlo das massas, que se associa ao modelo alfabetizador, continua latente numa sociedade que, na verdade, desenvolve uma cultura de mínimos em adultos que deviam ser estimulados para desenvolver as suas capacidades ao máximo e para participar activamente na cidadania, contribuindo, conseqüentemente, para uma evolução da sua sociedade. O modelo dialógico social deveria ter mais influência nas práticas educativas da educação de adultos. Mas isso é difícil por contrariar a lógica economicista dominante. É então numa encruzilhada que os formadores de adultos trabalham, pois a instrumentalização da educação de adultos face às necessidades da economia, é oposta aos princípios humanistas

que devam nortear as suas práticas educativas. Esta oposição repercute-se nas suas práticas educativas diárias no contexto da formação.

Com todas estas questões, não estamos perante um simples problema de “eficácia” económica, em que à educação competiria assegurar uma mão-de-obra cada vez mais qualificada. Mas estamos perante um problema civilizacional que remete para questões de distribuição das riquezas produzidas, para transformação do trabalho, assim como para a transformação da sua relação com os tempos de lazer, para o desenvolvimento de valores e de práticas sociais que não se baseiem na competição e na procura do lucro e que possam assegurar uma sociedade solidária.

O formador deverá passar de uma pedagogia assente no modelo escolar, para o uso de dispositivos de formação capazes de articular a informação, a interacção e a produção dos formandos, valorizando o seu património experiencial. Tudo isto impõe um apelo à cooperação de equipas de formadores e dos profissionais, com diferentes perfis, que sejam especialistas e generalistas, ao mesmo tempo. Também por isso creio que a experiência prévia do professor que passa a trabalhar como formador é uma valia para esse profissional da educação. Não se deverão, portanto, definir fronteiras estanques entre as actividades de formador e de professor (ainda que se registem diferenças nestas actividades) uma vez que, em última análise, estes profissionais de educação partilham saberes específicos e procuram ambos contribuir para uma mudança de quem aprende através do seu acesso à informação.

Creio ter respondido às questões a que propus responder no início deste projecto: o professor forma-se como formador através da adaptação da experiência e dos seus conhecimentos prévios a novas realidades; através da interacção com os colegas e da escuta dos aprendentes, como sugere Josso (2005); através da formação contínua que frequenta; poderá dizer-se que aprende a ser formador através de uma lógica de sucessivos ajustes do profissional que é naquele momento, às novas situações com que se depara. Como os conhecimentos que detém, enquanto professor, são ajustados e reutilizados enquanto formador, poderemos considerar não fronteiras mas antes diferenças entre as actividades, diferenças estas que poderão ser definidas em termos das metodologias, posturas e atitudes assumidas pelos profissionais da educação no desempenho das diferentes actividades. No fundo, para se atingirem objectivos semelhantes a nível do desenvolvimento de competências no outro, os professores e os formadores percorrem caminhos diferentes, tendo em conta os condicionamentos de cada uma das actividades. Também por isso, creio que as fronteiras entre as duas actividades se esbatem ao se verificar que estas coexistem na figura do educador. Na minha perspectiva, educador é aquele que se dedica ao processo de ensino -aprendizagem, respeita e aprende com os seus aprendentes,

sejam eles crianças, jovens ou adultos e, assim, fará todo o sentido tentar sempre concretizar o ideal proposto por Paulo Freire (1975) de que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educada. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem” (Paulo Freire, 1975, cit. in Canário, 2008, p. 142).

É esse profissional que reflecte sobre o que vive, que analisa a sua experiência e que aprende com isso e com os outros, respeitando-os, que pretendo sempre ser. Creio que poderei sempre melhorar as minhas práticas profissionais através da reflexão e da escuta das opiniões dos colegas e dos aprendentes. Com a realização deste trabalho creio ter atingido o objectivo pessoal de evolução enquanto profissional da educação e espero que a reflexão feita contribuía para que outros possam construir um melhor entendimento da realidade abordada.

Referências bibliográficas

CANÁRIO, Rui (2008). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui e Cabrito, Belmiro (Org.) (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

CAVACO, Cármen (2009). *Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa UI&DCE.

CAVACO, Cármen (2002). *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

FINGER, Matthias e ASÚN, José M. (2003). *Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

SÁNZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). *As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas*. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação.

Legislação consultada

DECRETO-LEI nº 270/2009. *D.R I Série*. 190 (09/09/30) 5

DECRETO-LEI nº 270/2009. *D.R I Série*. 190 (09/09/30) 10

ANEXOS

Anexo 1 – Guião da entrevista realizada aos profissionais de educação

Anexo 2 – Transcrição de entrevista – Entrevistado A

Anexo 3 – Transcrição de entrevista – Entrevistado B

Anexo 4 – Tabela de categorias para a análise das entrevistas

ANEXO 1

Guião de entrevistas /Linhas orientadoras das entrevistas a: Professores do Ensino Regular / Formadores de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados

<p>Experiência de Professor</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que faz como professor? (actividades, planificações) 2. Como faz? (metodologias) 3. Qual o papel do professor? 4. Aprendizagens (Importância dos pares, dos formandos, das leituras e da reflexão para a aprendizagem individual pessoas, modelos ou influências de outros –positivas ou negativas - que o levam ao ponto da vida profissional em que está actualmente) <ol style="list-style-type: none"> 4.1. O que aprendeu neste contexto? 4.2. Com quem aprendeu? 4.3. Como aprendeu a ser professor? Momentos ou exemplos que expliquem a experiência profissional enquanto formador (exemplo de uma experiência em que sentiu que houve uma aprendizagem) 4.4. O que aprende com os seus alunos e com os colegas? 5. Dificuldades – 5.1. Que dificuldades sentia na escola? (atitudes dos alunos, cumprir os programas, avaliação dos alunos?) <ol style="list-style-type: none"> 5.2. Como ultrapassou essas dificuldades? 6. Opinião sobre esta função - Que percepção tem do ensino escolar e do trabalho enquanto professor?
<p>Experiência de Formador</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que faz como formador? (actividades, planificações) 2. Como faz? (metodologias) 3. Qual o papel do formador? 4. Aprendizagens (Importância dos pares, dos formandos, das leituras e da reflexão para a aprendizagem individual pessoas, modelos ou influências de outros –positivas ou negativas - que o levam ao ponto da vida profissional em que está actualmente) <ol style="list-style-type: none"> 4.1. O que aprendeu neste contexto? 4.2. Com quem aprendeu? 4.3. Como aprendeu a ser formador? Momentos ou exemplos que expliquem a experiência profissional enquanto formador (exemplo de uma experiência em que sentiu que houve uma aprendizagem) 4.4. O que aprende com os seus formandos e com os colegas? 5. Dificuldades – 5.1. Que dificuldades sente ao dar formação? (atitudes dos formandos, articulação do referencial com a realidade de cada curso, avaliação) <ol style="list-style-type: none"> 5.2. Como ultrapassou essas dificuldades? 6. Opinião sobre esta função - Que percepção tem destes cursos de formação profissional e do trabalho enquanto formador?
<p>Comparação entre professor e formador</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Especificidade de ser professor e de ser formador <ol style="list-style-type: none"> 1.1. O que distingue estas actividades ou profissões? Porquê? (posturas, metodologias) 1.2. Que dificuldades sentiu na passagem de uma actividade para a outra e o que transporta de uma para a outra? 1.3. Gosta mais de ser professor ou de ser formador? Porquê? 1.4. Qual destas actividades é mais valorizada socialmente? 1.5. Considera-se professor, formador ou educador?

ANEXO 2

Transcrição de entrevista - Entrevistado A

Entrevistadora: Gostaria de começar por perguntar **o que fazes** como professora? Isto é, podes explicar como se caracteriza este teu trabalho a nível das actividades que desenvolves e planificações que elaboras?

Entrevistada: Sim, posso tentar. Não é uma resposta simples; o trabalho como professor implica uma burocracia crescente quer ao nível das actividades que desenvolvemos com os alunos dentro e fora da sala de aula (se se considerarem como actividades também as visitas de estudo que realizamos) quer ao nível das planificações anuais ou por período que se desenvolvem em parceria com os colegas do nosso departamento. Posso começar pelas planificações: há, no início de cada ano lectivo, uma fase de elaboração de planificações, feitas por todos os professores do mesmo grupo disciplinar, planificações estas que cada um de nós deve seguir ao longo do ano lectivo, de modo a garantir que o programa curricular proposto pelo Ministério da Educação é seguido e teoricamente cumprido por todos. Assim há também uma certa homogeneidade ao nível dos conteúdos leccionados por período nos diferentes anos (7º, 8º por aí fora). A partir daqui, cada professor pode gerir os conteúdos a leccionar com cada turma e as actividades podem sempre variar conforme a turma e o nível de conhecimento dos alunos. Mas há sempre uma grande uniformização na escola do que se tem para fazer. As actividades numa disciplina de língua podem ser de leitura, de escrita; os alunos podem ouvir um texto ou uma música sobre os quais terão de opinar. Há no decorrer de todos os anos lectivos actividades de celebração de dias importantes ou épocas festivas como o Natal, o Carnaval, o Dia dos Namorados e todas estas actividades têm de ser previstas antes do início das aulas e registadas no Plano Anual de Actividades. Este é realizado também no início do ano lectivo, ao qual os pais, os alunos e toda a comunidade escolar têm acesso e no qual são chamados a participar. Depois destas reuniões de grupo, temos ainda reuniões com os Conselhos de Turma, nas quais ficamos a saber, através do Director de Turma, informações úteis para o nosso trabalho sobre os alunos. Há todo este lado burocrático que envolve muitas reuniões, só depois é que podemos conhecer as turmas e pensar em estratégias para os nossos alunos.

Entrevistadora: Em relação a essas **actividades**, como é que as pões em prática, que metodologias usas? **Como fazes ou como desenvolves** por exemplo essas actividades de leitura ou de escrita?

Entrevistada: Tento sempre envolver os alunos nas actividades começando por activar os conhecimentos prévios que têm face a um conteúdo a introduzir. Deixa-me pensar, por exemplo,

se em inglês, (que é a disciplina em que tu me percebes logo) falar de um tema relacionado com a ocupação dos tempos livres e hobbies, levo uma série de imagens para os alunos descreverem, com jovens a jogar computador, a praticar exercício, a ver TV, a ouvir música, a fazerem coisas que eles próprios fazem, (para se identificarem com o tema e poderem dar outras ideias) e assim vão-se lembrar de como se dizem essas coisas em Inglês, vou sempre fazendo o registo do vocabulário no quadro. Tento fazer com que tragam para a aprendizagem as suas experiências e os seus interesses; é importante que gostem e que se interessem pelo que estão a estudar, vão aprender melhor assim. Depois disto podemos então partir para a leitura de um texto do manual, por exemplo, sobre o tema e já resulta melhor do que mandar abrir o livro e ler sem qualquer preparação para a introdução ao tema. A leitura também pode ser mais motivadora se forem todos lendo em voz alta e assim também prestam mais atenção ao que está a acontecer na aula.

Entrevistadora: Qual é que é então para ti o papel do professor?

Entrevistada: O papel do professor é complexo, tem de gerir uma série de coisas dentro da sala de aula e preparar o seu trabalho fora da sala de aula, mas basicamente será o de passar as informações para os alunos e testá-los quanto à aprendizagem desses conteúdos. Tentar perceber quais as dificuldades dos alunos, tentar fazer com que estes as consigam superar, ensinando-os a estudar e a trabalhar para desenvolverem as competências pretendidas. É um papel por vezes ingrato, porque o ser capaz de transmitir conhecimentos válidos e úteis vai também depender dos alunos que estão na aula e da sua vontade e empenho no trabalho escolar. O professor deverá ser capaz de gerir informações a transmitir, de ajudar, de avaliar mas também de gerir o lado humano e relacional com os seus alunos.

Entrevistadora: Gerir o lado humano, como assim?

Entrevistada: Às vezes é preciso falar um pouco com os alunos antes de se dar gramática ou de se escrever uma composição; é esta disponibilidade que para mim, muitas vezes vale muito, mas o nosso tempo é sempre muito pouco para tanta coisa que devemos fazer, temos muitos condicionamentos impostos e ainda temos de cumprir programas extensos. Muitas vezes parece que o professor deve assumir as funções do Encarregado de Educação ou do Psicólogo, é uma sobrecarga grande com muitas exigências e cada vez menos direitos.

Entrevistadora: E em relação às tuas aprendizagens, há certamente pessoas, modelos ou influências de outros que foram positivas ou negativas para ti, que te levam ao ponto da vida profissional em que estás actualmente. **O que aprendeste** neste contexto?

Entrevistada: Aprendi que há sempre muito a aprender. Tive Influências positivas (e tenho) de muitos colegas que me ensinaram várias coisas, por exemplo, a nível de burocracias. Fui secretária de um Director de Turma que me ensinou muitas dessas burocracias relativas a processos de alunos com a CPCJ ou com os Serviços de Psicologia. Concretamente nas minhas disciplinas também é sempre positivo poder recorrer à ajuda das minhas colegas quando, por exemplo, tenho alguma questão relativa à melhor forma de dar um conteúdo com uma turma em particular. Para mim é sempre bom aprender com os outros porque têm experiências e conhecimentos diferentes. Más influências? Também tenho de outros colegas que infelizmente se revelam mais desleixados face ao seu trabalho do que outros com mais brio profissional. Não sei se me entendes, não quero parecer arrogante, mas por vezes vejo profissionais que não revelam grande interesse pelos alunos ou pelo que está a acontecer na comunidade escolar, pelas mais variadas razões que não ponho em causa, não é isso. Mas isso acaba por nos influenciar.

Entrevistadora: Isso não te ajuda? Trabalham todos juntos, é isso? Interfere directamente no teu trabalho?

Entrevistada: Sim, é isso. É um tipo de atitude que não ajuda. Isso interfere comigo porque, por exemplo, num Conselho de Turma (onde estão todos os professores de uma dada turma, não é?) por vezes, por isso mesmo, é difícil definir estratégias para tentar melhorar o trabalho com os alunos. Não me refiro a profissionais mais velhos desiludidos com o estado em que vêem agora a carreira docente, mas aos mais novos, como eu, que não querem saber de nada. Com isto acabo por ver o tipo de comportamento que, quanto a mim, tentarei evitar para não cair naquilo que creio poder vir a ser um mau desempenho profissional. Bom, enfim, é melhor não falar mais sobre isto, sabes que falo muito e já estou a dispersar.

Entrevistadora: Ainda em relação às tuas aprendizagens, consegues dar-me um exemplo de uma experiência em que sentiste que houve uma aprendizagem?

Entrevistada: Aprendi com a experiência do dia a dia, aprendi uma coisa importante com uma colega minha, a Maria, (logo no primeiro ano em que dei aulas após o estágio e não me esqueço) a ter mais calma a dar a matéria. Em conversa com ela percebi que estava a dar um conteúdo em concreto de forma muito acelerada e ela fez-me pensar mais nos alunos e na forma como a informação chegará melhor até eles. Isto foi muito importante para mim.

Entrevistadora: Essa conversa fez com que mudasses o teu comportamento face à forma como ensinavas?

Entrevistada: Sim, ainda hoje tenho isso sempre presente. Se estou a acelerar muito ou se eles estão a perceber. Isso é fundamental.

Entrevistadora: Disseste que **aprendeste com a experiência**, consegues explicar **como** é que achas que apreendeste a ser professora?

