

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



O Formador em Meio Prisional

Sónia Cecília Vieira

Trabalho de Projeto

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos

2013

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**O Formador em Meio Prisional
Sónia Cecília Vieira**

**Trabalho de Projeto orientado
pela Prof^a Doutora Cármen Cavaco**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2013

Resumo

Este trabalho de projeto, enquadrado no Mestrado em Ciências de Educação, no domínio da Formação de Adultos, centra-se no papel do formador em meio prisional, se responde ou não às necessidades da população prisional. Tem como principal finalidade fazer uma reflexão sobre a necessidade, enquanto formadora dos cursos de Educação e Formação de Adultos em meio prisional, relativamente às práticas formativas e metodologias utilizadas.

Para contextualizar a problemática que está na base deste estudo, procurou-se construir um quadro teórico que pretende sintetizar o campo da educação e formação de adultos. De seguida, é feita uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas numa narrativa autobiográfica do percurso profissional e formativo.

O estudo empírico é baseado na análise da prática formativa, através de um estudo de caso, referente ao papel do formador em meio prisional, para compreender o contributo do formador através da sua conduta e desempenho formativo.

A informação recolhida deu origem à criação de um projeto de intervenção no meio prisional, com o objetivo de oferecer novos instrumentos aos formadores e orientá-los no seu desempenho profissional.

Palavras-chave: Educação e Formação de Adultos; Formador; Meio prisional; Reflexão; Práticas formativas; Aprendizagens.

Abstract

This project work, in the context of the Master's Degree in Educational Sciences, focuses on the role of the trainer in a prison context, whether they do or don't meet the necessities of the incarcerated population. It's main purpose is to reflect on the necessity, as a trainer of Adult Education and Training Courses in prison context, concerning the training practice and applied methodologies.

In order to contextualize the problematic at the base of this study, we tried to build a theoretical frame which pretends to synthesize the Adult Training and Educational courses field. Afterwards, a reflection is made regarding the attained learning in an autobiographical narrative of the professional and training path.

The empirical study is based on the analysis of the training practice, through a case study, referring to the role of the trainer in a prison context, to understand the trainer's contribution through their conduct and training performance.

The gathered information originated the creation of an intervention project in a prison context, aiming to offer new instruments to trainers and guide them in their professional performance.

Keywords: Adult Education and Training; Trainer; Prison context, Reflection; Training Practice; Learning.

Agradecimentos

Todos os trabalhos resultam da ação de vários indivíduos. Também este não teria sido possível sem o apoio, estímulo, colaboração e disponibilidade de algumas pessoas que é importante lembrar. Gostaria de expressar o meu agradecimento, a todas as pessoas que de uma forma ou de outra, permitiram que se ultrapassasse os obstáculos e dificuldades e se seguisse em frente.

Destacaria, com relevância especial, entre os apoios recebidos, à Prof.^a Doutora Cármen Cavaco, que orientou e acompanhou, de forma sempre interessada, exigente e sistemática, a elaboração deste trabalho de projeto.

À Prof.^a Doutora Natália Alves e à Prof.^a Doutora Paula Guimarães pelo empenho e por partilharem todo o seu conhecimento.

Agradeço também à amiga e colega Cristina Cabral pela sua amabilidade, paciência e empenho que sempre dedicou, e pela forma especial com que simplificou o que parecia complicado.

Queria também lembrar a Dra Ana Verissimo e a Dra. Conceição Vieira do Estabelecimento Prisional de Tires, pela atenção despendida e pelo apoio incondicional prestado, indispensável para a realização deste trabalho.

Agradeço também à Direção Geral dos Serviços Prisionais, em nome da Dr^a Regina Branco e ao Dr. Manuel Louro da Direção de Serviços da Região de Lisboa e Vale do Tejo (DSRLVT), pelo apoio e orientação.

Não poderia deixar de agradecer à FormAjuda, Lda. na pessoa da Dr^a Glória Pinto, pelo conhecimento e sabedoria que partilhou no decorrer dos projetos. Obrigada pela confiança depositada, que me ajudou a ser a profissional que sou hoje.

Gostaria de agradecer a todos os meus amigos e colegas, pelo apoio pessoal e a todos os níveis.

À minha mãe, ao Paulo e à minha bebé agradeço por tudo aquilo que fizeram, e para quem não encontro palavras que expressem a minha gratidão.

Por último não queria deixar de exprimir os meus agradecimentos a todos os formandos e reclusos com quem contatei, por me terem dado o privilégio de os conhecer e ouvir.

A todos muito obrigado pela força. Este trabalho também é vosso.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Educação e Formação de Adultos.....	3
1 Educação e Formação de Adultos.....	3
1.1 A Educação e Formação de Adultos e o mundo do trabalho	8
2. Formação experiencial, aprendizagem não formal e educação informal.....	10
3. Formação Profissional	14
4. O educador de adultos.....	19
5. Síntese.....	23
Capítulo II - Narrativa Biográfica.....	25
2.1 O meu primeiro desafio	26
2.2 A grande viragem.....	27
2.3 A palavra é o meu domínio.....	29
2.4 A grande oportunidade.....	36
2.5 Diferentes aprendizagens das Novas Oportunidades.....	42
2.6 O caminho é que sempre nos ensina a melhor maneira de chegar.....	45
2.7 A grande viagem dos desafios	47
2.8 O meu Balanço Final	49
Capítulo III - Análise da Prática Profissional do Formador em Meio Prisional	54
1 Práticas Educativas em Meio Prisional.....	54
2 Qual o Papel do Formador em Meio Prisional?.....	57
3 Dificuldades Sentidas.....	60
4 Proposta de Intervenção Formativa para Formadores em Meio Prisional	64
4.1. Curso de Competências Pessoais, Sociais e Pedagógicas 90 horas	68
4.2. Supervisão e Orientação Pedagógica.....	72
4.3. Metodologia	74
4.4. Recursos Didáticos: Videoprojector; Computador, Camara de Filmar e Quadro Interativo.....	74
4.5. Avaliação	74
Conclusão.....	77
Referências Bibliográficas.....	83

Lista de Abreviaturas

ABP - O modelo Aprendizagem Baseada em Problemas

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agência Nacional Pra a Qualificação e Ensino Profissional

CAP – Certificado de Aptidão Profissional

CE – Cidadania e Empregabilidade

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEPRA – Centro de Formação Profissional para a Reparação Automóvel

CNO – Centro Novas Oportunidades

CP – Cidadania e Profissionalidade

Curso EFA – Curso de Educação e Formação de adultos

DGSP – Direção Geral dos Serviços Prisionais

DGFV – Direcção-Geral de Formação Vocacional

DRELVT - Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo

EP – Estabelecimento Prisional

FORDESQ - Formação de Ativos Qualificados

FP – Formação Profissional

FSE – Fundo Social Europeu

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PDP – Plano de Desenvolvimento Pessoal

PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

PROFISSIONAL de RVC – Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências

RVC – Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIGO – Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa

TDE – Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

UE – União Europeia

UFCD – Unidade de Formação de Curta Duração

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

Introdução

Este trabalho enquadra-se no desenvolvimento de um projeto 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, O Formador em Meio Prisional.

O objetivo deste trabalho é compreender o processo de formação dos formadores de adultos em meio prisional e quais são as suas práticas.

O propósito que orienta este trabalho baseia-se na ideia de que o formador aprende no meio criando os seus instrumentos de trabalho de modo instintivo. Estes propósitos surgiram no desenvolvimento da atividade profissional no Estabelecimento Prisional (EP), onde se desenvolveu alguma experiência formativa, com muitas dúvidas e incertezas relativamente ao desempenho profissional junto dos formandos/reclusos, porque as funções desempenhadas no meio prisional são nitidamente diferentes.