Entrevistada: Não aprendi na faculdade, acho que foi através da experiência do dia-a-dia, do contacto com os colegas e com os alunos, apesar dos conhecimentos teóricos da faculdade terem sido essenciais neste processo. Acho que só senti que era professora no final do ano de estágio, quando os meus alunos do 11º ano me disseram que tinham gostado muito de mim e das minhas aulas e que iam ter pena se não ficasse lá na escola no ano seguinte. Deram exemplos de aulas divertidas que tivemos nas quais aprenderam determinadas coisas. Aí é que percebi que tinha sido encarada, por eles, com seriedade e que tinha sido útil como profissional da educação, mais não fosse, tinha sido importante para transmitir alguma coisa àqueles miúdos e isso foi muito gratificante, pois trabalhei mesmo muito para eles nesse ano de estágio. Foi só aí que senti que era realmente professora. Pode parecer insignificante, mas isso para foi mesmo gratificante.

Entrevistadora: Quanto a **dificuldades** sentidas por ti enquanto professora: que dificuldades sentes na escola? Por exemplo em relação a atitudes dos alunos, a cumprir os programas, à avaliação dos alunos?

Entrevistada: Na escola sinto que por vezes os colegas levantam dificuldades, como já disse em reuniões, por exemplo, e não só. Às vezes tenho mais dificuldade em gerir essas dificuldades com os colegas do que com os alunos propriamente. Incomoda-me a passividade face à actividade profissional que leva a ignorar os alunos, se calhar porque valorizo muito o lado humano da profissão. Para além disso há alunos com comportamentos desadequados, mas até vou lidando de forma positiva com esta questão, pelo menos, até agora; tenho ficado em escolas com alunos relativamente calmos e também porque tenho a experiência do centro com jovens mais problemáticos e isso ajuda-me a mediar melhor os conflitos na escola. Mas por vezes estes conflitos não são fáceis de gerir e tento sempre ser justa com os alunos para não gerar mais conflitos. Mais? Os programas são muito extensos. Se as turmas forem boas, é mais fácil avançar, outras vezes, se a turma não é tão boa a nível do aproveitamento ou do comportamento, tornam-se difíceis de cumprir. Agora, avaliar é que é sempre difícil, porque não quero ser injusta com o trabalho dos alunos.

Entrevistadora: Como é que tens ultrapassado essas dificuldades de que falaste?

Entrevistada: Com os colegas, a estratégia é não dar atenção ao que não traz coisas positivas e ao que não é relevante para a actividade profissional. Com os alunos tento estar atenta a mudanças de comportamentos e a ser sempre clara e justa no meu relacionamento com eles,

para que se sintam à vontade nas aulas. Os programas por vezes são difíceis de cumprir à risca. Se a turma for boa cumprem-se, apesar de por vezes serem um pouco repetitivos e na avaliação tento sempre ter grelhas de observação com critérios concretos que me ajudem a ser mais justa. Há uma percentagem para cada elemento de avaliação e dou também muita importância ao relacionamento com os colegas, não só em trabalhos de grupo, como também no dia-a-dia em aula. O professor tem de se ajustar permanentemente às condições de trabalho que têm muitos factores que as condicionam e alteram de dia para dia, e somos todos humanos na escola. Para além disso procuro fazer acções de formação que me ajudem a melhorar o meu trabalho.

Entrevistadora: Queria agora saber a tua opinião sobre esta função, ou seja, que percepção tens do ensino escolar e do trabalho enquanto professor?

Entrevistada: Eu gosto muito de ser professora, de dar aulas e de ensinar inglês aos miúdos, mas acho que a função do professor está muito burocratizada. Temos muito mais tempo com papéis que nos tiram tempo para preparar as nossas aulas. Ficamos muito saturados, sei que os meus colegas também sentem o mesmo. Isso tira a disponibilidade para ser criativo nas aulas com os alunos e é aí que devemos investir, na qualidade das aulas. Essa criatividade também fica condicionada pelos programas a cumprir e por não se ter tempo para procurar individualizar mais o ensino, parece que os 30 alunos de cada turma são todos iguais e isso também não ajuda. No final do ano, o que parece importar é que passem todos, mesmo que não tenham estudado nem tenham aprendido. O professor tem cada vez mais funções que o levam, muitas vezes, a não conseguir dar resposta a tantas coisas. Não se devia querer poupar tanto na educação à custa da sobrecarga dos profissionais em função.

Entrevistadora: Agora gostava de saber as mesmas coisas, mas em relação à tua experiência enquanto **formadora: O que fazes** como formadora? Ou seja, podes explicar como se caracteriza este teu trabalho a nível das actividades que desenvolves e planificações que elaboras?

Entrevistada: O trabalho enquanto formadora também é complexo, mas não implica ainda tanta burocracia da nossa parte e acaba por me permitir, enquanto profissional, a possibilidade de ter uma maior autonomia pedagógica, podemos flexibilizar (mais do que na escola) os conteúdos a abordar com os formandos. As actividades que desenvolvo na formação profissional estão por isso mesmo, mais ligadas aos interesses de cada um, mas são também actividades de um módulo de língua e são, por isso, também como na escola, de leitura, de escrita, ouvir um texto ou uma música para dar uma opinião, partindo do geral para o particular que faz parte do mundo e das experiências de cada formando. Aqui as planificações de cada sessão têm como base o

referencial para cada curso. Tenho mais autonomia de trabalho nestes cursos de Educação e Formação, quer sejam para jovens ou para adultos. Também há muitas coisas para gerir no interior da sala da formação, como na escola.

Entrevistadora: Em relação às **actividades**, como é que as pões em prática, **como fazes ou como desenvolves** essas actividades nesses cursos, que metodologias usas?

Entrevistada: As metodologias vão depender um pouco das características dos formandos (Jovens ou Adultos) de forma a trazer para o contexto de aprendizagem as suas experiências e vivências. Creio que eles devem aprender a valorizar o que sabem e o que gostam. É importante que isso aconteça para que haja motivação e vejo isso por exemplo no módulo de Comunicar em Língua Estrangeira – Inglês, no qual a maioria destes formandos sente muitas dificuldades e traz muitas ideias pré-concebidas face à dificuldade em aprender Inglês. Muitos dos formandos adultos, por exemplo, nunca aprenderam Inglês, mas dizem logo que não gostam e que é muito difícil. Quando, por exemplo, abordo o tema das profissões apelo ao conhecimento que têm, do seu dia-a-dia, sobre o que faz um médico ou um professor para introduzir vocabulário (em inglês) e faço depois com que escolham e pesquisem informação sobre uma profissão pela qual se interessem. Pode ser em Português, pois em inglês não têm ainda muitas vezes essa capacidade. Depois quando já têm essa informação, com base em frases orientadoras que escrevo em inglês (que ajudam a seleccionar e a organizar a informação) e com a minha ajuda no contexto de cada sessão e também com recurso a dicionários, cada um constrói um pequeno texto sobre a profissão que escolheu. Por vezes, este trabalho não é fácil, formandos não estão habituados a trabalhar assim em Inglês. Também houve da minha parte uma adaptação a este trabalho com as pessoas mais velhas, para o qual tive de esquecer um pouco o trabalho com os adolescentes na escola, pois é uma forma de construir saberes bem diferente. Os adultos em cursos EFA são levados para a oferta formativa sem grande interesse nos cursos, estão muito desmotivados por diferentes razões e se não houver um sentido no que estão a fazer, nem um feedback positivo vão por o Inglês de lado.

Entrevistadora: Qual é para ti **o papel do formador**?

Entrevistada: Não é um papel muito diferente do papel do professor, tem é um modo de agir diferente, creio eu. Também é um papel complexo mas a atitude face aos formandos é diferente, é mais real. O formador de cursos de Jovens e de Adultos, na Formação Profissional também tem de gerir uma série de coisas dentro da sala com os formandos (por vezes muito conflituosos) e preparar o seu trabalho fora da sala. Aqui o formador tem é, quanto a mim, uma maior liberdade de acção e pode, mais facilmente, tentar ajudar cada formando a chegar à informação em vez de central nele próprio (no formador) todas as informações a trabalhar. Enquanto

formadora também tento perceber se o formando está a evoluir na sua aprendizagem da língua ou não, tenho de testá-lo, no fundo, quanto à aprendizagem desses conteúdos com fichas de consolidação de conhecimentos ou trabalhos que vamos elaborando que têm de servir de base para poder validar competências (o que nem sempre é fácil). Acho que o formador poderá ter mais tempo no decorrer do seu módulo (do que o professor na escola) para tentar perceber as dificuldades dos formandos, tentar ajudá-los a superar isso. E também há o lado humano e relacional com os formandos, que talvez seja fundamental neste contexto por potenciar aprendizagens e a valorização das pessoas.

Entrevistadora: O que podes referir em relação às tuas **aprendizagens: o que aprendeste** neste contexto com os outros?

Entrevistada: Aqui aprendi muitas coisas com os meus colegas que regra geral têm uma atitude diferente dos colegas nas escolas. Não sei porquê, talvez pela dificuldade dos públicos com que trabalhamos se crie uma relação diferente entre os colegas que agem para o bem comum entre os formadores, na esmagadora maioria das vezes. Aprendi e (ainda aprendo) com os colegas mais experientes a lidar com algum formando que me inquiete mais, ou como fazer em casos específicos de turmas em concreto. Aqui a minha dificuldade é sempre mais ao nível da gestão de conflitos e não tanto ao nível de como abordar o referencial.

Entrevistadora: **Como** é que aprendeste a ser **formadora**?

Entrevistada: Não sei explicar muito bem como aprendi. Mas acho que aprendi através da experiência que tinha no contexto escolar, por comparação e estabelecendo diferenças entre os objectivos a cumprir, acho eu. Ainda faço isso. Aprendi, como já te disse, no contacto com os colegas (tenho isso sempre presente) e com os formandos que dizem logo se não gostam das actividades. Como há mais liberdade pedagógica vou experimentando e vendo o que funcionava ou não e aprendi que o que funciona num curso pode não funcionar no outro. Acho que é mesmo isto que explica como aprendi. Foi através da experiência do dia-a-dia como já te disse. Tive que pensar em estratégias para motivar os formandos, muitas vezes recorro a temas que façam uma ponte com a componente técnica do curso para fazer com que se interessem mais e parece resultar. Se a formação profissional tem objectivos diferentes do ensino regular, no qual estes formandos já não se revêem, não se pode dar mais do mesmo, não vai resultar. Essa situação fez com que me preocupasse sempre com isso e talvez tenha sido a observar e a ouvir os formandos que também tenha aprendido.

Entrevistadora: Consegues lembra-te de uma **situação** em que tenhas sentido que houve uma aprendizagem em relação ao que é ser formador?

Entrevistada: Tenho uma situação, não é nada de mais, mas percebi que o é ser formador; por causa de comentários que uns formandos que tive em CLE-Inglês fizeram sobre o módulo de Inglês Técnico, que era leccionado por outra formadora. Os formandos perguntaram-me se podia também ser eu a leccionar Inglês Técnico porque não estavam a gostar. A formadora falava apenas para dois formandos que acompanhavam o seu nível e os restantes que decorassem as folhas. Disseram que não havia nenhum problema que tivessem de resolver em nenhuma situação em Inglês. Já tinham falado com a formadora, mas nada tinha mudado. Percebi que o formador deve dar sentido ao trabalho que se faz; os formandos devem perceber para que serve o que estão a trabalhar. Percebi que estava a fazer bem o meu trabalho, porque se conseguirem aplicar os conhecimentos a uma situação de comunicação que podem encontrar a nível profissional ou pessoal é muito mais útil do que só decorar palavras, isso não vai adiantar. Também têm de fixar o significado das palavras para usarem a língua, mas não pode ser só isso. Acho que o formador deve pôr os formandos resolver as situações práticas e úteis para eles e deve estar disponível para ouvir o que os formandos têm a dizer, tentando ajustar-se às diferentes situações, sempre que possível. Percebi que achavam que eu estava disponível para ajudar. Isso é ser formador, creio, contribuir para que as pessoas sintam diferenças na sua vida sempre que possível. Não que o professor não esteja disponível para isso, mas tem o trabalho mais formatado e mais segmentado, e para além disso, as idades dos alunos são diferentes.

Entrevistadora: Já referiste muitas vezes a **importância** dos colegas, dos formandos e da reflexão para a aprendizagem individual. Preocupaste com o que fazes e isso nota-se no teu discurso. O que é que aprendes com os teus **formandos**?

Entrevistada: Várias coisas. Já aprendi que por vezes a solidariedade vem de quem menos esperamos, e que é muito positivo valorizar os formandos porque revelam um enorme carinho por nós e por vezes essa valorização é suficiente para mudarem o rumo das suas vidas e isso para mim é tudo. O feedback positivo dos formandos sobre as minhas aulas faz com que estimule sempre positivamente as pessoas.

Entrevistadora: E com os **colegas**, o que é que aprendeste especificamente com eles?

Entrevistada: Posso dar-te um exemplo, tive um formando adulto que era bastante conflituoso, ameaçava fisicamente as suas colegas e por vezes eu sentia medo dele. Perguntei a uma colega mais velha como lidava com ele e ela explicou-me, disse-me como agir com ele para evitar conflitos na sala de formação. Eu não podia deixar ninguém mudar de lugar, porque isso iria destabilizá-lo e teria de evitar que trabalhasse em grupo com algumas colegas. Esta minha colega já conhecia o formando de um outro curso e esta informação que parece tão simples, foi muito boa para não haver conflitos. Por diferentes situações deste género, acho que com os

colegas aprendi a sentir-me mais calma na gestão dos conflitos. Isso é muito importante, porque vou agindo melhor nestas situações.

Entrevistadora: Não tens influências ou modelos negativos nesse contexto de trabalho?

Entrevistada: Há sempre coisas boas e más em todo o lado, mas aqui ao nível dos colegas não tenho muitas influências negativas, apesar de haver, por vezes, algumas tensões entre colegas que também são professores e os que são só formadores em relação às regras a cumprir na sala da formação com os formandos. Os professores/formadores tendem a fazer cumprir mais regras, enquanto que os colegas que são só formadores parecem ser mais permissivos face ao que os formandos podem fazer. Depois os formandos têm dificuldade em aceitar e cumprir regras com os outros que impõem mais regras. Em relação às influências dos formandos, por vezes há demasiados conflitos o que também não é muito bom.

Entrevistadora: Que **dificuldades** sentiste enquanto formadora? Por exemplo em relação a atitudes dos formandos, à articulação do referencial com a realidade de cada curso, avaliação dos formandos?)

Entrevistada: Quando comecei a trabalhar como formadora, senti que havia pouco apoio pedagógico ao formador. Somos atirados às turmas e temos de aprender sozinhos a adaptar-nos a tudo e principalmente aos formandos e a turmas heterogéneas, por vezes sem saber nada sobre os formandos porque não houve tempo para saber nada. Falta formação quando se começa a trabalhar como formador, se não tivesse formação de professores, teria sido muito mais difícil a adaptação à actividade de formadora. Agora ainda sinto alguma dificuldade na avaliação, acho que sinto sempre alguma dificuldade na avaliação como já te disse, porque não quero ser injusta com ninguém. Apesar da avaliação na formação ser um processo diferente do que na escola, porque é definida com base em objectivos diferentes, não é um processo fácil. O comportamento dos formandos mais jovens por vezes é difícil de levar. O referencial de Inglês nos cursos de Formação e Educação ou de Aprendizagem acabam por não levantar grandes problemas, porque os formandos têm, talvez na sua maioria, falta de conhecimentos de base e os temas e os conteúdos acabam por estar ajustados à realidade dos cursos. Mas nos cursos EFA, por exemplo, já noto que tenho dificuldade com certas turmas em trabalhar o que se pede no referencial, porque os formandos têm muito poucos conhecimentos para se fazer o que é proposto no referencial. Muitos dos adultos apesar de estarem em cursos EFA B3, por exemplo, nunca tiveram Inglês ou tiveram muito poucas horas quando fazem outros cursos antes destes.