O formador tem um papel importante junto dos formandos, promove situações de aprendizagem com diferentes estratégias, estabelece uma relação pedagógica diferenciada, de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados. Cabe ao formador, organizar as tarefas, ajustar metodologias e as experiências de aprendizagem que possam proporcionar aos formandos, tendo em conta que cada formando é uma pessoa com um percurso único, com direito a expressar conhecimentos, capacidades e atitudes, independentemente da sua história de vida.

Neste sentido, este trabalho pretende apresentar uma reflexão sobre as dificuldades e as adaptações que os formadores em meio prisional, têm que fazer no sentido de se adaptarem e corresponderem às metodologias dos Cursos de Educação Formação de Adultos.

Seguidamente identifica-se a estrutura e o conteúdo do trabalho de projeto. O presente documento constitui um processo de autoformação porque, por um lado, incide na apropriação do vivido e, por outro lado, na análise teórica de uma temática importante para a prática profissional, estrutura-se em três capítulos distintos: o primeiro corresponde ao enquadramento teórico onde é feita uma breve abordagem da Educação e Formação de Adultos. É também feita uma abordagem à formação experiencial, à aprendizagem não formal e à educação informal, assim como a formação profissional e ao papel do formador de adultos.

O segundo capítulo do documento incide sobre uma narrativa biográfica, descrição e análise do percurso profissional e uma reflexão das aprendizagens realizadas através da experiência.

No terceiro capítulo expõe-se a análise da prática profissional do formador em meio prisional. Exploram-se alguns elementos, tais como as práticas educativas em meio prisional, o papel do formador em meio prisional e as dificuldades sentidas. É ainda proposto um projeto de intervenção que auxilie o formador no seu processo de formação em meio prisional. O dispositivo apresentado é constituído por cinco fases: curso de competências pessoais, sociais e pedagógicas; supervisão e orientação pedagógica; metodologia; recursos didáticos e avaliação.

De seguida apresenta-se a conclusão, onde se procede a uma reflexão sobre o meio prisional, o campo da Educação de Adultos e a Formação Profissional, a pertinência e a urgência da formação dos formadores do ensino dentro das prisões.

Capítulo I – Educação e Formação de Adultos

“O principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas não simplesmente de repetir o que outras gerações fizeram, homens criativos, inventivos, descobridores” (Jean Piaget, 1970, p.53)

1 Educação e Formação de Adultos

A educação e formação de adultos são uma constante em todos os espaços e tempos. O Homem vive um permanente processo construtivo de aquisição de conhecimentos, experiências, competências, quer seja de um modo formal, não formal ou informal. A educação e formação de adultos, de acordo com Rui Canário (1999), surge a partir do século XIX, na sequência do movimento operário e do desenvolvimento da educação popular e com o aparecimento e consolidação dos sistemas escolares nacionais que conduziram ao nascimento das modalidades de ensino de segunda oportunidade para adultos (p.12). De acordo com o autor, a Educação de Adultos tem vindo, ao longo das últimas décadas, a assumir uma pertinência considerável, não só no domínio político como também ao nível social.

Segundo Finger (2001, cit. in Canário & Cabrito, 2005), a educação de adultos corresponde a movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade, de que são exemplo

a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social e os movimentos de justiça” (pp.16-17).

O ser humano, como ser aprendente, em todas as suas atividades necessita de uma aprendizagem, esta poderá ser adquirida por sua iniciativa, utilizando os seus recursos próprios ou através de formadores. Os conhecimentos adquiridos podem ser transmitidos a outros aprendentes, tornando-se deste modo agente transmissor. Logo, “(...) a capacidade para aprender existe mesmo antes da intervenção dos formadores” e “o lento progresso do homem ao longo de toda a sua vida vai consistir em descobrir-se a si próprio para analisar o meio envolvente e servir-se das influências do meio para se descobrir. Ele será, portanto, o resultado de uma dupla conquista do conhecimento de si e de conhecimento do meio envolvente” (Barbier, 1991, cit. in Canário, 1999, p.28).

O termo educação de adultos compreende um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas. De um modo mais amplo engloba a totalidade dos processos educativos, incluindo a alfabetização, o ensino recorrente, a formação profissional, a educação extra-escolar, todas as modalidades educativas formais, não formais ou informais, que estão presentes ao longo da vida. As modalidades de educação formal, não formal e informal são complementares entre si, pois só em conjunto podem dar resposta às necessidades formativas das pessoas. Nesta perspetiva a educação permanente não terá fronteiras entre a educação formal e a não formal, a educação inicial e a educação permanente (Cavaco, 2002). Pelo que se torna pertinente identificar cada uma destas modalidades de aprendizagem. Assim, o nível formal é “característico do ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor aluno, na estruturação prévia de programas e horários e na existência de processos avaliativos e de certificação” (Canário, 1999). A este nível associam-se todas as aprendizagens realizadas em instituições de “ensino tradicional”, nas

quais existe um espaço próprio para o processo de aprendizagem, estando este estruturado por ciclos, disciplinas, programas curriculares e avaliações.

Embora a educação de adultos, tal como é designada atualmente seja um fenómeno relativamente recente sempre existiu, se considerarmos a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada ser humano (Canário, 1999). A novidade está em a educação de adultos ser atualmente medida, quantificada, certificada e reconhecida. Também se verifica uma personalização das aprendizagens e adaptação às necessidades dos aprendentes (Finger & Asún, 2003).

Porém esta nova modalidade de formação apenas adquire visibilidade a partir da segunda metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial. O pós-guerra caracterizou-se por um grande crescimento a nível económico que impulsionou não só o crescimento dos sistemas educativos para crianças e jovens, como também a oferta educativa destinada a adultos. Esta evolução do sistema educativo é enquadrada numa ideologia desenvolvimentista que “vê no investimento educativo a principal alavanca para o desenvolvimento e construção de sociedades de abundância” (Canário, 2006, p.160).

No final da segunda grande guerra mundial a educação e formação de adultos alarga-se a novas práticas e novos públicos, de um modo deliberado e sistemático deixa de estar associada a grupos socioprofissionais ou socioculturais (tais como iletrados/analfabetos), registando-se um crescimento exponencial da oferta educativa. É neste período que os processos educativos não formais passam a ter a sua visibilidade reconhecida (Canário, 1999).

A designação educação e formação de adultos vem substituir a anterior designação de educação de adultos. E por fim, surge o termo competências em substituição de saberes e conhecimentos (Cavaco, 2002). “O discurso sobre a abordagem da aprendizagem ao longo da vida é ambíguo” (Cavaco, 2002, p.71), se por um lado a identificação de novas orientações

transmite a ideia de ruptura com o discurso anterior, por outro as novas orientações permitem dar continuidade às orientações da educação permanente. Contudo, é necessário analisar criticamente este discurso pois os fundamentos iniciais do movimento da educação permanente assentavam numa visão utópica e humanista, enquanto a perspectiva de Aprendizagem ao Longo da Vida assenta numa visão pragmática de resolução de problemas relacionados com a competitividade. (Cavaco, 2002; Canário, 2006).

A Educação Permanente, pressupunha humanizar o desenvolvimento, decorrente da época capitalista que caracterizou o período pós guerra, afirmando-se nos anos setenta, com um cariz divergente ao paradigma escolar, deixando de ser elitista para passar a ser para todos. Tem como principais pressupostos a democratização da educação e parte do princípio do indivíduo e do “aprender a aprender”.

A Educação Permanente foca as suas diretrizes na humanização do desenvolvimento, onde encara a educação como o processo contínuo de aprendizagem, visando a promoção social. Os objetivos da educação permanente centram-se “em criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender” (Finger, Asún, 2003, p.30), “uma sociedade de aprendizagem”, em que todas as pessoas aprendam continuamente, incluindo todo o tipo de abordagens, formais, informais, não formais e experienciais.

A Aprendizagem ao Longo da Vida parte de uma responsabilidade individual, que cada um deve assumir a aquisição de competências, saberes, experiências, conhecimentos e aprendizagens de acordo com as suas expectativas de vida. No caso da United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), na Conferência de Nairobi, em 1976, adotou a seguinte definição de educação e formação de adultos, a qual ainda permanece atual: “O conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de

aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação do desenvolvimento sócio económico e cultural equilibrado e independente” (Canário, 2006, p.161).

O lema “Educação Para Todos”, introduzido pela UNESCO, implica o combate as discriminações no acesso ao ensino e a educação continua ao longo da vida, como meio de melhorar a adaptação as transformações do mundo atual. A V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos realizada no ano de 1997, pela UNESCO, em Hamburgo, sobre a temática Educação e Formação de Adultos, veio trazer algumas alterações ao modelo anterior, consequência da evolução política, económica e social que se verificou nos últimos 10 anos. Na V Conferência assistiu-se à rutura da ideologia do movimento de Educação Permanente e adotou-se uma nova ideologia, a da perspectiva da Aprendizagem ao Longo da Vida. A diferença de abordagem traduz-se logo pela mudança terminológica e utiliza a expressão Aprendizagem ao Longo da Vida em vez de Educação Permanente, Educação e Formação de Adultos em vez de Educação de Adultos e o termo competências em vez de saberes e conhecimentos. “A atual perspectiva de 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).

As parcerias entre o Estado, a Sociedade Civil e o Setor Privado e a passagem da responsabilidade do Estado para a Sociedade Civil relativa à educação de adultos passaram a ter mais importância na medida em que “a subordinação da educação à lógica mercantil, induz que a própria educação se organize adotando a racionalidade económica de mercado”

(Canário, 1999, p.90 cit. in Cavaco, 2009, p.127). Deste modo, o Estado passa a ter um papel determinante na definição das políticas, acompanhamento, supervisão, avaliação e financiamento das medidas de educação e formação de adultos.

1.1 A Educação e Formação de Adultos e o mundo do trabalho

A Educação e Formação de Adultos tem uma responsabilidade acrescida, sobretudo no que respeita ao mundo profissional, isto porque, para se aprender um determinado ofício, e indispensável recorrer a aquisição de competências relacionadas com a respetiva área laboral.

A Revolução Industrial reacendeu a ênfase deste campo educativo, uma vez que com o surgimento de novas profissões e a introdução de máquinas para a realização de tarefas que, até ao momento, estavam dependentes da capacidade do homem, obrigou a que os operários das fábricas e das indústrias recorressem à formação profissional para conseguirem laborar com os novos equipamentos e dar resposta às exigências profissionais. Finger (2001, cit. in por Canário & Cabrito, 2005), sustenta esta ideia alegando que “a educação de adultos adaptou-se à evolução do mundo do trabalho, à evolução das profissões, da indústria e entrou na área do management, área onde ela não estava presente anteriormente; entrou também no mundo do lazer e tornou-se num produto de consumo, o que era uma posição totalmente oposta a ideia inicial: não se consumia educação, dava-se educação para mudar a sociedade” (p.19).

Canário (1999), reforça esta ideia, defendendo que “a experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua autoconstrução como pessoa” (p.109). Sobre esta temática, outros autores, como é o caso de Barth (1994, cit. in Canário, 1999), acrescenta que “aprender significa atribuir um sentido a uma realidade complexa e essa

construção de sentido é feita a partir da história cognitiva, afetiva e social de cada sujeito”, (p.110).

É a partir destas ideias-chave que Canário (1999), nos fala da rutura entre um modelo decadente de formação de adultos, caracterizado pela “aplicação da teoria na prática”, para um modelo emergente, “dos saberes adquiridos por via experiencial”, (p.111). O autor propõe que este novo entendimento seja operacionalizado e que, sobretudo, sirva para reconhecer experiências vividas que possam ser transportadas para outras situações do quotidiano, para que o indivíduo veja valorizadas as suas aprendizagens, tenham sido elas adquiridas em qualquer contexto. O objetivo é que as competências sejam reconhecidas, uma vez que o adulto já as possui, independentemente da maneira como as adquiriu.

Assim a formação de adultos está fortemente ligada à empregabilidade e competitividade individuais no âmbito de uma política europeia exigente quanto aos níveis de qualificação da população ativa, deixando assim de exercer como principal fonte de preocupação a educação de base, a democratização política e económica, uma vez que o autor revela que “a educação é representada numa perspetiva salvífica e redentora, embora em termos de valorização e de prioridades nunca se trate da educação toda e raramente da educação para todos (...)” (Lima, 2008, p.45).

No entanto, importa ter em conta que “A formação, não sendo um fim em si, é um instrumento capaz de contribuir para a sustentabilidade dos processos de competitividade económica e social e para dotar os atores sociais de capacidades essenciais para a sua afirmação e participação nos processos de uma mudança socioeconómica.” (Almeida et al, 2008). É importante investir na formação, melhorá-la e desenvolvê-la, tendo como base a perspetiva da Educação de Adultos, em que se valoriza não só “(...) a análise da formação para o trabalho, mas também a formação para a cidadania e para a mudança social (Canário 1999).

2. Formação experiencial, aprendizagem não formal e educação informal

O Homem tem a capacidade para aprender em qualquer idade e em diversas situações desde que isso seja realmente importante para si e para o seu futuro. Esta “capacidade de aprender dos indivíduos resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca, o que torna o processo de aprendizagem fundamental” (Dominicé, 1996, p.101 cit. in Cavaco, 2002).

A aprendizagem experiencial é, em alguns casos, o único processo formativo a que muitas pessoas têm acesso e à qual recorrem para apreenderem novos conhecimentos e assim superarem os obstáculos com que se vão deparando no seu dia-a-dia. Este tipo de aprendizagem encara as experiências e a interação com o meio, como uma forma de desenvolver novos saberes e competências, o que faz com que cada pessoa seja o “principal recurso da sua formação” (Canário, 1999).

Rui Canário (2006) refere que a aprendizagem experiencial faz parte de um dos vários processos de aprendizagem que ocorrem ao longo da vida. A formação experiencial é uma forma das pessoas se formarem por si próprias, com recurso aos vários contextos em que se inserem, adquirindo competências indispensáveis à sua subsistência na sociedade onde se encontram integradas quer a nível profissional, familiar e social.

A expressão “formação experiencial” tem sido também alvo de várias definições que se complementam sendo comum a muitas “o papel ativo que o sujeito assume, a sua capacidade de experimentar e de refletir sobre as situações e acontecimentos que ocorrem no seu dia-a-dia” (Cavaco, 2002, p.32). Gaston Pineau defende que a formação experiencial é realizada sem a intervenção de formadores, nem de programas ou livros; é algo realizado de forma refletida pelo sujeito. Christine Josso defende que formação experiencial é a atividade do sujeito que realiza situações de aprendizagem quando confrontado com situações diversas ou em interação consigo mesmo, com os outros ou com o meio que o rodeia.

A formação experiencial, de acordo com o discurso de Landry (1989, cit. in Cavaco, 2002), implica reflexão por parte do indivíduo, pois esta não se limita apenas à experiência e às situações experienciadas pelo sujeito. É necessário que o sujeito seja capaz de refletir sobre determinada experiência e que consiga adaptar e integrar a aprendizagem que realizou em situações futuras. Dominicé (1989, cit. in Cavaco, 2002) reforça que quanto mais ricas e diversas forem as situações experienciadas pelo adulto, mais rica e diversa é a formação por via da experiência que este adquire.