Entrevistadora: Como ultrapassas essas **dificuldades**?

Entrevistada: Procuo Acções de Formação, fiz aqui uma acção de Formação em Avaliação das Aprendizagens e foi útil para estar mais consciente do processo de avaliação e do que se pode fazer para diminuir a subjectividade da avaliação. Quanto ao comportamento dos formandos mais rebeldes ou a dúvidas com o referencial, pergunto, recorro à ajuda de colegas que me possam ajudar.

Entrevistadora: Que percepção tens destes cursos de formação profissional e do trabalho enquanto formadora?

Entrevistada: Acho que estes cursos são pouco valorizados socialmente e os formandos sentem isso. Acho que às vezes os seus estágios em contexto de trabalho não funcionam bem, podia haver uma maior ligação entre as empresas (ou os outros postos de trabalho para onde vão) e o que nós fazemos aqui, isso seria melhor. Acho também que muitas vezes se dá certificados só para atingir metas e isso também não contribui para a valorização social do que se faz aqui. Não se pode esperar que se desenvolvam realmente competências e capacidades quando os objectivos são metas e certificados. Mas nem tudo é negativo, é muito gratificante ver os formandos que aproveitam os cursos para mudarem atitudes e comportamentos na sua vida. Muitos deles quando regressam ao Centro, depois do primeiro estágio profissional que correu bem, parecem outras pessoas, mais conscientes do que são capazes de fazer até. Isso é muito positivo. Por isso acho que o trabalho do formador é extraordinário quando contribui para a melhoria das condições sociais e até pessoais dos formandos.

Entrevistadora: Podemos tentar comparar as duas profissões? Há **especificidade** em ser professor e em ser formador? O que achas que distingue estas actividades. Porquê? (posturas, metodologias)

Entrevistada: Acho que apesar de termos um papel muito parecido nas duas profissões, como já te disse, creio que o que as distingue são sobretudo as posturas e algumas metodologias, porque quer na escola ou na formação profissional trabalha-se com os alunos ou com os formandos para que estes melhorem capacidades e adquiram competências gerais ou específicas. Os alunos na escola também têm de mostrar se adquiriram ou não as competências pretendidas. Mas o que é diferente é a forma como fazemos tudo isto. No Centro o melhor é não escolarizar tanto as sessões de formação. Posso até aplicar metodologias de um lado no outro, porque eu sou sempre a mesma, não dá para separar assim tanto as minhas experiências. Mas se pensarmos a nível mais geral as metodologias na formação profissional visam, quanto a mim, uma maior autonomia na construção do saber do formando e há mais espaço para que isso

aconteça, coisa que na escola por muito que queira há mais obstáculos a uma maior autonomia pedagógica, está tudo mais dependente do professor. Há as políticas, os programas, o departamento, a burocracia, as turmas grandes, a falta de tempo para os alunos, a própria forma escolar não ajuda. A minha postura também é diferente; acho que o formador tende a ser menos autoritário do que o professor que tem a sala cheia de alunos mais novos muitas vezes, que estão integrados noutra sistema. Enquanto formadora sou firme mas não imponho tantas regras como na escola, regras estas que aliás também estão generalizadas na instituição. Enquanto professora parece que controlo mais o tempo, não só das aulas, mas o que há para dar num determinado tempo está sempre presente. Acho que é isso.

Entrevistadora: Que dificuldades sentiste na passagem de uma actividade para a outra e o que transporta de uma para a outra?

Entrevistada: Até já falei disso, senti que havia pouco apoio pedagógico ao formador. Tive de aprender sozinha e de procurar apoio nos colegas, tive de me adaptar, muitas vezes sem saber nada sobre os formandos. Acho que falta formação quando se começa a trabalhar como formador. Acredito que se não tivesse formação de professores, teria sido muito mais difícil a adaptação à actividade de formadora, nem sei se conseguiria dinamizar aulas sem orientações nesse sentido. Por isso foi todo esse conhecimento teórico do professor que transporte para a formadora, mas a minha postura altera muito mais do que na escola face a cada turma e é muito mais ajustável aos formandos que tenho diante de mim. Transporto todo o meu gosto pelo trabalho com pessoas, isso é fundamental.

Entrevistadora: Gostas mais de ser professora ou de ser formadora? Porquê?

Entrevistada: Gosto mais de ser professora, talvez. Sou professora há mais tempo. Gosto da dinâmica que se consegue criar nas turmas que mostram gosto por aprender e nas quais os miúdos querem sempre saber mais. Isso é muito gratificante e gosto quando fico na mesma escola com os mesmos alunos no ano seguinte. Poder dar continuidade a esse nosso trabalho é muito interessante. Isto é o oposto da formação profissional, na qual há uma desmotivação muito grande em muitos formandos. Mas também gosto bastante do trabalho de formadora (por isso mantenho os dois) em que sinto que contribuo para mudanças nas pessoas já adultas.

Entrevistadora: Qual destas actividades é mais valorizada socialmente?

Entrevistada: Se me tivesses perguntado isso há uns cinco anos atrás diria sem hesitar ser professor. Mais não fosse porque era uma profissão que oferecia uma maior estabilidade aos seus profissionais do que a de formador. Creio que a profissão de professor continua a ser mais valorizada socialmente, é mais antiga e mais visível ou mais falada por assim dizer. Não ouvimos frequentemente falar de formadores que vão fazer greve nem que estão descontentes com as

condições de trabalho, apesar de estarem. É uma profissão relativamente nova quando comparamos com a profissão de professor. Há 30 anos não era qualquer um que era professor, não é o que se diz? Talvez seja também uma razão histórica que confere mais prestígio social ao professor. Mas actualmente estamos a assistir a um abanão forte nos direitos adquiridos na profissão de professor, aliás, para mim é muito preocupante (porque é instável ainda) a minha situação profissional, quer como professora ou como formadora.

Entrevistadora: Consideras-te professor, formador ou educador?

Entrevistada: (risos) Essa pergunta é engraçada, talvez educadora, porque engloba as outras duas profissões que são, na minha opinião, semelhantes nos seus objectivos, mas diferentes no modo de operar, por assim dizer. Para mim é muito vantajoso ser professora e formadora, faz com tenha uma visão mais abrangente e mais consciente até das duas profissões.

Entrevistadora: Muito obrigada pela entrevista.

ANEXO 2

Transcrição de entrevista - Entrevistado A

Entrevistadora: Gostaria de começar por perguntar **o que fazes** como professora? Isto é, podes explicar como se caracteriza este teu trabalho a nível das actividades que desenvolves e planificações que elaboras?

Entrevistada: Sim, posso tentar. Não é uma resposta simples; o trabalho como professor implica uma burocracia crescente quer ao nível das actividades que desenvolvemos com os alunos dentro e fora da sala de aula (se se considerarem como actividades também as visitas de estudo que realizamos) quer ao nível das planificações anuais ou por período que se desenvolvem em parceria com os colegas do nosso departamento. Posso começar pelas planificações: há, no início de cada ano lectivo, uma fase de elaboração de planificações, feitas por todos os professores do mesmo grupo disciplinar, planificações estas que cada um de nós deve seguir ao longo do ano lectivo, de modo a garantir que o programa curricular proposto pelo Ministério da Educação é seguido e teoricamente cumprido por todos. Assim há também uma certa homogeneidade ao nível dos conteúdos leccionados por período nos diferentes anos (7º, 8º por aí fora). A partir daqui, cada professor pode gerir os conteúdos a leccionar com cada turma e as actividades podem sempre variar conforme a turma e o nível de conhecimento dos alunos. Mas há sempre uma grande uniformização na escola do que se tem para fazer. As actividades numa disciplina de língua podem ser de leitura, de escrita; os alunos podem ouvir um texto ou uma música sobre os quais terão de opinar. Há no decorrer de todos os anos lectivos actividades de celebração de dias importantes ou épocas festivas como o Natal, o Carnaval, o Dia dos Namorados e todas estas actividades têm de ser previstas antes do início das aulas e registadas no Plano Anual de Actividades. Este é realizado também no início do ano lectivo, ao qual os pais, os alunos e toda a comunidade escolar têm acesso e no qual são chamados a participar. Depois destas reuniões de grupo, temos ainda reuniões com os Conselhos de Turma, nas quais ficamos a saber, através do Director de Turma, informações úteis para o nosso trabalho sobre os alunos. Há todo este lado burocrático que envolve muitas reuniões, só depois é que podemos conhecer as turmas e pensar em estratégias para os nossos alunos.

Entrevistadora: Em relação a essas **actividades**, como é que as pões em prática, que metodologias usas? **Como fazes ou como desenvolves** por exemplo essas actividades de leitura ou de escrita?

Entrevistada: Tento sempre envolver os alunos nas actividades começando por activar os conhecimentos prévios que têm face a um conteúdo a introduzir. Deixa-me pensar, por exemplo, se em inglês, (que é a disciplina em que tu me percebes logo) falar de um tema relacionado com a ocupação dos tempos livres e hobbies, levo uma série de imagens para os alunos descreverem, com jovens a jogar computador, a praticar exercício, a ver TV, a ouvir música, a fazerem coisas que eles próprios fazem, (para se identificarem com o tema e poderem dar outras ideias) e assim vão-se lembrar de como se dizem essas coisas em Inglês, vou sempre fazendo o registo do vocabulário no quadro. Tento fazer com que tragam para a aprendizagem as suas experiências e os seus interesses; é importante que gostem e que se interessem pelo que estão a estudar, vão aprender melhor assim. Depois disto podemos então partir para a leitura de um texto do manual, por exemplo, sobre o tema e já resulta melhor do que mandar abrir o livro e ler sem qualquer preparação para a introdução ao tema. A leitura também pode ser mais motivadora se forem todos lendo em voz alta e assim também prestam mais atenção ao que está a acontecer na aula.

Entrevistadora: Qual é que é então para ti o papel do professor?

Entrevistada: O papel do professor é complexo, tem de gerir uma série de coisas dentro da sala de aula e preparar o seu trabalho fora da sala de aula, mas basicamente será o de passar as informações para os alunos e testá-los quanto à aprendizagem desses conteúdos. Tentar perceber quais as dificuldades dos alunos, tentar fazer com que estes as consigam superar, ensinando-os a estudar e a trabalhar para desenvolverem as competências pretendidas. É um papel por vezes ingrato, porque o ser capaz de transmitir conhecimentos válidos e úteis vai também depender dos alunos que estão na aula e da sua vontade e empenho no trabalho escolar. O professor deverá ser capaz de gerir informações a transmitir, de ajudar, de avaliar mas também de gerir o lado humano e relacional com os seus alunos.

Entrevistadora: Gerir o lado humano, como assim?

Entrevistada: Às vezes é preciso falar um pouco com os alunos antes de se dar gramática ou de se escrever uma composição; é esta disponibilidade que para mim, muitas vezes vale muito, mas o nosso tempo é sempre muito pouco para tanta coisa que devemos fazer, temos muitos condicionamentos impostos e ainda temos de cumprir programas extensos. Muitas vezes parece que o professor deve assumir as funções do Encarregado de Educação ou do Psicólogo, é uma sobrecarga grande com muitas exigências e cada vez menos direitos.

Entrevistadora: E em relação às tuas **aprendizagens**, há certamente pessoas, modelos ou influências de outros que foram positivas ou negativas para ti, que te levam ao ponto da vida profissional em que estás actualmente. **O que aprendeste** neste contexto?

Entrevistada: Aprendi que há sempre muito a aprender. Tive Influências positivas (e tenho) de muitos colegas que me ensinaram várias coisas, por exemplo, a nível de burocracias. Fui secretária de um Director de Turma que me ensinou muitas dessas burocracias relativas a processos de alunos com a CPCJ ou com os Serviços de Psicologia. Concretamente nas minhas disciplinas também é sempre positivo poder recorrer à ajuda das minhas colegas quando, por exemplo, tenho alguma questão relativa à melhor forma de dar um conteúdo com uma turma em particular. Para mim é sempre bom aprender com os outros porque têm experiências e conhecimentos diferentes. Más influências? Também tenho de outros colegas que infelizmente se revelam mais desleixados face ao seu trabalho do que outros com mais brio profissional. Não sei se me entendes, não quero parecer arrogante, mas por vezes vejo profissionais que não revelam grande interesse pelos alunos ou pelo que está a acontecer na comunidade escolar, pelas mais variadas razões que não ponho em causa, não é isso. Mas isso acaba por nos influenciar.

Entrevistadora: Isso não te ajuda? Trabalham todos juntos, é isso? Interfere directamente no teu trabalho?

Entrevistada: Sim, é isso. É um tipo de atitude que não ajuda. Isso interfere comigo porque, por exemplo, num Conselho de Turma (onde estão todos os professores de uma dada turma, não é?) por vezes, por isso mesmo, é difícil definir estratégias para tentar melhorar o trabalho com os alunos. Não me refiro a profissionais mais velhos desiludidos com o estado em que vêm agora a carreira docente, mas aos mais novos, como eu, que não querem saber de nada. Com isto acabo por ver o tipo de comportamento que, quanto a mim, tentarei evitar para não cair naquilo que creio poder vir a ser um mau desempenho profissional. Bom, enfim, é melhor não falar mais sobre isto, sabes que falo muito e já estou a dispersar.

Entrevistadora: Ainda em relação às tuas aprendizagens, consegues dar-me um exemplo de uma experiência em que sentiste que houve uma aprendizagem?

Entrevistada: Aprendi com a experiência do dia a dia, aprendi uma coisa importante com uma colega minha, a Maria, (logo no primeiro ano em que dei aulas após o estágio e não me esqueço) a ter mais calma a dar a matéria. Em conversa com ela percebi que estava a dar um conteúdo em concreto de forma muito acelerada e ela fez-me pensar mais nos alunos e na forma como a informação chegará melhor até eles. Isto foi muito importante para mim.

Entrevistadora: Essa conversa fez com que mudasses o teu comportamento face à forma como ensinavas?

Entrevistada: Sim, ainda hoje tenho isso sempre presente. Se estou a acelerar muito ou se eles estão a perceber. Isso é fundamental.

Entrevistadora: Disseste que **aprendeste com a experiência**, consegues explicar **como** é que achas que apreendeste a ser professora?

Entrevistada: Não aprendi na faculdade, acho que foi através da experiência do dia-a-dia, do contacto com os colegas e com os alunos, apesar dos conhecimentos teóricos da faculdade terem sido essenciais neste processo. Acho que só senti que era professora no final do ano de estágio, quando os meus alunos do 11º ano me disseram que tinham gostado muito de mim e das minhas aulas e que iam ter pena se não ficasse lá na escola no ano seguinte. Deram exemplos de aulas divertidas que tivemos nas quais aprenderam determinadas coisas. Aí é que percebi que tinha sido encarada, por eles, com seriedade e que tinha sido útil como profissional da educação, mais não fosse, tinha sido importante para transmitir alguma coisa àqueles miúdos e isso foi muito gratificante, pois trabalhei mesmo muito para eles nesse ano de estágio. Foi só aí que senti que era realmente professora. Pode parecer insignificante, mas isso para foi mesmo gratificante.