Cavaco (2002) refere ainda, que nem todas as experiências resultam em aprendizagem, pois apenas as que originam alterações permanentes poderão ser consideradas formativas, no entanto as próprias experiências apresentam um grande potencial formativo, mas o sujeito, para se formar por via da experiência, necessita de refletir sobre os seus atos, sobre as suas vivências e sobre a sua interação com o meio em que se insere. “As experiências de vida para se tornarem formativas têm de ser refletidas” (p.34).

Considerando que a maior parte das aprendizagens feitas pelos adultos são de carácter experiencial e realizadas através da educação não formal, Pain (1990, cit. in Canário, 2006) conclui que é necessário definir políticas de educação adequadas aos meios onde as pessoas são inseridas, defendendo que a educação não formal deveria adquirir uma maior importância, visto que esta representa a maior parte dos processos educativos a que as pessoas estão sujeitas ao longo da sua vida, dando à educação formal um papel de complemento dos processos educativos não formais.

Partindo do princípio que educação não é só a educação dita escolar (educação formal), os conceitos da educação dita não escolar (educação não formal e educação informal) devem ser, por isso mesmo, fatores a considerar nas análises que hoje se fazem. O termo educação informal surge como complementar das outras duas modalidades educativas, a educação

formal e a educação não formal, como um “*continuum*” que integra e articula diversos níveis de formalização de ação educativa” (Canário, 1999, p.80).

Apresentam-se as características subjacentes à educação formal, não formal e informal. Para um nível formal, existe o protótipo de que o ensino é dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação. Num nível não formal caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas “à medida” de contextos e públicos singulares. Num nível informal, que corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas. (Canário, 1999).

Para Rui Canário (2006), grande parte das aprendizagens feitas pelo indivíduo não acontece na escola. Para este autor, “a aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja que não obedecem aos requisitos do modelo escolar, corresponde ao que de uma forma genérica se pode designar por educação não formal.” (p.160).

As ideias acima referidas constituem os pressupostos basilares da educação de adultos em que a experiência que o indivíduo acumulou vai permitir-lhe realizar novas aprendizagens.

Cavaco (2002, p.26) considera que a educação informal se apresenta “como uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos”. A não intencionalidade que caracteriza os contextos informais de aprendizagem levanta algumas dificuldades ao próprio indivíduo, pois este não reconhece essas aprendizagens como um enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões.

Na perspectiva de Cármen Cavaco (2002), a educação é percebida numa perspectiva global, em que as três modalidades, educação formal, não formal e informal se apresentam como complementares entre si, ou seja, nenhuma por si só, consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos. Importa refletir sobre as alternativas educativas mais adequadas para os indivíduos e coletividades.

Portanto, quando se apresenta a educação informal como “a única via de acesso ao saber, limita as possibilidades de educação às ofertas existentes no meio (Cavaco, 2002, p.30). A autora enquadra estes processos de formação naquilo a que Florentino Fernández (2006) designa por modelo Dialógico-Social. Este modelo educativo, que é caracterizado pelo respeito igualitário por todas as contribuições, valoriza a aprendizagem ao longo da vida, a importância da transformação que ocorre no indivíduo através do modo de aprender pelo diálogo e pela valorização do que se aprende e a superação de barreiras de acesso à educação e participação social. O diálogo possibilita a aprendizagem de conhecimento, através da aprendizagem dialógica o sentido ressurge uma vez que dirigimos as relações com as pessoas e o nosso meio a nós mesmos. É por isso que decidimos o quê e como queremos investigar e aprender. Se acreditarmos em práticas educativas igualitárias, estas só podem assentar em relações solidárias que por sua vez geram solidariedade. A igualdade das pessoas, na diferença, o que significa que todas têm o direito de viver de maneira diferente.

“Em geral, a educação informal não é organizada, sistematizada nem sequer, muitas vezes, intencional, mas representa até ao momento, a principal fatia de aprendizagem durante a vida de uma pessoa, mesmo para as que são altamente escolarizadas. O que o indivíduo aprende através da educação informal limita-se àquilo que o seu meio ambiente lhe pode oferecer.” (Cavaco, 2002, pp.29-30).

3. Formação Profissional

A Formação Profissional (FP) é considerada como uma atividade que ajuda a evolução da personalidade do indivíduo, partindo dos conhecimentos adquiridos e de experiências vividas. Possibilita obter elementos de realização mais completos de si próprio e uma melhor adaptação ao meio onde se encontra inserido, nomeadamente no plano socioprofissional.

A FP não é apenas direcionada para os indivíduos que nunca tiveram oportunidades de formação ou que nunca acabaram os estudos, ou até mesmo para aqueles que se enquadram num estatuto de exclusão social, ela enquadra-se na vida de qualquer indivíduo, seja pela necessidade de aprofundar conhecimentos na sua área profissional, de se reconverter profissionalmente ou de progredir na carreira, seja por outras questões como elevar a sua autoestima.

A FP é definida como uma experiência planeada de aprendizagem que é concebida com o objetivo de resultar numa mudança permanente dos conhecimentos, atitudes ou competências, para o bom desempenho da função de um indivíduo. A formação cumpre assim o duplo objetivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e, conseqüentemente contribuir para a melhoria do desempenho organizacional. Ao nível individual, a formação assume um papel fundamental no nível de empregabilidade do indivíduo.

A FP surge nas empresas como uma necessidade e como um fator estratégico que permite qualificar os seus recursos humanos e, dessa forma, dar resposta às exigências, oferecendo maior qualidade nos seus produtos ou prestação de serviços.

O público que procura a formação de adultos atualmente, seja esta profissionalizante ou não, é geralmente aquele que precisa de adquirir novas competências e/ou desenvolver aquelas que já possui, de modo a corresponder às transformações ocorridas no mundo do

trabalho e na própria economia de mercado, que cada vez são mais rápidas e imprevisíveis, exigindo adaptações constantes aos trabalhadores, que em prol de se manterem ativos têm de ser capazes de se “mover à velocidade” destas transformações.

Assim, podemos considerar a formação como um instrumento de mudança, uma vez que possibilita a alteração de comportamentos, o desenvolvimento de competências, e proporciona a aquisição de qualificações profissionais. O tema “formação” não é fácil de abordar, uma vez que se divide em vários tipos – formação inicial, contínua e especializada.

A Formação Inicial

Embora o conceito de formação inicial tenha uma vasta definição, neste trabalho está apenas direcionado para a área da formação e na perspectiva do quem disponibiliza a formação, o designado “formador”. Neste sentido, a formação inicial aplica-se a todos os formandos que pretendam exercer a profissão de formador. Este tipo de formação visa a aquisição de competências e conhecimentos, por parte dos formandos, nas áreas científicas, técnicas e pedagógicas para o desempenho desta função.

A formação inicial pretende desenvolver competências pessoais e sociais, a formação científica, tecnológica, técnica ou artística, bem como a capacidade para o exercício da prática formativa e aperfeiçoamento de análise crítica e investigação pedagógica.

Considerando o que já foi dito, a formação inicial tem como objetivos essenciais habilitar o formando para prática da formação nas seguintes dimensões: profissional e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação ativa no meio formativo e aperfeiçoamento profissional ao longo da vida.

Ao longo do processo de formação inicial são utilizadas várias práticas formativas, sendo que, no final, os formandos são submetidos a um estágio profissional de carácter

eliminatório. As práticas formativas mencionadas tem como objetivo colocar os formandos em contacto com a realidade das instituições, isto porque na maioria dos casos a realidade não apresenta as mesmas características que são abordadas nas várias teorias aprendidas ao longo da formação.