Entrevistadora: Quanto a **dificuldades** sentidas por ti enquanto professora: que dificuldades sentes na escola? Por exemplo em relação a atitudes dos alunos, a cumprir os programas, à avaliação dos alunos?

Entrevistada: Na escola sinto que por vezes os colegas levantam dificuldades, como já disse em reuniões, por exemplo, e não só. Às vezes tenho mais dificuldade em gerir essas dificuldades com os colegas do que com os alunos propriamente. Incomoda-me a passividade face à actividade profissional que leva a ignorar os alunos, se calhar porque valorizo muito o lado humano da profissão. Para além disso há alunos com comportamentos desadequados, mas até vou lidando de forma positiva com esta questão, pelo menos, até agora; tenho ficado em escolas com alunos relativamente calmos e também porque tenho a experiência do centro com jovens mais problemáticos e isso ajuda-me a mediar melhor os conflitos na escola. Mas por vezes estes conflitos não são fáceis de gerir e tento sempre ser justa com os alunos para não gerar mais conflitos. Mais? Os programas são muito extensos. Se as turmas forem boas, é mais fácil avançar, outras vezes, se a turma não é tão boa a nível do aproveitamento ou do comportamento, tornam-se difíceis de cumprir. Agora, avaliar é que é sempre difícil, porque não quero ser injusta com o trabalho dos alunos.

Entrevistadora: Como é que tens ultrapassado essas dificuldades de que falaste?

Entrevistada: Com os colegas, a estratégia é não dar atenção ao que não traz coisas positivas e ao que não é relevante para a actividade profissional. Com os alunos tento estar atenta a mudanças de comportamentos e a ser sempre clara e justa no meu relacionamento com eles, para que se sintam à vontade nas aulas. Os programas por vezes são difíceis de cumprir à risca. Se a turma for boa cumprem-se, apesar de por vezes serem um pouco repetitivos e na avaliação tento sempre ter grelhas de observação com critérios concretos que me ajudem a ser mais justa. Há uma percentagem para cada elemento de avaliação e dou também muita importância ao relacionamento com os colegas, não só em trabalhos de grupo, como também no dia-a-dia em aula. O professor tem de se ajustar permanentemente às condições de trabalho que têm muitos factores que as condicionam e alteram de dia para dia, e somos todos humanos na escola. Para além disso procuro fazer acções de formação que me ajudem a melhorar o meu trabalho.

Entrevistadora: Queria agora saber a tua opinião sobre esta função, ou seja, que percepção tens do ensino escolar e do trabalho enquanto professor?

Entrevistada: Eu gosto muito de ser professora, de dar aulas e de ensinar inglês aos miúdos, mas acho que a função do professor está muito burocratizada. Temos muito mais tempo com papéis que nos tiram tempo para preparar as nossas aulas. Ficamos muito saturados, sei que os meus colegas também sentem o mesmo. Isso tira a disponibilidade para ser criativo nas aulas com os alunos e é aí que devemos investir, na qualidade das aulas. Essa criatividade também fica condicionada pelos programas a cumprir e por não se ter tempo para procurar individualizar mais o ensino, parece que os 30 alunos de cada turma são todos iguais e isso também não ajuda. No final do ano, o que parece importar é que passem todos, mesmo que não tenham estudado nem tenham aprendido. O professor tem cada vez mais funções que o levam, muitas vezes, a não conseguir dar resposta a tantas coisas. Não se devia querer poupar tanto na educação à custa da sobrecarga dos profissionais em função.

Entrevistadora: Agora gostava de saber as mesmas coisas, mas em relação à tua experiência enquanto **formadora: O que fazes** como formadora? Ou seja, podes explicar como se caracteriza este teu trabalho a nível das actividades que desenvolves e planificações que elaboras?

Entrevistada: O trabalho enquanto formadora também é complexo, mas não implica ainda tanta burocracia da nossa parte e acaba por me permitir, enquanto profissional, a possibilidade de ter uma maior autonomia pedagógica, podemos flexibilizar (mais do que na escola) os conteúdos a abordar com os formandos. As actividades que desenvolvo na formação profissional estão por

isso mesmo, mais ligadas aos interesses de cada um, mas são também actividades de um módulo de língua e são, por isso, também como na escola, de leitura, de escrita, ouvir um texto ou uma música para dar uma opinião, partindo do geral para o particular que faz parte do mundo e das experiências de cada formando. Aqui as planificações de cada sessão têm como base o referencial para cada curso. Tenho mais autonomia de trabalho nestes cursos de Educação e Formação, quer sejam para jovens ou para adultos. Também há muitas coisas para gerir no interior da sala da formação, como na escola.

Entrevistadora: Em relação às **actividades**, como é que as pões em prática, **como fazes ou como desenvolves** essas actividades nesses cursos, que metodologias usas?

Entrevistada: As metodologias vão depender um pouco das características dos formandos (Jovens ou Adultos) de forma a trazer para o contexto de aprendizagem as suas experiências e vivências. Creio que eles devem aprender a valorizar o que sabem e o que gostam. É importante que isso aconteça para que haja motivação e vejo isso por exemplo no módulo de Comunicar em Língua Estrangeira – Inglês, no qual a maioria destes formandos sente muitas dificuldades e traz muitas ideias pré-concebidas face à dificuldade em aprender Inglês. Muitos dos formandos adultos, por exemplo, nunca aprenderam Inglês, mas dizem logo que não gostam e que é muito difícil. Quando, por exemplo, abordo o tema das profissões apelo ao conhecimento que têm, do seu dia-a-dia, sobre o que faz um médico ou um professor para introduzir vocabulário (em inglês) e faço depois com que escolham e pesquisem informação sobre uma profissão pela qual se interessem. Pode ser em Português, pois em inglês não têm ainda muitas vezes essa capacidade. Depois quando já têm essa informação, com base em frases orientadoras que escrevo em inglês (que ajudam a seleccionar e a organizar a informação) e com a minha ajuda no contexto de cada sessão e também com recurso a dicionários, cada um constrói um pequeno texto sobre a profissão que escolheu. Por vezes, este trabalho não é fácil, formandos não estão habituados a trabalhar assim em Inglês. Também houve da minha parte uma adaptação a este trabalho com as pessoas mais velhas, para o qual tive de esquecer um pouco o trabalho com os adolescentes na escola, pois é uma forma de construir saberes bem diferente. Os adultos em cursos EFA são levados para a oferta formativa sem grande interesse nos cursos, estão muito desmotivados por diferentes razões e se não houver um sentido no que estão a fazer, nem um feedback positivo vão por o Inglês de lado.

Entrevistadora: Qual é para ti **o papel do formador**?

Entrevistada: Não é um papel muito diferente do papel do professor, tem é um modo de agir diferente, creio eu. Também é um papel complexo mas a atitude face aos formandos é diferente, é mais real. O formador de cursos de Jovens e de Adultos, na Formação Profissional também

tem de gerir uma série de coisas dentro da sala com os formandos (por vezes muito conflituosos) e preparar o seu trabalho fora da sala. Aqui o formador tem é, quanto a mim, uma maior liberdade de acção e pode, mais facilmente, tentar ajudar cada formando a chegar à informação em vez de central nele próprio (no formador) todas as informações a trabalhar. Enquanto formadora também tento perceber se o formando está a evoluir na sua aprendizagem da língua ou não, tenho de testá-lo, no fundo, quanto à aprendizagem desses conteúdos com fichas de consolidação de conhecimentos ou trabalhos que vamos elaborando que têm de servir de base para poder validar competências (o que nem sempre é fácil). Acho que o formador poderá ter mais tempo no decorrer do seu módulo (do que o professor na escola) para tentar perceber as dificuldades dos formandos, tentar ajudá-los a superar isso. E também há o lado humano e relacional com os formandos, que talvez seja fundamental neste contexto por potenciar aprendizagens e a valorização das pessoas.

Entrevistadora: O que podes referir em relação às tuas **aprendizagens: o que aprendeste** neste contexto com os outros?

Entrevistada: Aqui aprendi muitas coisas com os meus colegas que regra geral têm uma atitude diferente dos colegas nas escolas. Não sei porquê, talvez pela dificuldade dos públicos com que trabalhamos se crie uma relação diferente entre os colegas que agem para o bem comum entre os formadores, na esmagadora maioria das vezes. Aprendi e (ainda aprendo) com os colegas mais experientes a lidar com algum formando que me inquiete mais, ou como fazer em casos específicos de turmas em concreto. Aqui a minha dificuldade é sempre mais ao nível da gestão de conflitos e não tanto ao nível de como abordar o referencial.

Entrevistadora: **Como** é que aprendeste a ser **formadora**?

Entrevistada: Não sei explicar muito bem como aprendi. Mas acho que aprendi através da experiência que tinha no contexto escolar, por comparação e estabelecendo diferenças entre os objectivos a cumprir, acho eu. Ainda faço isso. Aprendi, como já te disse, no contacto com os colegas (tenho isso sempre presente) e com os formandos que dizem logo se não gostam das actividades. Como há mais liberdade pedagógica vou experimentando e vendo o que funcionava ou não e aprendi que o que funciona num curso pode não funcionar no outro. Acho que é mesmo isto que explica como aprendi. Foi através da experiência do dia-a-dia como já te disse. Tive que pensar em estratégias para motivar os formandos, muitas vezes recorro a temas que façam uma ponte com a componente técnica do curso para fazer com que se interessem mais e parece resultar. Se a formação profissional tem objectivos diferentes do ensino regular, no qual estes formandos já não se revêem, não se pode dar mais do mesmo, não vai resultar. Essa situação

fez com que me preocupasse sempre com isso e talvez tenha sido a observar e a ouvir os formandos que também tenha aprendido.

Entrevistadora: Consegues lembra-te de uma **situação** em que tenhas sentido que houve uma aprendizagem em relação ao que é ser formador?

Entrevistada: Tenho uma situação, não é nada de mais, mas percebi que o é ser formador; por causa de comentários que uns formandos que tive em CLE-Inglês fizeram sobre o módulo de Inglês Técnico, que era leccionado por outra formadora. Os formandos perguntaram-me se podia também ser eu a leccionar Inglês Técnico porque não estavam a gostar. A formadora falava apenas para dois formandos que acompanhavam o seu nível e os restantes que decorassem as folhas. Disseram que não havia nenhum problema que tivessem de resolver em nenhuma situação em Inglês. Já tinham falado com a formadora, mas nada tinha mudado. Percebi que o formador deve dar sentido ao trabalho que se faz; os formandos devem perceber para que serve o que estão a trabalhar. Percebi que estava a fazer bem o meu trabalho, porque se conseguirem aplicar os conhecimentos a uma situação de comunicação que podem encontrar a nível profissional ou pessoal é muito mais útil do que só decorar palavras, isso não vai adiantar. Também têm de fixar o significado das palavras para usarem a língua, mas não pode ser só isso. Acho que o formador deve pôr os formandos resolver as situações práticas e úteis para eles e deve estar disponível para ouvir o que os formandos têm a dizer, tentando ajustar-se às diferentes situações, sempre que possível. Percebi que achavam que eu estava disponível para ajudar. Isso é ser formador, creio, contribuir para que as pessoas sintam diferenças na sua vida sempre que possível. Não que o professor não esteja disponível para isso, mas tem o trabalho mais formatado e mais segmentado, e para além disso, as idades dos alunos são diferentes.

Entrevistadora: Já referiste muitas vezes a **importância** dos colegas, dos formandos e da reflexão para a aprendizagem individual. Preocupaste com o que fazes e isso nota-se no teu discurso. O que é que aprendes com os teus **formandos**?

Entrevistada: Várias coisas. Já aprendi que por vezes a solidariedade vem de quem menos esperamos, e que é muito positivo valorizar os formandos porque revelam um enorme carinho por nós e por vezes essa valorização é suficiente para mudarem o rumo das suas vidas e isso para mim é tudo. O feedback positivo dos formandos sobre as minhas aulas faz com que estimule sempre positivamente as pessoas.

Entrevistadora: E com os **colegas**, o que é que aprendeste especificamente com eles?

Entrevistada: Posso dar-te um exemplo, tive um formando adulto que era bastante conflituoso, ameaçava fisicamente as suas colegas e por vezes eu sentia medo dele. Perguntei a uma colega mais velha como lidava com ele e ela explicou-me, disse-me como agir com ele para

evitar conflitos na sala de formação. Eu não podia deixar ninguém mudar de lugar, porque isso iria destabilizá-lo e teria de evitar que trabalhasse em grupo com algumas colegas. Esta minha colega já conhecia o formando de um outro curso e esta informação que parece tão simples, foi muito boa para não haver conflitos. Por diferentes situações deste género, acho que com os colegas aprendi a sentir-me mais calma na gestão dos conflitos. Isso é muito importante, porque vou agindo melhor nestas situações.

Entrevistadora: Não tens influências ou modelos negativos nesse contexto de trabalho?

Entrevistada: Há sempre coisas boas e más em todo o lado, mas aqui ao nível dos colegas não tenho muitas influências negativas, apesar de haver, por vezes, algumas tensões entre colegas que também são professores e os que são só formadores em relação às regras a cumprir na sala da formação com os formandos. Os professores/formadores tendem a fazer cumprir mais regras, enquanto que os colegas que são só formadores parecem ser mais permissivos face ao que os formandos podem fazer. Depois os formandos têm dificuldade em aceitar e cumprir regras com os outros que impõem mais regras. Em relação às influências dos formandos, por vezes há demasiados conflitos o que também não é muito bom.

Entrevistadora: Que **dificuldades** sentiste enquanto formadora? Por exemplo em relação a atitudes dos formandos, à articulação do referencial com a realidade de cada curso, avaliação dos formandos?)

Entrevistada: Quando comecei a trabalhar como formadora, senti que havia pouco apoio pedagógico ao formador. Somos atirados às turmas e temos de aprender sozinhos a adaptar-nos a tudo e principalmente aos formandos e a turmas heterogéneas, por vezes sem saber nada sobre os formandos porque não houve tempo para saber nada. Falta formação quando se começa a trabalhar como formador, se não tivesse formação de professores, teria sido muito mais difícil a adaptação à actividade de formadora. Agora ainda sinto alguma dificuldade na avaliação, acho que sinto sempre alguma dificuldade na avaliação como já te disse, porque não quero ser injusta com ninguém. Apesar da avaliação na formação ser um processo diferente do que na escola, porque é definida com base em objectivos diferentes, não é um processo fácil. O comportamento dos formandos mais jovens por vezes é difícil de levar. O referencial de Inglês nos cursos de Formação e Educação ou de Aprendizagem acabam por não levantar grandes problemas, porque os formandos têm, talvez na sua maioria, falta de conhecimentos de base e os temas e os conteúdos acabam por estar ajustados à realidade dos cursos. Mas nos cursos EFA, por exemplo, já noto que tenho dificuldade com certas turmas em trabalhar o que se pede no referencial, porque os formandos têm muito poucos conhecimentos para se fazer o que é

proposto no referencial. Muitos dos adultos apesar de estarem em cursos EFA B3, por exemplo, nunca tiveram Inglês ou tiveram muito poucas horas quando fazem outros cursos antes destes.

Entrevistadora: Como ultrapassas essas **dificuldades**?

Entrevistada: Procuo Acções de Formação, fiz aqui uma acção de Formação em Avaliação das Aprendizagens e foi útil para estar mais consciente do processo de avaliação e do que se pode fazer para diminuir a subjectividade da avaliação. Quanto ao comportamento dos formandos mais rebeldes ou a dúvidas com o referencial, pergunto, recorro à ajuda de colegas que me possam ajudar.