A Formação Contínua

De uma sociedade, a nível global, com mudanças relativamente lentas, passámos para uma sociedade, no último meio século, com mudanças quase ao minuto. Assiste-se também ao crescimento exponencial das modalidades de FP, como forma de fazer face a estas rápidas transformações (Canário, 1999) e a formação contínua dos adultos aparece com a vocação para satisfazer necessidades ligadas às múltiplas evoluções da sociedade.

Segundo Pacheco e Flores (1999), a formação contínua promove o desenvolvimento profissional do formador nas suas mais diversas vertentes e dimensões. Este tipo de formação assenta em duas ideias principais: a aquisição de saberes diretamente relacionados com a prática profissional e o desenvolvimento de atividades que fomentam uma nova compreensão do saber fazer didático e do contexto formativo. De acordo com Ribeirinho (1991, cit. in Pacheco & Flores, 1999), a formação contínua consiste no “conjunto de atividades formativas de formadores que vem na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional, e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem a melhoria da qualidade da formação a proporcionar aos formandos” (p.54). A melhor compreensão dos saberes, da prática pedagógica e do fenómeno educativo, constituem o eixo central das atividades de formação contínua.

A Formação Especializada

Este tipo de formação qualifica os formadores para o exercício de outras funções formativas necessárias ao funcionamento/desenvolvimento do sistema formativo. A formação especializada de formadores é essencial para a existência de profissionais capazes de dotar as instituições de recursos humanos, fundamentais para o reforço da sua autonomia e da sua integração nos respetivos territórios formativos, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Este tipo de formação recai sobre diversas áreas: A educação especial, que visa qualificar o formando para acompanhar e apoiar a integração socioeducativa de indivíduos com necessidades educativas especiais; a administração escolar e administração educacional, que qualifica o formando para o exercício de funções de direção e de gestão pedagógica e administrativa; a orientação educativa tem o objetivo de qualificar os formandos ao nível da coordenação pedagógica; a organização e desenvolvimento curricular qualificam o formando para a coordenação e consultoria de projetos e atividades; a supervisão pedagógica e formação de formadores têm o intuito de qualificar os formandos para a orientação e supervisão na área da formação inicial e contínua; a gestão e animação da formação tem o objetivo de qualificar os formandos para a gestão e coordenação de projetos e atividades de formação contínua e a comunicação educacional e gestão da informação visa habilitar os formandos com competências para exercer cargos ao nível da comunicação educacional e gestão da informação.

Na realidade, a formação apresenta, evidentemente, diversos benefícios, tais como a promoção da eficiência; a incrementação da motivação e da auto motivação dos trabalhadores; o aumento das capacidades individuais de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, e de integração; proporciona o aparecimento de projetos

individuais (bem como coletivos) no campo profissional; provoca mudanças positivas ao nível do imaginário, debate e modelos culturais e impulsiona cultural e socialmente os trabalhadores.

Na perspectiva de Josso (2008), “a formação diz respeito a toda a vida”, desde que o ser humano nasce até morrer. E a educação “é apenas relativa a certos períodos na vida”, quando realizamos um percurso escolar, momentos de formação profissional ou formação contínua (Josso, 2008). Neste contexto para a autora a: “educação é exclusivamente a ação de uma sociedade, pelas diferentes instituições que esta sociedade cria, através das instâncias políticas, dos governos, para assegurar a transmissão de conhecimentos, a transmissão de valores, a transmissão dos saberes fazer, dos comportamentos, que vão primeiramente assegurar a integração na vida social, na vida cultural, na vida política das novas gerações ou das gerações que são mais antigas” (Josso, 2008, p.116).

Enquanto a formação, do ponto de vista da pessoa “depende fundamentalmente das características sociais, culturais, psicológicas do aprendente, da sua história familiar e pessoal” (Josso, 2008, p.117). Para esta autora, de um certo modo a educação está associada a todos os níveis formais de aquisição de conhecimentos / aprendizagens, enquanto formação se encontra associada aos níveis não formais e informais de aquisição de saberes / competências.

Apesar da relação com os outros ser fundamental, é sempre o indivíduo que decide o que fazer com a informação transmitida e com as experiências vividas. “A formação de um adulto não pertence a ninguém senão a ele próprio” (Dominicé, 1988, cit. in Cavaco, 2002), A formação será “sempre um processo singular, embora esse processo se construa através de um percurso de socialização” (Dominicé, 2001, cit. in Cavaco, 2008, p.29).

A formação profissional, para além de promover benefícios ao nível pessoal, nomeadamente através da aquisição de conhecimentos e aptidões técnicas aos funcionários de

uma empresa, também impulsiona e ajuda a desenvolver as sociedades e as organizações. Neste sentido, a formação profissional deve de ser vista a partir das necessidades da sociedade, das organizações e dos indivíduos.

4. O educador de adultos

A educação e formação de adultos não podem ser refletidas nem pensadas, sem se falar do formador, de qual é o seu papel e de como deve ser a sua atuação junto dos adultos. A figura do formador de adultos é relativamente recente, surgiu em meados dos anos sessenta, no âmbito da formação profissional. Segundo Canário (1999), as pessoas a quem consensualmente atribuímos a designação de “formadores de adultos” não são mais que agentes reconhecidos socialmente, instruídos e a quem é delegada a tarefa de exercer uma função de formação, mas é, no entanto, forçoso reconhecer que: “(...) qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de formação” (Lesne, 1978, cit. in Canário, 1999, p.17). A ação de aprender é algo que não ocorre somente dentro de uma sala de aula nas escolas; existem situações de aprendizagem que acontecem no nosso quotidiano e que não podem ser desvalorizadas enquanto momentos que contribuem para a formação de conhecimentos do indivíduo.

O formador é uma figura que ao longo dos tempos têm revelado extrema importância para o desenvolvimento dos processos de educação e formação de adultos. Segundo Christine Josso (2005), “para se formar, as pessoas têm necessidade de ser acompanhadas por profissionais que sabem estar atentos, que sabem compreender as problemáticas da sua formação, que sabem ajudar as pessoas em formação no sistema educativo, seja para as ajudar enquanto aprendentes, seja para acompanhá-las nos seus percursos educativos, a fim de procurar que estes correspondam da melhor forma aos desejos, às capacidades, aos

projetos e às competências das pessoas que chegam à formação” (p.117). O formador de adultos não se apresenta como detentor de todo o conhecimento, mas antes procura apresentar aos formandos problemas e ajudá-los na procura de caminhos que apontem para a sua solução, auxiliando-os no seu percurso. O formador considera as experiências dos formandos e integra-as na formação, motivando-os desta forma a continuar num processo de aprendizagem que os levará a constituir um conjunto de conhecimentos aplicáveis nas suas práticas, o saber-fazer e o saber-ser.

Josso (2005) refere que o formador é um agente duplo na medida em que, por um lado é visto pelos aprendentes como executor das políticas de educação/formação do Estado, por outro lado é visto pelo Estado e pelos agentes que aplicam as suas políticas como sendo muito brando, permissivo e pouco controlador relativamente aos aprendentes. O formador encontra-se assim numa situação delicada face à qual deve posicionar-se de modo a preservar alguns valores e saberes-fazer, mas deverá também adaptar-se às inovações que conduzam ao processo evolutivo da formação na sociedade atual.

Pierre Caspar (2007) considera que a formação de adultos é vista como “território tão particular que os formandos e formadores decidem percorrer em conjunto adquire sentido não só pela alteração de competências que alimenta, mas também pelas perspetivas simbólicas e imaginárias que desvenda.” O trabalho de formação contínua feito com adultos deve ter por base contextos de mudança. O formador deve tentar perceber, através das histórias de vida, os aspetos que condicionam a mudança para o seu formando e trabalhar a partir destes. O formador deve construir e disponibilizar aos seus formandos instrumentos personalizados que facilitem a aprendizagem. O ritmo a que ocorre a aprendizagem varia de adulto para adulto,

Josso (2005) refere ainda que “se nós, enquanto professores, formadores ou formadoras, conseguirmos transmitir a ideia de que através de um trabalho sobre as nossas identidades, sobre as ideias que são as nossas, poderemos ajudar as pessoas com quem

trabalhamos, não somente a formar-se, mas a entrar numa certa adaptabilidade à mudança, sem ficarem totalmente desprovidas relativamente a estas mudanças” (p.122).

O formador deve adotar uma postura facilitadora. O conceito de facilitação, na perspectiva de Finger e Asún (2003), está diretamente relacionado com aquilo a que ele denomina de aprendizagem autodirigida, que significa que o formando é quem comanda o seu processo de formação. O aprendente sente a necessidade de crescer e o facilitador ajuda a pessoa a controlar este processo, criando um clima e um ambiente favoráveis. Finalmente, ao combinar as experiências das pessoas com situações concretas, o facilitador também contribui para resolver problemas, tornando o adulto mais apto a, por si só, solucionar questões relacionadas com a sua integração no meio social, profissional e familiar recorrendo a competências associadas ao seu saber ser, saber estar e saber-fazer.

Florentino Fernández (2006) identifica papéis diferentes atribuídos ao formador de adultos de acordo com os três modelos educativos que tentam satisfazer a crescente procura de aprendizagem por parte de pessoas adultas no final do século XX, nomeadamente o Modelo Recetivo- Alfabetizador, o Modelo Dialógico-Social o Modelo Económico-Produtivo.

O Modelo Recetivo- Alfabetizador que privilegia a aprendizagem dos códigos da leitura e de receção de mensagens. Neste Modelo o “perfil do educador de adultos ficou definido pela figura dominante do professor que ensina e pela autoridade do especialista em letras” (p.17). De acordo com este modelo, a ação está focada no formador, figura central do processo e detentor do conhecimento, que só ocorre na sala de aula. O formador desvaloriza a experiência prévia que a pessoa possa ter ou a aprendizagem que possa ter ocorrido noutros contextos, centrando-se no que o indivíduo não sabe. Cabe agora ao formador a tarefa de se afastar do modelo alfabetizador, desenvolver e dinamizar atividades pedagógicas que

permitam aos adultos, que se encontram em contexto de formação, a realização de experiências que lhes possibilite adquirir competências.

No Modelo Dialógico-Social a aprendizagem não é limitada às competências da escrita e da leitura, mas destacam-se também as competências sociais. Neste modelo é o aprendiz que procura o conhecimento. Neste caso, este passa a ser a personagem principal do seu processo educativo e o mestre ou professor passa a ser um orientador da sua aprendizagem. “No espaço de aprendizagem confluem, em igualdade de condições, o que o professor sabe, devido à sua formação e o que as pessoas adultas sabem, devido à sua experiência, enriquecendo-se mutuamente, potenciando a participação e aprendendo em conjunto” (Fernandéz, 2006, p.61). O formador é aqui entendido como um animador à disposição das potencialidades de aprendizagem das pessoas adultas, consistindo o seu trabalho em reconhecer, dinamizar e potenciar a aprendizagem contínua dos aprendentes, que assumem o papel de figuras principais do processo de aprendizagem. Este promove a reflexão crítica, por parte dos formandos, com base na experiência que possuem. O formando e formador aprendem em conjunto, pois cada um tem os seus saberes que são considerados válidos, sendo o saber do formando adquirido por via da experiência e o saber do formador adquirido por via da sua formação nessa área. Neste contexto o saber do formador não é imposto ao formando. O formador orienta e ajuda o grupo com quem trabalha a aprender. É o reconhecimento e a valorização das aprendizagens feitas informalmente pelo adulto e dos conhecimentos que já adquiriu e a sua mobilização e orientação para outras aprendizagens.

Relativamente ao último modelo apresentado por Florentino Fernandéz, o Modelo Económico-Produtivo, centra-se no ensino de competências relacionadas com a participação da população ativa no sector produtivo. O formador é visto como um gestor de recursos humanos e seleciona as aprendizagens de acordo com a sua rentabilidade. Ou seja, é um modelo que direciona a formação de adultos para a aquisição de competências diretamente

relacionadas com o crescimento económico e produtivo da sociedade. O nível de formação passa a ser um fator determinante para a produtividade, para a coesão social e para a qualidade de vida dos indivíduos. Este modelo exige a aprendizagem de competências, como o diálogo e a comunicação para poder trabalhar em equipa e necessita do desenvolvimento de capacidades, como a imaginação ou a crítica para poder antecipar-se aos problemas antes que se apresentem (Fernández, 2006).

Deste modo, os formadores “(...) estão permanentemente na situação de aprendentes que se formam na ação” (Canário, 1999 p.142). No entanto, o seu processo de formação é um processo mais solitário, pois não existe um facilitador, orientador ou até animador que acompanhe o formador no seu processo de formação.

5. Síntese

No primeiro capítulo do presente projeto, foram desenvolvidos quatro grandes pontos que se complementam e permitem contextualizar a problemática da Educação e Formação de Adultos, por referência aos propósitos deste projeto. Num primeiro ponto definimos o(s) entendimentos(s) que podem ser assumidos neste campo educativo, bem como as formas que pode assumir. Neste contexto, abordamos a dimensão global que esta problemática está a assumir, e que se torna mais evidente quando organizações da sociedade civil e transnacional o tomam como propósito da sua ação e da sua intervenção.

Colocamos em evidência diversas práticas associadas à formação de adultos, bem como às implicações sociais da formação permanente. A formação estabelece uma relação causa efeito entre a aquisição de competências em contexto laboral e os saberes adquiridos por via da experiência. Sobre este ponto, as competências evidenciadas pelos adultos podem ser reconhecidas independentemente da maneira como as adquirem.

O terceiro ponto contempla o conceito de formação e os vários tipos de formação, considerados pontos fundamentais para dar continuidade a conceção abordada em torno da formação profissional.

A Formação Profissional pode ser considerada, ainda, como um sistema organizado de educação onde as pessoas enriquecem os seus conhecimentos, desenvolvem as suas capacidades e melhoram as suas atitudes ou comportamentos, aumentando, deste modo, as suas qualificações técnicas ou profissionais, com vista a uma realização pessoal/profissional de sucesso, bem como a uma participação no desenvolvimento socio-económico e cultural da sociedade. Trata-se, desta forma, de um processo geral e contínuo através do qual os jovens e adultos, a inserir ou inseridos no mercado de trabalho, se preparam para o exercício de uma atividade profissional, cuja síntese e integração possibilitam a adoção de comportamentos adequados ao desempenho da profissão.

Por último neste capítulo, explanamos um ponto, o educador de adultos. Perante as diversas perspetivas, verifica-se que a função fundamental do formador é ajudar o aprendente a alcançar os seus próprios objetivos, sem interferir nas suas escolhas pessoais, proporcionando aprendizagens num ambiente acolhedor, de confiança e respeito mútuo.

O capítulo seguinte apresenta a reflexão sobre o que o formador aprende e volta a desaprender na tentativa de ajudar o formando a alcançar as metas no percurso da sua aprendizagem. Cavaco (2002) refere que nem todas as experiências resultam em aprendizagem, pois apenas as que originam alterações permanentes poderão ser consideradas formativas, no entanto as próprias experiências apresentam um grande potencial formativo, mas o sujeito, para se formar por via da experiência, necessita de refletir sobre os seus atos, sobre as suas vivências e sobre a sua interação com o meio em que se insere. “As experiências de vida para se tornarem formativas têm de ser refletidas” (p.34).