Entrevistadora: Que percepção tens destes cursos de formação profissional e do trabalho enquanto formadora?

Entrevistada: Acho que estes cursos são pouco valorizados socialmente e os formandos sentem isso. Acho que às vezes os seus estágios em contexto de trabalho não funcionam bem, podia haver uma maior ligação entre as empresas (ou os outros postos de trabalho para onde vão) e o que nós fazemos aqui, isso seria melhor. Acho também que muitas vezes se dá certificados só para atingir metas e isso também não contribui para a valorização social do que se faz aqui. Não se pode esperar que se desenvolvam realmente competências e capacidades quando os objectivos são metas e certificados. Mas nem tudo é negativo, é muito gratificante ver os formandos que aproveitam os cursos para mudarem atitudes e comportamentos na sua vida. Muitos deles quando regressam ao Centro, depois do primeiro estágio profissional que correu bem, parecem outras pessoas, mais conscientes do que são capazes de fazer até. Isso é muito positivo. Por isso acho que o trabalho do formador é extraordinário quando contribui para a melhoria das condições sociais e até pessoais dos formandos.

Entrevistadora: Podemos tentar comparar as duas profissões? Há **especificidade** em ser professor e em ser formador? O que achas que distingue estas actividades. Porquê? (posturas, metodologias)

Entrevistada: Acho que apesar de termos um papel muito parecido nas duas profissões, como já te disse, creio que o que as distingue são sobretudo as posturas e algumas metodologias, porque quer na escola ou na formação profissional trabalha-se com os alunos ou com os formandos para que estes melhorem capacidades e adquiram competências gerais ou específicas. Os alunos na escola também têm de mostrar se adquiriram ou não as competências pretendidas. Mas o que é diferente é a forma como fazemos tudo isto. No Centro o melhor é não escolarizar tanto as sessões de formação. Posso até aplicar metodologias de um lado no outro,

porque eu sou sempre a mesma, não dá para separar assim tanto as minhas experiências. Mas se pensarmos a nível mais geral as metodologias na formação profissional visam, quanto a mim, uma maior autonomia na construção do saber do formando e há mais espaço para que isso aconteça, coisa que na escola por muito que queira há mais obstáculos a uma maior autonomia pedagógica, está tudo mais dependente do professor. Há as políticas, os programas, o departamento, a burocracia, as turmas grandes, a falta de tempo para os alunos, a própria forma escolar não ajuda. A minha postura também é diferente; acho que o formador tende a ser menos autoritário do que o professor que tem a sala cheia de alunos mais novos muitas vezes, que estão integrados noutra sistema. Enquanto formadora sou firme mas não imponho tantas regras como na escola, regras estas que aliás também estão generalizadas na instituição. Enquanto professora parece que controlo mais o tempo, não só das aulas, mas o que há para dar num determinado tempo está sempre presente. Acho que é isso.

Entrevistadora: Que dificuldades sentiste na passagem de uma actividade para a outra e o que transporta de uma para a outra?

Entrevistada: Até já falei disso, senti que havia pouco apoio pedagógico ao formador. Tive de aprender sozinha e de procurar apoio nos colegas, tive de me adaptar, muitas vezes sem saber nada sobre os formandos. Acho que falta formação quando se começa a trabalhar como formador. Acredito que se não tivesse formação de professores, teria sido muito mais difícil a adaptação à actividade de formadora, nem sei se conseguiria dinamizar aulas sem orientações nesse sentido. Por isso foi todo esse conhecimento teórico do professor que transporte para a formadora, mas a minha postura altera muito mais do que na escola face a cada turma e é muito mais ajustável aos formandos que tenho diante de mim. Transporto todo o meu gosto pelo trabalho com pessoas, isso é fundamental.

Entrevistadora: Gostas mais de ser professora ou de ser formadora? Porquê?

Entrevistada: Gosto mais de ser professora, talvez. Sou professora há mais tempo. Gosto da dinâmica que se consegue criar nas turmas que mostram gosto por aprender e nas quais os miúdos querem sempre saber mais. Isso é muito gratificante e gosto quando fico na mesma escola com os mesmos alunos no ano seguinte. Poder dar continuidade a esse nosso trabalho é muito interessante. Isto é o oposto da formação profissional, na qual há uma desmotivação muito grande em muitos formandos. Mas também gosto bastante do trabalho de formadora (por isso mantenho os dois) em que sinto que contribuo para mudanças nas pessoas já adultas.

Entrevistadora: Qual destas actividades é mais valorizada socialmente?

Entrevistada: Se me tivesses perguntado isso há uns cinco anos atrás diria sem hesitar ser professor. Mais não fosse porque era uma profissão que oferecia uma maior estabilidade aos

seus profissionais do que a de formador. Creio que a profissão de professor continua a ser mais valorizada socialmente, é mais antiga e mais visível ou mais falada por assim dizer. Não ouvimos frequentemente falar de formadores que vão fazer greve nem que estão descontentes com as condições de trabalho, apesar de estarem. É uma profissão relativamente nova quando comparamos com a profissão de professor. Há 30 anos não era qualquer um que era professor, não é o que se diz? Talvez seja também uma razão histórica que confere mais prestígio social ao professor. Mas actualmente estamos a assistir a um abanão forte nos direitos adquiridos na profissão de professor, aliás, para mim é muito preocupante (porque é instável ainda) a minha situação profissional, quer como professora ou como formadora.

Entrevistadora: Consideras-te professor, formador ou educador?

Entrevistada: (risos) Essa pergunta é engraçada, talvez educadora, porque engloba as outras duas profissões que são, na minha opinião, semelhantes nos seus objectivos, mas diferentes no modo de operar, por assim dizer. Para mim é muito vantajoso ser professora e formadora, faz com tenha uma visão mais abrangente e mais consciente até das duas profissões.

Entrevistadora: Muito obrigada pela entrevista.

ANEXO 3

Transcrição de entrevista - Entrevistado B

Entrevistadora: Gostaria de começar por perguntar **o que fazias** como professor em geral? (actividades, planificações)

Entrevistado: Como professor planificava o ano lectivo e as aulas de acordo com as características dos alunos, na aula tentava criar aulas participativas. A nível das metodologias recorria à leitura e interpretação de texto.

Entrevistadora: Em relação às **actividades**, como é que as pões em prática, que metodologias usas? **Como fazes ou como desenvolves** por exemplo essas actividades de leitura e de interpretação?

Entrevistado: As metodologias que usava enquanto professor, tentava fugir ao método expositivo, não abusar do uso deste método, foi precisamente o que aprendi no estágio pedagógico. Apostava em tipo de aulas com interacção professor - aluno, aluno – alunos, tentava pôr os alunos da turma em interacção uns com os outros, para daí tirarem conclusões. Como era professor de filosofia, digamos que isso funcionava às mil maravilhas. Basicamente ao nível das metodologias e práticas pedagógicas era isto. A minha preocupação pedagógica estava ligada ao trabalho com miúdos, adolescentes, (10º, 11º e 12º anos), por isso preocupava-me para que as aulas do ensino secundário não fossem muito aborrecidas, daí estimular a interacção entre os alunos, tornando as aulas mais dinâmicas.

Entrevistadora: E em relação às tuas práticas, como é que desenvolvias essas actividades e exercícios?

Entrevistado: Faziam-se muitos trabalhos em grupo, geralmente na sala de aula, não gostava que os alunos trabalhassem em grupo fora da aula porque alguns alunos não faziam nada e leitura e interpretação de texto. Esta era uma prática que usava muito e que ainda hoje uso com os adultos, consegui transportar isso para o formador. Como já li o teu guião vou falando e depois tu fazes as pontes com as perguntas, para ser uma conversa mais natural. Enquanto formador desenvolvo muitas práticas pedagogias que desenvolvia enquanto professor, sobretudo ligadas à leitura de textos.

Entrevistadora: Qual é que é para ti **o papel do professor?**

Entrevistado: Neste momento acho que a função do professor se calhar será manter os alunos interessados, acho que isso hoje em dia já é muito bom; será também leccionar e cumprir os programas. Mas no meu caso eu entendo que a função do professor é desenvolver capacidades,

basicamente é isso. Ao fim de alguns anos, os alunos do secundário esquecem os conteúdos que aprenderam, o que é importante é que esses conteúdos tenham de alguma forma sido úteis para ganharem uma espécie de “cabedal intelectual” e isso é que é importante, desenvolverem capacidades e competências, mas também a nível social, como fazemos no trabalho com os adultos.

Entrevistadora: Quanto às tuas **aprendizagens**, há certamente pessoas, modelos ou influências de outros que foram positivas ou negativas para ti, que te levam ao ponto da vida profissional em que estás actualmente. **O que aprendeste** neste contexto?

Entrevistado: O que aprendi? Os alunos ensinaram-se muito, percebi que como professor é preciso ter um grande cuidado pedagógico em relação aos problemas disciplinares, ao absentismo escolar. É preciso desenvolver temáticas e tentar encontrar sempre estratégias de ensino – aprendizagem que motivem os alunos. Eu envolvia-me muito nesta parte principalmente para as aulas não serem aborrecidas.

Entrevistadora: Com quem é que aprendeste nesse contexto? Com colegas, por exemplo, que experiências te marcaram pela positiva ou pela negativa?

Entrevistado: O meu ano de estágio, que foi o primeiro ano enquanto professor, foi muito importante para mim. Aprendi com alguns dos meus professores e depois, já mesmo no pleno contexto profissional, com alguns dos meus alunos que foram importantes para mim. No caso dos alunos aprendi pelas dificuldades que tive em lidar com eles, ou por terem dificuldades na aprendizagem, ou por mau comportamento. Os alunos no 10 ano por vezes eram mais problemáticos a nível do comportamento por estarem no início da adolescência. Houve outros alunos que me marcaram pela positiva como alunos do 12º ano com que me preocupei para preparar para exame. Fui obrigado, digamos, a desenvolver estratégias para dar muitos, muitos conteúdos que não fossem dados de forma aborrecida. A preocupação na escola, com os alunos do 12 ano, era dar o programa para o exame. Recorri sempre à análise, leitura e compreensão da sala de aula e ao diálogo aberto para superar dificuldades com os alunos nas minhas aulas.

Entrevistadora: Consegues lembrar-te de alguma situação concreta com que tenhas aprendido? Um momento em que pensas e percebes que aprendeste alguma coisa importante face ao facto de se ser professor.

Entrevistado: Não me lembro. É difícil falar de casos particulares ou exemplos, a experiência é acumulativa, serve-se das experiências anteriores.

Entrevistadora: **Como é que aprendeste** na prática a ser professor? Como percebias que estavas a fazer aprendizagens?

Entrevistado: Aprendi através da experiência e do feedback positivo dos alunos às aulas menos expositivas com maior interacção da sua parte.

Entrevistadora: Pedias a opinião aos alunos sobre as actividades ou vias como reagiam?

Entrevistado: Via como reagiam. Recorria muito a exemplos do dia a dia para os motivar e eles gostam, é aquela questão de motivação. Por vezes saía da aula muito satisfeito comigo próprio, porque tinha conseguido superar situações que à partida se afiguravam um pouco delicadas em termos de motivação dos alunos.

Entrevistadora: Consegues dar-me um exemplo em concreto de uma dessas situações que te tenham marcado? Ou de algum aluno que tenha marcado e tenhas aprendido alguma coisa com ele?

Entrevistado: É difícil, não me recordo assim de repente. Tive um aluno muito bom, dei-lhe um 20, mas acho que aprendi mais com alunos com mais dificuldades, lembro-me de um aluno que tinha muita vontade de estar na aula, mas em termos cognitivos, tinha muitas dificuldades e começamos um diálogo pelo futebol e depois íamos para outros temas e ele só depois é que se apercebia que estava a aprender os conteúdos da disciplina nesse diálogo.

Entrevistadora: E com os colegas, lembras-te de alguma coisa que tenhas aprendido?

Entrevistado: Não vou assistir a aulas dos colegas, mas aprendi muito com um colega ao nível da planificação, para ter um maior rigor na planificação.

Entrevistadora: Quais foram as dificuldades que sentiste ao ser professor? Já falaste da relação com alguns alunos mas tiveste mais algumas?

Entrevistado: Há relações com alunos muito complicadas, por vezes ficamos frustrados por não conseguirmos passar a nossa mensagem, quando não nos conseguimos fazer entender, não é conflito, é quando também não conseguimos fazer com que eles nos oiçam; há alunos que revelam dificuldade em trabalhar com abstracções e a falta dessa capacidade de abstracção é a maior dificuldade que sinto.

Entrevistadora: E como superas essa dificuldade?

Entrevistado: Tentava usar uma linguagem mais simples, mais acessível e mais parecida com a deles. Tentava sempre manter com os alunos um diálogo aberto, como já te disse, para colocarem as dúvidas à vontade, basicamente é assim que faço. Tentava motivá-los e ser companheiro, fazia pontos de ligação entre os conteúdos e os seus anseios e preocupações. Esta era uma forma de superar isso.

Entrevistadora: Só mais uma coisa em relação a ser professor, que ideia tens do ensino escolar e do trabalho do professor?

Entrevistado: A ideia geral é que o ensino é demasiado escolarizado. Se fosse adolescente tinha horror à escola, muitos adolescentes ficam 12 horas na escola, não têm tempo para mais nada. Os alunos parecem depósitos, funcionam mais já como receptores de informação. O papel do professor na minha opinião não devia passar tanto pela “educação bancária” de Paulo Freire, é o que acontece por causa dos programas e devia passar mais por uma educação que desenvolvesse capacidades, como falei há bocado. A função do professor está fortemente condicionada pelo próprio sistema educativo, parecem heróis face à situação cultural, política, financeira e económica em que actuam neste momento. O professor tem de ter várias funções, não há muitos valores na sociedade, muitos miúdos só têm a escola como referência e isso é mau, falta a família muitas vezes. Depois passam muitas coisas para o professor, tem de ser polivalente. Isso não é necessariamente mau, mas o professor não tem tempo para responder a tantas solicitações, e isso às vezes é muito ingrato. Está muito sobrecarregado no ponto de vista burocrático, sem necessidade, é a própria cultura do nosso país. Depois fica sem tempo para criatividade e para ser professor de uma forma mais liberal, não tão enquadrado no sistema.

Entrevistadora: Foi por isso que te tornaste formador?

Entrevistado: Em parte foi, porque no meu último ano como professor tive dificuldade em ser interpretado pelos alunos, em que a minha mensagem passasse. Depois fui convidado para ser formador e para trabalhar com adultos e aceitei ir trabalhar para a formação.

Entrevistadora: Agora vamos falar das mesmas coisas, mas na tua experiência enquanto formador. O que fazes como formador, a nível geral?

Entrevistado: Como formador faço acompanhamento individual a alunos em temáticas que eles não dominam. Na formação complementar em grupo, utilizo metodologias interactivas e tenho a preocupação de procurar partir de experiências de vida concretas. Como formador já não me preocupo com tantos papéis para preencher.

Entrevistadora: Ao nível das práticas e metodologias, como fazes enquanto formador?

Entrevistado: Tenho uma preocupação pedagógica diferente. Continuo a ser professor, mas tenho outras preocupações. Com os adolescentes, estava sempre preocupado que estivessem com atenção e isso com os adultos é mais fácil. Agora talvez seja um pouco mais expositivo do que era na escola.