Capítulo II - Narrativa Biográfica

“A vida é uma aprendizagem diária. Afasto-me do caos e sigo um simples pensamento:

Quanto mais simples, melhor!”

José Saramago

Falar de mim é bastante complexo. É difícil expressar por escrito, o que realmente queremos dizer. Compartilhar as experiências e as aprendizagens realizadas é um grande benefício. A presente reflexão tem por objetivo analisar o processo pelo qual me tornei profissional na área da formação.

Quando me questiono sobre o meu percurso profissional, consigo ter consciência das minhas aprendizagens e também das resistências inerentes a este processo.

Nesta narrativa procurei analisar e refletir sobre os problemas, dificuldades e desafios que enfrentei, de que modo os consegui superar, sobre as aprendizagens realizadas e de que forma essas aprendizagens alteraram a minha forma de pensar e de agir.

2.1 O meu primeiro desafio

“Uma vida sem desafios não vale a pena ser vivida.”

Sócrates

Licenciei-me em Sociologia em 1997. O fato de ser socióloga, contribuiu cada vez mais para compreender a população com quem trabalho e saber perceber as diferenças, os seus modos de pensar, de estar e de atuar. Por essa razão, o conhecimento sociológico, através dos seus conceitos, teorias e métodos, pode constituir para as pessoas um excelente instrumento de compreensão das situações com que se defrontam na vida quotidiana, das suas múltiplas relações sociais e, conseqüentemente, de si mesmas como seres, inevitavelmente, sociais.

Iniciei uma nova etapa da minha vida, quando entrei no estágio profissional na Polícia Judiciária, onde tive a possibilidade de conhecer uma realidade por mim bastante desejada, principalmente para perceber como se poderia estabelecer a relação de empatia e de comunicação com os delinquentes, com o objetivo de compreender os fatores que conduzem à conduta delincente.

Aprendi com o Diretor do Departamento de Criminalidade da Polícia Judiciária, pela observação, que é importante estabelecermos uma relação de confiança com o recluso. Sem dúvida, que para se estabelecer essa mesma relação, precisamos de tempo para estar no terreno com os próprios reclusos e de desenvolvermos competências pessoais como: a autoconfiança; o auto controlo emocional; a capacidade de relacionamento interpessoal e uma adequação da postura à função exercida.

No início foi difícil, confesso que era um pouco assustador, mas com o tempo fui ganhando confiança e aprendendo com os próprios erros. Existem coisas que não são ensinadas na faculdade, que temos ser nós aprender com a experiência, como por exemplo, a

forma como olhamos, como falamos e como nos vestimos. Somos testados todos os dias, e é errado pensarmos que os reclusos não percebem certas coisas. Como costumo dizer, eles têm todo o tempo do mundo para testarem a nossa confiança, porque estamos fora do nosso contexto.

2.2 A grande viragem...

“Nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo para a vitória é o desejo de vencer”.

Mahatma Gandhi

Sem dúvida, que todo o conhecimento adquirido foi com os profissionais da área criminal, que me proporcionaram, uma nova forma de interpretar os factos vivenciados no estabelecimento prisional da Polícia Judiciária. Esta experiência proporcionou-me o *know-how* necessário para uma nova viragem profissional da minha vida, que foi, trabalhar na área da toxicod dependência, com a função de subdiretora.

As tarefas associadas à minha função de subdiretora eram uma novidade para mim. Na fase inicial, tentei perceber como tudo funcionava, desde os profissionais aos utentes. Senti uma grande responsabilidade e ao mesmo tempo uma valorização pelo meu percurso académico. Não poderia descurar as expectativas que tinham sobre mim.

Trabalhar na área da toxicod dependência, sempre me suscitou interesse, e sem estar à espera, fui convidada para ser subdiretora de uma clínica de recuperação de toxicod dependentes. Durante 2 anos, trabalhei nesta área, o que se refletiu no meu amadurecimento enquanto pessoa e profissional. Aprendi a ser responsável e a perceber que existem profissionais mais empenhados do que outros. Tive a consciência que a minha

aprendizagem na universidade serviu para adquirir conhecimentos teóricos e que não me preparava para a vida laboral. Razão pela qual, este momento foi um grande marco de mudança na minha vida.

Conheci excelentes profissionais que contribuíram para a minha auto-formação enquanto socióloga. Trabalhei com uma equipa multidisciplinar, onde vivi momentos de partilha, que foram importantes para o desenvolvimento da minha formação experiencial.

O trabalho realizado na clínica baseava-se na intervenção feita aos utentes, numa abordagem dinâmica e comportamental. Era um trabalho exigente, de muita responsabilidade, porque as pessoas teriam que aprender novos hábitos de vida através de diferentes contextos. Conheci pessoas que tiveram que aprender a saber estar e a admitir o seu passado, reconstruindo uma nova socialização.

Nesta linha de pensamento, Rui Canário (2006), refere a perspetiva de Lesne e Minvielle que considera a socialização como um processo global, multiforme e permanente ao longo da vida, em que cada pessoa é objeto de socialização, integrando o papel de sujeito (age sobre si próprio) e de agente de socialização (age sobre os outros). Para este autor os momentos de formação são “(...) processos de socialização reconstruídos” (p.203).

Por último, senti que passei por algumas dificuldades, no que diz respeito ao desenvolvimento do meu autoconhecimento e autoconceito. Recordo-me, que foram momentos difíceis orientados pelo Professor Amaral Dias e pelo Professor Pais Ribeiro. Aprendi com as experiências dos colegas através da observação e dos próprios utentes, mas tive a noção que tinha de desenvolver algumas competências como: o autocontrolo, a observação, a gestão das emoções e dos conflitos, que fui desenvolvendo não só com a experiência no terreno mas também com a leitura de alguns artigos da área.

2.3 A palavra é o meu domínio...

“Cada pessoa que eu encontro é superior a mim em algum aspecto sobre o qual eu aprendo algo.”

Ralph Waldo Emerson

Entretanto, decidi fazer a Formação Pedagógica Inicial de Formadores, com o objetivo de adquirir uma mais valia profissional, para trabalhar numa área diferente que, poderia vir a enriquecer-me a nível pessoal e profissional.

A formação profissional surgiu na minha vida no início de 1999, para lidar com jovens tidos como problemáticos no Sistema Aprendizagem. Aprendi que é importante estar disponível para ouvir o outro e ir ao encontro das suas expectativas para ultrapassar as suas frustrações, medos e bloqueios. Como tal, tive que conhecer, refletir e avaliar o conceito que progressivamente adquiri sobre estes formandos. Estar perante os outros e colocar-me no lugar dos mesmos, ser firme e frontal, procurar desenvolver o princípio da igualdade e saber estar, saber fazer e saber ser.

Posteriormente, comecei a dar formação na área comportamental, nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), na Formação Pedagógica Inicial e Continua de Formadores e nas empresas. Sem dúvida, que foi outro marco muito importante na minha vida, porque tive que lidar com jovens/adultos com dificuldades de aprendizagem.

Comecei também, a coordenar e a mediar os cursos EFA e os cursos do Sistema de Aprendizagem. Aqui encontrei novos desafios que exigiam de mim uma grande gestão do tempo, porque tinha que desenvolver a ação de formação, analisar o projeto definindo os seus objetivos da ação, recrutar e selecionar os formandos e formadores. Gerir equipas pedagógicas, com diferentes modelos de ensino e representar as mesmas, em auditorias

pedagógicas dos programas financiadores, de forma a esclarecer todas as questões do percurso formativo dos adultos.

Em 2001, fiz parte da primeira equipa de formadores dos EFA. Esta experiência permitiu, sem dúvida, um grande crescimento profissional. Mais tarde tive a oportunidade de transmitir para outros profissionais os conhecimentos e experiências vivenciadas no terreno, a convite da Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo – DRELVT.