Entrevistadora: Consegues dar-me um exemplo de uma actividade que faças agora enquanto formador de forma diferente, ou de uma actividade que faças da mesma forma?

Entrevistado: Explico as coisas aos adultos também com exemplos práticos do dia a dia, como fazia com os alunos; tento falar a linguagem deles; tento colocar-me no lugar deles, também já fazia isto com os alunos mas agora a forma é diferente. Este “colocar-me no lugar deles” faço mais com os adultos.

Entrevistadora: Forma diferente, como assim? Como é que te posicionas para veres que é diferente, como é que percebes isso?

Entrevistado: O meu discurso é diferente, com os adultos é menos encenado. Com os adolescentes, e como professor sinto-me mais actor do que com os adultos enquanto formador. Sou mais genuíno como formador até porque lido com pessoas simples, conheço as suas condições de vida, sou natural da sua região e falo a mesma linguagem e falo com eles de uma forma descontraída como não falo com os alunos. Quero que os adultos percebam que está ali uma pessoa igual a eles, que partilha os mesmos problemas, para os motivar, para ganharem mais à vontade, para que se identifiquem comigo.

Entrevistadora: Portanto as metodologias não são assim tão diferentes, o que muda é a tua postura, a tua forma de estar, é isso?

Entrevistado: Enquanto formador, mudo um pouco a postura, porque com os alunos é preciso mais cuidado. Com os adultos uso a mesma metodologia até porque os conteúdos são muito parecidos, apenas enquadro os conteúdos com a vida das pessoas, recorro a mais exemplos. Como professor já não estava em cima do estrado, mas agora como formador estou muito menos. Percebes?

Entrevistadora: Sim, percebo. Então qual é o papel do formador para ti?

Entrevistado: Quando dizem que sou formador, eu ainda não me vejo como formador. Ainda não me sinto aquele formador da formação profissional, até porque já recebi formação profissional noutros contextos de trabalho e não me identifico com o formador; detesto formadores, acho que eles são muito fracos quando chegam ali e despejam a matéria sem sensibilidade pedagógica nenhuma. Acho que o facto de ser professor me enriqueceu bastante, é a minha opinião. Não quero ser pretensioso, mas pelo menos eu, se não tivesse sido professor era muito mau formador. A ideia que tenho da formação é essa, é pouco pessoal, é para despachar, é a formação à hora. Não é assim. Percebes? A função do formador é formar para a vida, penso que os conteúdos terão menos importância aqui, até porque a avaliação é diferente. Por exemplo, como professor, tinha conteúdos e dois testes por período, tudo isto condiciona a nossa actividade. Como formador não estou condicionado por isso e o meu papel é muito mais aberto, transmito conteúdos, mas quero que se transformem automaticamente em algo útil para

o dia-a-dia das pessoas. Enquanto que com os adolescentes era para terem 15, 16 ou 17. Nos adultos não é para terem uma nota, é para enriquecerem enquanto pessoa.

Entrevistadora: O que aprendeste no contexto da formação? Quando se é professor e formador a comparação é inevitável. O que é isso de estar na formação? O que achas?

Entrevistado: Aprendi que existe um mundo que eu não conhecia onde a diversidade ainda é maior do que na escola, isto é, há maior diversidade e complexidade de cada um, de perfis dos adultos. Aprendi a lidar com isso tudo. Tens sempre uma resposta seja para que situação for. Mas acho que ainda estou a aprender, como te disse estou numa fase em que ainda não me sinto completamente formador. Foram muitos anos a ser professor.

Entrevistadora: **Com quem** aprendeste no contexto da formação? Estás nessa actividade há relativamente pouco tempo, se compararmos esse tempo com o tempo que foste professor, se calhar ainda tens bem presentes essas aprendizagens.

Entrevistado: Tive formação para ser formador por parte da ANQ. Tive essa formação que me ajudou bastante, assimilei os conteúdos de uma forma que já tem a ver com quem sou. Essa formação era para saber como lidar com os adultos, para ter em conta a diversidade de perfis e a complexidade da formação, para valorizar a experiência dos adultos. Aprendi com uma equipa técnico pedagógica que já estava formada a nível de coordenadores e de profissionais, principalmente na forma de me relacionar com os adultos, como os motivar. Não estava habituado a ter de ganhar adultos, a ter de ganhar a causa. Estamos num trabalho onde há muitas desistências dos adultos e acho que o papel do formador é também motivar os adultos para não desistirem e é muito gratificante ver que o que dizemos faz diferença para as pessoas. Tem de ter essa atitude de incentivar sempre, muito mais do que na escola. Enquanto professor havia todo um esquema de regras montado – a falta, o director de turma, a direcção; as coisas funcionavam, passavam por uma série de canais em que eu fazia apenas o meu papel burocrático. Enquanto formador tenho de me empenhar mais pessoalmente com os adultos, com as pessoas, levá-los a não desistirem.

Entrevistadora: **Como** é que aprendeste a ser formador?

Entrevistado: Principalmente através da minha experiência como professor, por adaptação. Fiz uma adaptação do meu papel de professor ao meu papel de formador, mas nessa adaptação, se calhar ficou 80% do professor, tive de ter em conta algumas especificidades que eram novas e que já te disse. Os meus colegas formadores entraram comigo estavam todos como eu, não nos podíamos ajudar muito nessa adaptação, foi uma coisa muito individual.

Entrevistadora: Que percepção tem destes cursos de formação profissional e do trabalho enquanto formador?

Entrevistado: Estive muitos anos a trabalhar no ensino público, ainda não sei bem como é toda a formação nem o ensino profissional, dei cursos profissionais na escola, mas enquanto professor de uma disciplina que era “área de integração”, em cursos do secundário. A ideia que eu tenho, no meu caso, naquela escola, muitos alunos estão nos cursos profissionais porque tem problemas disciplinares, não tem sucesso escolar. Fazem-se turmas de maus alunos por assim dizer e isso é muito mau, mas é o que acontece nas escolas públicas e eles vão ter mais do mesmo e não resulta. Se já tinham problemas de comportamento continua a ser difícil terem aulas de 90m se não forem do seu agrado. Estes cursos deviam ser mesmo só para os alunos que tivessem apetência para aquilo. A função do formador estava facilitada se trabalhasse com esses alunos que estavam ali porque queriam. Aqui a função do formador é um pouco diferente da do professor, tem de haver outra abordagem para os preparar para a vida, tem de se incutir neles um espírito de aprendizagem para a vida, de aprender para começar a trabalhar, com mais responsabilidade e não para dar conteúdos ou para uma nota.

Entrevistadora: Como é que achas que superas as tuas dificuldades a nível geral, com os alunos, com os formandos, com os adultos, como fazes?

Entrevistado: Há uma questão que me traz dificuldades com os adultos. Eles por vezes sobreavaliam-se ou subavaliam-se e isso é complicado gerir. É preciso muita sensibilidade e bom senso. O que tento fazer é sensibilizá-los para que façam uma análise, uma consciencialização para verem que competências têm, para verem, afinal de contas, o que são, tendo sempre uma atenção para não estigmatizar as pessoas. É bom ter trabalhado com pedagogias para adolescentes porque me ajudam nisto. Este é um dos maiores problemas que sinto.

Entrevistadora: Tens alguma experiência em que vejas: Isto é ser formador, aquilo é ser professor. Tens alguma experiência assim? O que distingue estas actividades ou profissões? (posturas, metodologias...)

Entrevistado: As metodologias são parecidas, o que muda são as posturas. Na escola a postura do professor é mais pedagógica e na formação é mais andragógica, ou seja, o professor ministra conhecimentos que vêm de conteúdos programáticos. O aluno está ali para receber informação. O formador tenta partir dos adquiridos experienciais dos formandos, dando significado a esses saberes e relacionando-os com um eventual referencial de competências.

Entrevistadora: Que dificuldades sentiu na passagem de uma actividade para a outra e o que transporta de uma para a outra?

Entrevistado: Transporte a minha formação de professor, toda a minha energia e toda a minha forma de lidar com o público, transporte as estratégias e as metodologias que usava com os adolescentes mas adaptei-as ao público adulto, aos perfis das pessoas, tentando envolvê-los mais, tentando transportar os conteúdos para a sociedade, para temas que lhes interessem. E foi isto que transporte da minha experiência como professor. Dificuldades senti na adaptação a modelos andragógicos que não é fácil para quem está há muitos anos a lidar com pedagogias para adolescentes.

Entrevistadora: Gostas mais de ser professor ou formador?

Entrevistado: Só sou formador há três anos. Sou professor à mesma, de qualquer das formas enquanto professor, sempre dei aulas a adultos no ensino recorrente, portanto, sou professor à mesma. Identifico-me mais com o ser professor. Mas gosto do que faço agora. Pode parecer um paradoxo, mas como formador, sou professor à mesma, mas sem a carga burocrática que tinha na escola. Tira-se a parte de que não gostava do professor que era a burocracia e a parte demasiado escolarizada e os conteúdos programáticos. Nesse sentido, gosto mais de ser formador.

Entrevistadora: Qual destas actividades é mais valorizada socialmente? E porque é que achas que isso acontece?

Entrevistado: Actualmente estão as duas mal, mas ser professor ainda é socialmente mais valorizado, ser professor de carreira, digamos assim. Formador não existe enquanto figura com direitos.

Entrevistadora: Considera-se professor, formador ou educador?

Entrevistado: Educador, porque como tive o privilégio de trabalhar nas duas actividades consigo compará-las, misturá-las e tirar partido disso. Sou um híbrido.

Entrevistadora: Muito obrigada pela entrevista.

Anexo 4 - Tabela de categorias para a análise das entrevistas

CATEGORIAS	ENTREVISTADO A	ENTREVISTADO B
<p>Categoria 1</p> <p>Metodologias e práticas educativas</p> <p>Professor (perguntas 1, 2 e 3)</p>	<p>1. Não é uma resposta simples; (...) posso começar pelas planificações: há, no início de cada ano lectivo, uma fase de elaboração de planificações, feitas por todos os professores do mesmo grupo disciplinar, planificações estas que cada um de nós deve seguir ao longo do ano lectivo, de modo a garantir que o programa curricular proposto pelo Ministério da Educação é seguido e teoricamente cumprido por todos. (...) Mas há sempre uma grande uniformização na escola do que se tem para fazer. As actividades numa disciplina de língua podem ser de leitura, de escrita; os alunos podem ouvir um texto ou uma música sobre os quais terão de opinar. Há no decorrer de todos os anos lectivos actividades de celebração de dias importantes ou épocas festivas como o Natal, o Carnaval, o Dia dos Namorados e todas estas actividades têm de ser previstas antes do início das aulas e registadas no Plano Anual de Actividades. Este é realizado também no início do ano lectivo, ao qual os pais, os alunos e toda a comunidade escolar tem acesso e no qual são chamados a participar. Depois destas reuniões de grupo, temos ainda reuniões com os Conselhos de Turma, nas quais ficamos a saber, através do Director de Turma, informações úteis para o nosso trabalho sobre os alunos. Há todo este lado burocrático que envolve muitas reuniões, só depois é que podemos conhecer as turmas e pensar em estratégias para os nossos alunos</p> <p>2. “Tento sempre envolver os alunos nas actividades começando por activar os conhecimentos prévios que têm face a um conteúdo a introduzir.” (...) “se em inglês (...) falar de um tema relacionado com a ocupação dos tempos livres e hobbies, levo uma série de imagens para os alunos descreverem, com jovens a jogar computador, a praticar exercício, a ver TV, a ouvir música, a fazerem coisas que eles próprios fazem, (para se identificarem com o tema e poderem dar outras ideias) e assim vão-se relembrar de como se dizem essas coisas em Inglês, vou sempre fazendo o registo do vocabulário no quadro. Tento fazer com que tragam para a aprendizagem as suas experiências e os seus interesses; é importante que gostem e que se interessem pelo que estão a estudar, vão aprender melhor assim. Depois disto podemos então partir para a leitura de um texto do</p>	<p>1. Como professor planificava o ano lectivo e as aulas de acordo com as características dos alunos. A nível das metodologias recorria à leitura e interpretação de texto.</p> <p>2. tentava fugir ao método expositivo, não abusar do uso deste método, foi precisamente o que aprendi no estágio pedagógico. Apostava em tipo de aulas com interacção professor - aluno, aluno – alunos, tentava pôr os alunos da turma em interacção uns com os outros, para daí tirarem conclusões. Como era professor de filosofia, digamos que isso funcionava às mil maravilhas. (...) preocupava-me para que as aulas do ensino secundário não fossem muito aborrecidas, daí estimular a interacção entre os alunos, tomando as aulas mais dinâmicas.</p> <p>Faziam-se muitos trabalhos em grupo, geralmente na sala de aula, não gostava que os alunos trabalhassem em grupo fora da aula porque alguns alunos não faziam nada e leitura e interpretação de texto.</p>

<p>Formador (perguntas 1, 2 e 3)</p>	<p>manual, por exemplo, sobre o tema e já resulta melhor do que mandar abrir o livro e ler sem qualquer preparação para a introdução ao tema. A leitura também pode ser mais motivadora se forem todos lendo em voz alta e assim também prestam mais atenção ao que está a acontecer na aula.”</p> <p>3. O papel do professor é complexo, tem de gerir uma série de coisas dentro da sala de aula e preparar o seu trabalho fora da sala de aula, mas basicamente será o de passar as informações para os alunos e testá-los quanto à aprendizagem desses conteúdos. Tentar perceber quais as dificuldades dos alunos, tentar fazer com que estes as consigam superar, ensinando-os a estudar e a trabalhar para desenvolverem as competências pretendidas. É um papel por vezes ingrato, porque o ser capaz de transmitir conhecimentos válidos e úteis vai também depender dos alunos que estão na aula e da sua vontade e empenho no trabalho escolar. O professor deverá ser capaz de gerir informações a transmitir, de ajudar, de avaliar mas também de gerir o lado humano e relacional com os seus alunos.</p> <p>Às vezes é preciso falar um pouco com os alunos antes de se dar gramática ou de se escrever uma composição; é esta disponibilidade que para mim, muitas vezes vale muito, mas o nosso tempo é sempre muito pouco para tanta coisa que devemos fazer, temos muitos condicionamentos impostos e ainda temos de cumprir programas extensos. Muitas vezes parece que o professor deve assumir as funções do Encarregado de Educação ou do Psicólogo, é uma sobrecarga grande com muitas exigências e cada vez menos direitos</p> <p>1. O trabalho enquanto formadora também é complexo, mas não implica ainda tanta burocracia da nossa parte e acaba por me permitir, enquanto profissional, a possibilidade de ter uma maior autonomia pedagógica (...) As actividades que desenvolvo na formação profissional estão por isso mesmo,</p>	<p>3. Neste momento acho que a função do professor se calhar será manter os alunos interessados, acho que isso hoje em dia já é muito bom; será também leccionar e cumprir os programas. Mas no meu caso eu entendo que a função do professor é desenvolver capacidades, basicamente é isso. Ao fim de alguns anos, os alunos do secundário esquecem os conteúdos que aprenderam, o que é importante é que esses conteúdos tenham de alguma forma sido úteis para ganharem uma espécie de “cabedal intelectual” e isso é que é importante, desenvolverem capacidades e competências, mas também a nível social, como fazemos no trabalho com os adultos</p> <p>1. Como formador faço acompanhamento individual a alunos em temáticas que eles não dominam. Na formação complementar em grupo, utilizo metodologias interactivas e tenho a preocupação de procurar partir de experiências de vida concretas. Como formador já não me preocupo com tantos papéis para preencher.</p>
--	--	---

	<p>mais ligadas aos interesses de cada um, mas são também actividades de um módulo de língua e são, por isso, também como na escola, de leitura, de escrita, ouvir um texto ou uma música para dar uma opinião, partindo do geral para o particular que faz parte do mundo e das experiências de cada formando. Aqui as planificações de cada sessão têm como base o referencial para cada curso.</p> <p>2. As metodologias vão depender um pouco das características dos formandos (Jovens ou Adultos) de forma a trazer para o contexto de aprendizagem as suas experiências e vivências. Creio que eles devem aprender a valorizar o que sabem e o que gostam. É importante que isso aconteça para que haja motivação e vejo isso por exemplo no módulo de Comunicar em Língua Estrangeira – Inglês, no qual a maioria destes formandos sente muitas dificuldades e traz muitas ideias pré-concebidas face à dificuldade em aprender Inglês. (...) Também houve da minha parte uma adaptação a este trabalho com as pessoas mais velhas, para o qual tive de esquecer um pouco o trabalho com os adolescentes na escola, pois é uma forma de construir saberes bem diferente. Os adultos em cursos EFA são levados para a oferta formativa sem grande interesse nos cursos, estão muito desmotivados por diferentes razões e se não houver um sentido no que estão a fazer, nem um feedback positivo vão por o Inglês de lado.</p> <p>3. Não é um papel muito diferente do papel do professor, tem é um modo de agir diferente, creio eu. Também é um papel complexo mas a atitude face aos formandos é diferente, é mais real. O formador de cursos de Jovens e de Adultos, na Formação Profissional também tem de gerir uma série de coisas dentro da sala com os formandos (por vezes muito conflituosos) e preparar o seu trabalho fora da sala. Aqui o formador tem é, quanto a mim, uma maior liberdade de acção e pode, mais facilmente, tentar ajudar cada formando a chegar à informação em vez de central nele próprio (no formador) todas as informações a trabalhar. Enquanto formadora também tento perceber se o formando está a evoluir na sua aprendizagem da língua</p>	<p>2. Tenho uma preocupação pedagógica diferente. Agora talvez seja um pouco mais expositivo do que era na escola. Explico as coisas aos adultos também com exemplos práticos do dia a dia, como fazia com os alunos; tento falar a linguagem deles; tento colocar-me no lugar deles, também já fazia isto com os alunos mas agora a forma é diferente. Este “colocar-me no lugar deles” faço mais com os adultos. O meu discurso é diferente, com os adultos é menos encenado. Sou mais genuíno como formador Quero que os adultos percebam que está ali uma pessoa igual a eles, que partilha os mesmos problemas, para os motivar, para ganharem mais à vontade, para que se identifiquem comigo. Enquanto formador, mudo um pouco a postura, porque com os alunos é preciso mais cuidado. Com os adultos uso a mesma metodologia até porque os conteúdos são muito parecidos, apenas enquadro os conteúdos com a vida das pessoas, recorro a mais exemplos. Como professor já não estava em cima do estrado, mas agora como formador estou muito menos.</p> <p>3. Ainda não me sinto aquele formador da formação profissional, até porque já recebi formação profissional noutros contextos de trabalho e não me identifico com o formador; detesto formadores, acho que eles são muito fracós quando chegam ali e despejam a matéria sem sensibilidade pedagógica nenhuma. Acho que o facto de ser professor me enriqueceu bastante, é a minha opinião. Não quero ser pretensioso, mas pelo menos eu, se não tivesse sido professor era muito mau formador. A ideia que tenho da formação é essa, é pouco pessoal, é para despachar, é a formação à hora. A função do formador é formar para a vida, penso que os conteúdos terão menos importância aqui, até porque a avaliação é diferente. Por exemplo, como professor, tinha conteúdos e dois testes por período, tudo isto condiciona a nossa actividade. Como formador não estou condicionado por isso e o meu papel é muito mais aberto, transmito conteúdos, mas quero que se transformem automaticamente em algo útil para o dia-a-dia das pessoas.</p>
--	---	--

	<p>ou não (...) o formador poderá ter mais tempo no decorrer do seu módulo (do que o professor na escola) para tentar perceber as dificuldades de cada formando, tentar ajudá-los a superar isso. E também há o lado humano e relacional com os formandos, que talvez seja fundamental neste contexto por potenciar aprendizagens e a valorização das pessoas.</p> <p>Acho que o trabalho do formador é extraordinário quando contribui para a melhoria das condições sociais e até pessoais dos formandos.</p>	<p>Enquanto que com os adolescentes era para terem 15, 16 ou 17. Nos adultos não é para terem uma nota, é para enriquecerem enquanto pessoa. O papel do formador é também motivar os adultos para não desistirem. Tem de ter essa atitude de incentivar sempre, muito mais do que na escola</p>
<p>Categoria 2</p> <p>Aprendizagens</p> <p>Professor (pergunta 4)</p>	<p>4.1 Aprendi que há sempre muito a aprender. Tive Influências positivas (e tenho) de muitos colegas que me ensinaram várias coisas, por exemplo, a nível de burocracias (...) Concretamente nas minhas disciplinas também é sempre positivo poder recorrer à ajuda das minhas colegas quando, por exemplo, tenho alguma questão relativa à melhor forma de dar um conteúdo com uma turma em particular. Para mim é sempre bom aprender com os outros porque têm experiências e conhecimentos diferentes.</p> <p>por vezes vejo profissionais que não revelam grande interesse pelos alunos ou pelo que está a acontecer na comunidade escolar, pelas mais variadas razões que não ponho em causa, não é isso. Mas isso acaba por nos influenciar (...) É um tipo de atitude que não ajuda. Isso interfere comigo porque, por exemplo, num Conselho de Turma (onde estão todos os professores de uma dada turma, não é?) por vezes, por isso mesmo, é difícil definir estratégias para tentar melhorar o trabalho com os alunos. Não me refiro a profissionais mais velhos desiludidos com o estado em que vêm agora a carreira docente, mas aos mais novos, como eu, que não querem saber de nada. Com isto acabo por ver o tipo de comportamento que, quanto a mim, tentarei evitar para não cair naquilo que creio poder vir a ser um mau desempenho profissional.</p> <p>Aprendi com a experiência do dia a dia, aprendi uma coisa importante com uma colega minha, a Maria, (logo no primeiro ano em que dei aulas após o estágio e não me esqueço) a ter mais calma a dar a matéria. Em conversa com ela percebi que estava a dar um conteúdo em concreto de forma muito acelerada e ela fez-me pensar mais nos alunos e na forma como a informação chegará melhor até eles. Isto foi muito importante para mim.</p> <p>Não aprendi na faculdade, acho que foi através da experiência do dia-a-dia,</p>	<p>4. Os alunos ensinaram-se muito, percebi que como professor é preciso ter um grande cuidado pedagógico em relação aos problemas disciplinares, ao absentismo escolar. É preciso desenvolver temáticas e tentar encontrar sempre estratégias de ensino – aprendizagem que motivem os alunos.</p> <p>O meu ano de estágio, que foi o primeiro ano enquanto professor, foi muito importante para mim. Aprendi com alguns dos meus professores e depois, já mesmo no pleno contexto profissional, com alguns dos meus alunos que foram importantes para mim. No caso dos alunos aprendi pelas dificuldades que tive em lidar com eles, ou por terem dificuldades na aprendizagem, ou por mau comportamento (...) Houve outros alunos que me marcaram pela positiva como alunos do 12 ano com que me preocupei para preparar para exame. Fui obrigado, digamos, a desenvolver estratégias para dar muitos, muitos conteúdos que não fossem dados de forma aborrecida. A preocupação na escola, com os alunos do 12 ano, era dar o programa para o exame.</p> <p>4.3 É difícil falar de casos particulares ou de exemplos, a experiência é acumulativa, serve-se das experiências anteriores.</p> <p>4.4 Aprendi através da experiência e do feedback positivo dos alunos às aulas menos expositivas com maior interação da sua parte. (...) Via como reagiam. Recorria muito a exemplos do dia a dia para os motivar e eles gostam, é aquela questão de motivação.</p> <p>Tive um aluno muito bom, dei-lhe um 20, mas acho que aprendi mais com alunos com mais dificuldades, lembro-me de um aluno que tinha muita vontade de estar na aula, mas em termos cognitivos, tinha muitas dificuldades e começamos um diálogo pelo futebol e depois íamos para outros temas e ele só</p>

<p style="text-align: center;">Formador</p>	<p>do contacto com os colegas e com os alunos, apesar dos conhecimentos teóricos da faculdade terem sido essenciais neste processo. Acho que só senti que era professora no final do ano de estágio, quando os meus alunos do 11º ano me disseram que tinham gostado muito de mim e das minhas aulas e que iam ter pena se não ficasse lá na escola no ano seguinte. Deram exemplos de aulas divertidas que tivemos nas quais aprenderam determinadas coisas. Aí é que percebi que tinha sido encarada, por eles, com seriedade e que tinha sido útil como profissional da educação, mais não fosse, tinha sido importante para transmitir alguma coisa àqueles miúdos e isso foi muito gratificante, pois trabalhei mesmo muito para eles nesse ano de estágio. Foi só aí que senti que era realmente professora.</p> <p>4. Aqui aprendi muitas coisas com os meus colegas que regra geral têm uma atitude diferente dos colegas nas escolas. (...) Aprendi e (ainda aprendo) com os colegas mais experientes a lidar com algum formando que me inquiete mais, ou como fazer em casos específicos de turmas em concreto.</p> <p>Não sei explicar muito bem como aprendi. Mas acho que aprendi através da experiência que tinha no contexto escolar, por comparação e estabelecendo diferenças entre os objectivos a cumprir, acho eu. Ainda faço isso. Aprendi, como já te disse, no contacto com os colegas (tenho isso sempre presente) e com os formandos que dizem logo se não gostam das actividades. Como há mais liberdade pedagógica vou experimentando e vendo o que funcionava ou não e aprendi que o que funciona num curso pode não funcionar no outro. Acho que é mesmo isto que explica como aprendi. Foi através da experiência do dia-a-dia como já te disse. Tive que pensar em estratégias para motivar os formandos, muitas vezes recorro a temas que façam uma ponte com a componente técnica do curso para fazer com que se interessem mais e parece resultar. Se a formação profissional tem objectivos diferentes do ensino regular, no qual estes formandos já não se revêem, não se pode dar mais do mesmo, não vai resultar. Essa situação fez com que me preocupasse sempre com isso e talvez tenha sido a observar e a ouvir os formandos que também tenha aprendido.</p> <p>Posso dar-te um exemplo, tive um formando adulto que era bastante conflituoso, ameaçava fisicamente as suas colegas e por vezes eu sentia</p>	<p>depois é que se apercebia que estava a aprender os conteúdos da disciplina nesse diálogo.</p> <p>Não vou assistir a aulas dos colegas, mas aprendi muito com um colega ao nível da planificação, para ter um maior rigor na planificação.</p> <p>4.1 Aprendi que existe um mundo que eu não conhecia onde a diversidade ainda é maior do que na escola, isto é, há maior diversidade e complexidade de cada um, de perfis dos adultos. Aprendi a lidar com isso tudo.</p> <p>4.2 Tive formação para ser formador por parte da ANQ. Tive essa formação que me ajudou bastante. Essa formação era para saber como lidar com os adultos, para ter em conta a diversidade de perfis e a complexidade da formação, para valorizar a experiência dos adultos. Aprendi com uma equipa técnica pedagógica que já estava formada a nível de coordenadores e de profissionais, principalmente na forma de me relacionar com os adultos, como os motivar. Não estava habituado a ter de ganhar adultos, a ter de ganhar a causa. Estamos num trabalho onde há muitas desistências dos adultos e acho que o papel do formador é também motivar os adultos para não desistirem e é muito gratificante ver que o que dizemos faz diferença para as pessoas. Tem de ter essa atitude de incentivar sempre, muito mais do que na escola.</p> <p>4.3 Principalmente através da minha experiência como professor, por adaptação. Fiz uma adaptação do meu papel de professor ao meu papel de formador, mas nessa adaptação, se calhar ficou 80% do professor, tive de ter em conta algumas especificidades que eram novas</p>
---	--	---

	<p>medo dele. Perguntei a uma colega mais velha como lidava com ele e ela explicou-me, disse-me como agir com ele para evitar conflitos na sala de formação. Eu não podia deixar ninguém mudar de lugar, porque isso iria destabilizá-lo e teria de evitar que trabalhasse em grupo com algumas colegas. Esta minha colega já conhecia o formando de um outro curso e esta informação que parece tão simples, foi muito boa para não haver conflitos. Por diferentes situações deste género acho que com os colegas aprendi a sentir-me mais calma na gestão dos conflitos. Isso é muito importante, porque vou agindo melhor nestas situações.</p> <p>Tenho uma situação, não é nada de mais, mas percebi que o é ser formador (...) Os formandos perguntaram-me se podia também ser eu a leccionar Inglês Técnico porque não estavam a gostar. A formadora falava apenas para dois formandos que acompanhavam o seu nível e os restantes que decorassem as folhas. Disseram que não havia nenhum problema que tivessem de resolver em nenhuma situação em Inglês. Já tinham falado com a formadora, mas nada tinha mudado. Percebi que o formador deve dar sentido ao trabalho que se faz; os formandos devem perceber para que serve o que estão a trabalhar. Percebi que estava a fazer bem o meu trabalho, porque se conseguirem aplicar os conhecimentos a uma situação de comunicação que podem encontrar a nível profissional ou pessoal é muito mais útil do que só decorar palavras, isso não vai adiantar. (...) Acho que o formador deve pôr os formandos resolver as situações práticas e úteis para eles e deve estar disponível para ouvir o que os formandos têm a dizer, tentando ajustar-se às diferentes situações, sempre que possível. Percebi que achavam que eu estava disponível para ajudar. Isso é ser formador, creio, contribuir para que as pessoas sintam diferenças na sua vida sempre que possível.</p> <p>Já aprendi que por vezes a solidariedade vem de quem menos esperamos, e que é muito positivo valorizar os formandos porque revelam um enorme carinho por nós e por vezes essa valorização é suficiente para mudarem o rumo das suas vidas e isso para mim é tudo.</p>	
<p>Categoria 3</p> <p>Dificuldades</p>	<p>5.1 Na escola sinto que por vezes os colegas levantam dificuldades, como já disse em reuniões, por exemplo, e não só. Às vezes tenho mais dificuldade em gerir essas dificuldades com os colegas do que com os alunos propriamente. (...) há alunos com comportamentos desadequados,</p>	<p>5.1 Há relações com alunos muito complicadas, por vezes ficamos frustrados por não conseguirmos passar a nossa mensagem, quando não nos conseguimos fazer entender, não é conflito, é quando também não conseguimos fazer com que eles nos oiçam; há alunos que revelam dificuldade</p>

<p>Professor (pergunta 5)</p>	<p>mas até vou lidando de forma positiva com esta questão, pelo menos, até agora; tenho ficado em escolas com alunos relativamente calmos e também porque tenho a experiência do centro com jovens mais problemáticos e isso ajuda-me a mediar melhor os conflitos na escola. Mas por vezes estes conflitos não são fáceis de gerir e tento sempre ser justa com os alunos para não gerar mais conflitos. (...) Os programas são muito extensos. Se as turmas forem boas, é mais fácil avançar, outras vezes, se a turma não é tão boa a nível do aproveitamento ou do comportamento, tornam-se difíceis de cumprir... Agora, avaliar é que é sempre difícil, porque não quero ser injusta com o trabalho dos alunos.</p> <p>5.2. Com os colegas, a estratégia é não dar atenção ao que não traz coisas positivas e ao que não é relevante para a actividade profissional. Com os alunos tento estar atenta a mudanças de comportamentos e a ser sempre clara e justa no meu relacionamento com eles, para que se sintam à vontade nas aulas. Os programas por vezes são difíceis de cumprir à risca. Se a turma for boa cumprem-se, apesar de por vezes serem um pouco repetitivos e na avaliação tento sempre ter grelhas de observação com critérios concretos que me ajudem a ser mais justa. (...) O professor tem de se ajustar permanentemente às condições de trabalho que têm muitos factores que as condicionam e alteram de dia para dia, e somos todos humanos na escola. Para além disso procuro fazer acções de formação que me ajudem a melhorar o meu trabalho.</p> <p>tenho ficado em escolas com alunos relativamente calmos e também porque tenho a experiência do centro com jovens mais problemáticos e isso ajuda-me a mediar melhor os conflitos na escola. Mas por vezes estes conflitos não são fáceis de gerir e tento sempre ser justa com os alunos para não gerar mais conflitos.</p> <p>5. Quando comecei a trabalhar como formadora, senti que havia pouco apoio pedagógico ao formador. Somos atirados às turmas e temos de aprender sozinhos a adaptar-nos a tudo e principalmente aos formandos e a turmas heterogéneas, por vezes sem saber nada sobre os formandos porque não houve tempo para saber nada. Falta formação quando se começa a trabalhar como formador, se não tivesse formação de professores, teria sido muito mais difícil a adaptação à actividade de formadora.</p>	<p>em trabalhar com abstracções e a falta dessa capacidade de abstracção é a maior dificuldade que sinto.</p> <p>5.2 Tentava usar uma linguagem mais simples, mais acessível e mais parecida com a deles. Tentava sempre manter com os alunos um diálogo aberto (...) Tentava motivá-los e ser companheiro, fazia pontos de ligação entre os conteúdos e os seus anseios e preocupações. A preocupação na escola, com os alunos do 12 ano, era dar o programa para o exame. Recorri sempre à análise, leitura e compreensão da sala de aula e ao diálogo aberto para superar dificuldades com os alunos nas minhas aulas.</p>
<p>Formador</p>		<p>5. Dificuldades senti na adaptação a modelos andragógicos que não é fácil para quem está há muitos anos a lidar com pedagogias para adolescentes. Há uma questão que me traz dificuldades com os adultos. Eles por vezes sobreavaliam-se ou subavaliam-se e isso é complicado gerir. É preciso muita sensibilidade e bom senso. O que tento fazer é sensibilizá-los para que façam uma análise, uma consciencialização para verem que competências têm, para verem, afinal de contas, o que são, tendo sempre uma atenção para não estigmatizar as pessoas. É bom ter trabalhado com pedagogias para adolescentes porque me ajudam nisto.</p>

	<p>Agora ainda sinto alguma dificuldade na avaliação, acho que sinto sempre alguma dificuldade na avaliação como já te disse, porque não quero ser injusta com ninguém. Apesar da avaliação na formação ser um processo diferente do que na escola, porque é definida com base em objectivos diferentes, não é um processo fácil. O comportamento dos formandos mais jovens por vezes é difícil de levar. Aqui a minha dificuldade é sempre mais ao nível da gestão de conflitos</p> <p>nos cursos EFA, por exemplo, já noto que tenho dificuldade com certas turmas em trabalhar o que se pede no referencial, porque os formandos têm muito poucos conhecimentos para se fazer o que é proposto no referencial. Muitos dos adultos apesar de estarem em cursos EFA B3, por exemplo, nunca tiveram Inglês ou tiveram muito poucas horas quando fazem outros cursos antes destes.</p> <p>5.2 Procuo Acções de Formação, fiz aqui uma acção de Formação em Avaliação das Aprendizagens e foi útil para estar mais consciente do processo de avaliação e do que se pode fazer para diminuir a subjectividade da avaliação. Quanto ao comportamento dos formandos mais rebeldes ou a dúvidas com o referencial, pergunto, recorro à ajuda de colegas que me possam ajudar.</p>	<p>5.2 O que tento fazer é sensibilizá-los para que façam uma análise, uma consciencialização para verem que competências têm, para verem, afinal de contas, o que são, tendo sempre uma atenção para não estigmatizar as pessoas.</p>
<p>Categoria 4</p> <p>Opiniões</p> <p>Professor (pergunta 6)</p>	<p>6. Eu gosto muito de ser professora, de dar aulas e de ensinar inglês aos miúdos, mas acho que a função do professor está muito burocratizada. Temos muito mais tempo com papéis que nos tiram tempo para preparar as nossas aulas. Ficamos muito saturados, sei que os meus colegas também sentem o mesmo. Isso tira a disponibilidade para ser criativo nas aulas com os alunos e é aí que devemos investir, na qualidade das aulas. Essa criatividade também fica condicionada pelos programas a cumprir e por não se ter tempo para procurar individualizar mais o ensino, parece que os 30 alunos de cada turma são todos iguais e isso também não ajuda. (...) O professor tem cada vez mais funções que o levam, muitas vezes, a não conseguir dar resposta a tantas coisas. Não se devia querer poupar tanto na educação à custa da sobrecarga dos profissionais em função.</p>	<p>6. A ideia geral é que o ensino é demasiado escolarizado. Se fosse adolescente tinha horror à escola, muitos adolescentes ficam 12 horas na escola, não têm tempo para mais nada. Os alunos parecem depósitos, funcionam mais já como receptores de informação. O papel do professor na minha opinião não devia passar tanto pela "educação bancária" de Paulo Freire, é o que acontece por causa dos programas e devia passar mais por uma educação que desenvolvesse capacidades</p> <p>A função do professor está fortemente condicionada pelo próprio sistema educativo, parecem heróis face à situação cultural, política, financeira e económica em que actuam neste momento. O professor tem de ter várias funções</p> <p>passam muitas coisas para o professor, tem de ser polivalente. Isso não é</p>

<p style="text-align: center;">Formador (pergunta 6)</p> <p style="text-align: center;">(Opinião Comparação entre Professor e formador Pergunta 1)</p>	<p>6. Acho que estes cursos são pouco valorizados socialmente e os formandos sentem isso. Acho que às vezes os seus estágios em contexto de trabalho não funcionam bem, podia haver uma maior ligação entre as empresas (ou os outros postos de trabalho para onde vão) e o que nós fazemos aqui, isso seria melhor. Acho também que muitas vezes se dá certificados só para atingir metas e isso também não contribui para a valorização social do que se faz aqui. Não se pode esperar que se desenvolvam realmente competências e capacidades quando os objectivos são metas e certificados. Mas nem tudo é negativo, é muito gratificante ver os formandos que aproveitam os cursos para mudarem atitudes e comportamentos na sua vida. Muitos deles quando regressam ao Centro, depois do primeiro estágio profissional que correu bem, parecem outras pessoas, mais conscientes do que são capazes de fazer até. Isso é muito positivo. Por isso acho que o trabalho do formador é extraordinário quando contribui para a melhoria das condições sociais e até pessoais dos formandos.</p> <p>1. Acho que apesar de termos um papel muito parecido nas duas profissões, como já te disse, creio que o que as distingue são sobretudo as posturas e algumas metodologias, porque quer na escola ou na formação profissional trabalha-se com os alunos ou com os formandos para que estes melhorem capacidades e adquiram competências gerais ou específicas. Os alunos na escola também têm de mostrar se adquiriram ou não as competências pretendidas. Mas o que é diferente é a forma como fazemos tudo isto. Posso até aplicar metodologias de um lado no outro, porque eu sou sempre a mesma, não dá para separar assim tanto as minhas experiências. Mas se pensarmos a nível mais geral as metodologias na formação profissional visam, quanto a mim, uma maior autonomia na construção do saber do formando e há mais espaço para que isso aconteça, coisa que na escola por muito que queira há mais obstáculos a uma maior autonomia pedagógica, está tudo mais dependente do professor. Há as políticas, os programas, o</p>	<p>necessariamente mau, mas o professor não tem tempo para responder a tantas solicitações, e isso às vezes é muito ingrato. Está muito sobrecarregado no ponto de vista burocrático, sem necessidade, é a própria cultura do nosso país. Depois fica sem tempo para criatividade e para ser professor de uma forma mais liberal, não tão enquadrado no sistema.</p> <p>6. muitos alunos estão nos cursos profissionais porque tem problemas disciplinares, não tem sucesso escolar. Fazem-se turmas de maus alunos por assim dizer e isso é muito mau, mas é o que acontece nas escolas públicas e eles vão ter mais do mesmo e não resulta. Se já tinham problemas de comportamento continua a ser difícil terem aulas de 90m se não forem do seu agrado. Estes cursos deviam ser mesmo só para os alunos que tivessem apetência para aquilo. A função do formador estava facilitada se trabalhasse com esses alunos que estavam ali porque queriam. Aqui a função do formador é um pouco diferente da do professor, tem de haver outra abordagem para os preparar para a vida, tem de se incutir neles um espírito de aprendizagem para a vida, de aprender para começar a trabalhar, com mais responsabilidade e não para dar conteúdos ou para uma nota.</p> <p>1. Continuo a ser professor, mas tenho outras preocupações. Com os adolescentes, estava sempre preocupado que estivessem com atenção e isso com os adultos é mais fácil. Com os adolescentes, e como professor sinto-me mais actor do que com os adultos enquanto formador. Enquanto formador, mudo um pouco a forma de sim, porque com os alunos é preciso mais cuidado. Com os adultos uso a mesma metodologia até porque os conteúdos são muito parecidos, apenas enquadro os conteúdos com a vida das pessoas, recorro a mais exemplos. Como professor já não estava em cima do estrado, mas agora como formador estou muito menos. A função do formador é formar para a vida, penso que os conteúdos terão menos importância aqui, até porque a avaliação é diferente. Por exemplo, como professor, tinha conteúdos e dois testes por período, tudo isto condiciona a nossa actividade. Como formador não estou condicionado por</p>
---	---	---

	<p>departamento, a burocracia, as turmas grandes, a falta de tempo para os alunos, a própria forma escolar não ajuda. A minha postura também é diferente; acho que o formador tende a ser menos autoritário do que o professor que tem a sala cheia de alunos mais novos muitas vezes, que estão integrados noutra sistema. Enquanto formadora sou firme mas não imponho tantas regras como na escola, regras estas que aliás também estão generalizadas na instituição. Enquanto professora parece que controlo mais o tempo, não só das aulas, mas o que há para dar num determinado tempo está sempre presente.</p> <p>Percebi que achavam que eu estava disponível para ajudar. Isso é ser formador, creio, contribuir para que as pessoas sintam diferenças na sua vida sempre que possível. Não que o professor não esteja disponível para isso, mas tem o trabalho mais formatado e mais segmentado, e para além disso, as idades dos alunos são diferentes.</p> <p>1.2 que havia pouco apoio pedagógico ao formador. Tive de aprender sozinha e de procurar apoio nos colegas, tive de me adaptar, muitas vezes sem saber nada sobre os formandos. Acho que falta formação quando se começa a trabalhar como formador. Acredito que se não tivesse formação de professores, teria sido muito mais difícil a adaptação à actividade de formadora, nem sei se conseguiria dinamizar aulas sem orientações nesse sentido. Por isso foi todo esse conhecimento teórico do professor que transporte para a formadora, mas a minha postura altera muito mais do que na escola face a cada turma e é muito mais ajustável aos formandos que tenho diante de mim. Transporto todo o meu gosto pelo trabalho com pessoas, isso é fundamental.</p> <p>1.3 Gosto mais de ser professora, talvez. Sou professora há mais tempo. Gosto da dinâmica que se consegue criar nas turmas que mostram gosto por aprender e nas quais os miúdos querem sempre saber mais. (...) Isto é o oposto da formação profissional, na qual há uma desmotivação muito grande em muitos formandos. Mas também gosto bastante do trabalho de formadora (por isso mantenho os dois) em que sinto que contribuo para mudanças nas pessoas já adultas.</p>	<p>isso e o meu papel é muito mais aberto, transmiro conteúdos, mas quero que se transformem automaticamente em algo útil para o dia-a-dia das pessoas. Enquanto que com os adolescentes era para terem 15, 16 ou 17. Nos adultos não é para terem uma nota, é para enriquecerem enquanto pessoa. Enquanto professor havia todo um esquema de regras montado –a falta, o director de turma, a direcção; as coisas funcionavam, passavam por uma série de canais em que eu fazia apenas o meu papel burocrático. Enquanto formador tenho de me empenhar mais pessoalmente com os adultos, com as pessoas, levá-los a não desistirem.</p> <p>As metodologias são parecidas, o que muda são as posturas. Na escola a postura do professor é mais pedagógica e na formação é mais andragógica, ou seja, o professor ministra conhecimentos que vêm de conteúdos programáticos. O aluno está ali para receber informação. O formador tenta partir dos adquiridos experienciais dos formandos, dando significado a esses saberes e relacionando-os com um eventual referencial de competências.</p> <p>1.2 Transporte a minha formação de professor, toda a minha energia e toda a minha forma de lidar com o público, transporte as estratégias e as metodologias que usava com os adolescentes mas adaptei-as ao público adulto, aos perfis das pessoas, tentando envolvê-los mais, tentando transportar os conteúdos para a sociedade, para temas que lhes interessem. E foi isto que transporte da minha experiência como professor. Dificuldades senti na adaptação a modelos andragógicos que não é fácil para quem está há muitos anos a lidar com pedagogias para adolescentes.</p> <p>1.3 Só sou formador há três anos. Sou professor à mesma, de qualquer das formas enquanto professor, sempre dei aulas a adultos no ensino recorrente, portanto, sou professor à mesma. Identifico-me mais com o ser professor. Mas gosto do que faço agora. Pode parecer um paradoxo, mas como formador, sou professor à mesma, mas sem a carga burocrática que tinha na escola. Tira-se a parte de que não gostava do professor que era a burocracia e a parte demasiado escolarizada e os conteúdos programáticos. Nesse sentido, gosto</p>
--	--	---

	<p>1.4. Creio que a profissão de professor continua a ser mais valorizada socialmente, é mais antiga e mais visível ou mais falada por assim dizer. Não ouvimos frequentemente falar de formadores que vão fazer greve nem que estão descontentes com as condições de trabalho, apesar de estarem. É uma profissão relativamente nova quando comparamos com a profissão de professor. (...) Mas actualmente estamos a assistir a um abanão forte nos direitos adquiridos na profissão de professor, aliás, para mim é muito preocupante (porque é instável ainda) a minha situação profissional, quer como professora ou como formadora.</p> <p>1.5 Talvez educadora, porque engloba as outras duas profissões que são, na minha opinião, semelhantes nos seus objectivos, mas diferentes no modo de operar, por assim dizer. Para mim é muito vantajoso ser professora e formadora, faz com tenha uma visão mais abrangente e mais consciente até das duas profissões.</p>	<p>mais de ser formador.</p> <p>1.4 Actualmente estão as duas mal, mas ser professor ainda é socialmente mais valorizado, ser professor de carreira, digamos assim. Formador não existe enquanto figura com direitos.</p> <p>1.5 Educador, porque como tive o privilégio de trabalhar nas duas actividades consigo compará-las, misturá-las e tirar partido disso. Sou um híbrido.</p>
--	---	--