No início dos cursos EFA, o mediador era quem fazia o reconhecimento e a validação de competências. O mediador tinha que reconhecer competências do formando, adquiridas ao longo da vida através das suas experiências significativas. Contudo tinha essa responsabilidade, eram momentos muito importantes e bastante delicados no percurso dos formandos, uma vez que, mexemos em muitas esferas da vida dos mesmos. Neste caso, cabia ao mediador reconhecer experiências adquiridas pelos formandos. Nestes cursos partia-se do pressuposto que o processo educativo é amplo e compreende as modalidades de educação formal, não formal e informal. Segundo Coombs (cit. in. Canário, 2006, p.126), como:

“(...) o processo educativo ocorre, ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio (...). Regra geral a educação informal não organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Esta constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas”.

Segundo Cármen Cavaco (2008),” O processo de reconhecimento e validação de competências (RVC) é, sem dúvida, o principal domínio de inovação previsto nos cursos EFA. Este processo é baseado no pressuposto de que os adultos pouco escolarizados são portadores de uma experiência de vida que deve ser valorizada. O processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) permitiria a definição de

percursos personalizados e diferenciados de formação, de modo a evitar situações em que se ensina aquilo que o adulto já sabe. No plano das intenções, o processo de RVCC apresentava-se como o principal elemento de inovação do dispositivo dos cursos EFA, mas na prática assumiu-se como uma das principais dificuldades”.

Para Pain (1990, cit. Canário, 2006), a educação não formal é uma prioridade estratégica, funcionando como matriz base do conjunto dos processos de aprendizagem. Assim, a educação formal seria *um complemento das modalidades não formais* (p.202). Esta mesma perspetiva é partilhada por Lima e outros (1988, p.33):

“Parte-se do princípio de que não só o sistema formal de ensino como toda a sociedade educativa têm o dever de transformar em momentos educativos as situações de desempenho pelos adultos dos seus diversos papéis sociais: como produtor, como consumidor, como progenitor, como cidadão, como elemento do eco – sistema.” (Canário, 2006, p.208).

Como mediadora tinha que garantir o acompanhamento e a orientação pessoal, social e pedagógica dos adultos, assegurando a articulação entre as várias partes envolvidas na formação, era também a intermediária entre a equipa formativa e o grupo de formação e entre a entidade formadora e promotora. No nível secundário, acrescia a construção e orientação de um Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, PRA.

Neste percurso, criei uma maior proximidade com os formandos, uma vez que coordenava formações fora de Lisboa. Foi um período de grande exigência e bastante enriquecedor, percebi que a autoestima dos adultos era bastante baixa e exigia de mim outro tipo de abordagem. Posso afirmar, que fazia profissionalmente o que gostava e além de ensinar, também aprendia com os formandos. Para Paulo Freire defende que:

“(...) o formador de adultos não é apenas um facilitador, é, mais, um animador empenhado na causa das pessoas com quem trabalha. Como tal, o animador não pode ser neutro, tem de tomar partido” (cit. in Finger & Asún, 2003, p.80).

Percebi também, que sou exigente com os formandos, pelo feedback que recebi a esse respeito, quer ao nível das regras a cumprir, quer ao nível da aprendizagem e até da própria imagem. No contexto da formação, considero importante a existência de regras e o cumprimento das mesmas, para que os formandos possam estar preparados para a realidade na vida profissional e que sejam encorajados a acreditar nas suas capacidades, para investir com sucesso no seu percurso formativo. Tal como o refere Cármen Cavaco (2008),

“É frequente recorrer-se a um discurso pré-concebido [que] assenta na ideia de que os adultos pouco escolarizados são portadores de um défice de saberes e competências, que só pode ser ultrapassado através da frequência de modalidades de educação e formação baseadas no modelo escolar. (...) Como se pode depreender, tal discurso tem provocado uma estigmatização dos indivíduos pouco escolarizados com consequências de carácter social e outras de carácter individual, relativas à própria imagem que estes adultos têm de si” (p32).

Os cursos EFA contrariavam esta tendência porque reconheciam os adultos pouco escolarizados como sendo possuidores de uma experiência de vida e de saberes.

Na perspetiva de Cármen Cavaco (2008), “o dispositivo dos cursos EFA fundamenta-se numa metodologia inovadora, sustentada num processo de reconhecimento de adquiridos experienciais, na definição de percursos individualizados de formação e no acompanhamento sistemático dos formandos. A complexidade inerente a estes elementos metodológicos

inovadores justificam as inflexões e ajustamentos que se têm vindo a registar nas práticas. Considera-se importante analisar alguns elementos da dinâmica dos cursos EFA, nomeadamente as dimensões inicialmente tidas como inovadoras e diferenciadoras destas novas práticas formativas. A análise reporta-se apenas, à componente do reconhecimento e validação de competências, ao módulo Aprender com Autonomia, às questões do Tema de Vida, aos percursos individualizados e às atividades das equipas, nomeadamente, ao papel do mediador.”

Para o mediador dos cursos EFA, ensinar é mais do que passar conteúdos, é questionar, partilhar e criar motivação para aprender. Implica seleccionar tarefas que desafiem as capacidades e a inteligência dos formandos, para que lhe possam atribuir algum significado. Assente à metodologia EFA estavam os temas de vida, que eram escolhidos pelos formandos em articulação com o mediador para desenvolverem atividades integradoras, onde evidenciavam competências adquiridas. “O tema de vida afigurava-se também uma inovação dos cursos EFA, porque visava a abordagem de temáticas com sentido para os formandos, numa tentativa de adaptar os percursos formativos às suas experiências e motivações” (Cavaco, 2008).

Segundo Cármen Cavaco (2002), o adulto aprende maioritariamente através da experiência, adquire os saberes através de processos de educação não formal e informal, o que se designa por formação experiencial. A formação experiencial refere-se ao processo de aquisição de aprendizagem, por contato direto com uma situação, na qual o adulto tem que agir, e de seguida analisa e reflete, nem sempre conscientemente, sobre o sucedido. Na perspectiva de Marie - Christine Josso (1991):

“A formação experiencial designa a actividade consciente de um sujeito que efectua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afectivas e de consciência),

instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma actividade que coloca o aprendente em interacção consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam” (cit. in Cavaco, 2002, p.31).

O reconhecer que a vontade e a capacidade de aprender são inatas coloca um conjunto de novos desafios ao mediador e ao formador de adultos. O formador tem que ter, cada vez mais, competências e atividades dentro ou fora da sala de formação para desenvolver as aprendizagens dos formandos. Assim, o formador passa a ser também mediador entre o formando e a sua aprendizagem. A avaliação desenvolve relações entre os formandos e com o saber instituído, favorecendo a comunicação interpessoal e intencional no contexto escolar e social.

À semelhança do que Paulo Freire (1975) propõe, "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 educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem".

Segundo Cármen Cavaco (2008), "O modelo de avaliação é uma área em que se notam evoluções positivas, mas também onde são evidentes resistências à mudança, o que se pode atribuir a um conjunto de factores: i) o modelo de avaliação proposto, ao ser consentâneo com os princípios orientadores dos cursos EFA, incide sobre a valorização das experiências dos adultos e a promoção de momentos em que é possível, aos formandos e formadores, a realização de um balanço das atividades, para que possam definir estratégias e orientações para o percurso a seguir.

A avaliação dos cursos EFA é muito distinta, para não dizer oposta, à habitualmente promovida no contexto escolar, pois alguns dos formadores destes cursos são professores em

escolas; ii) o modelo de avaliação proposto para os cursos EFA nem sempre é compatível com as exigências legais de algumas profissões regulamentadas, pois quando os cursos são orientados para áreas profissionalizantes regulamentadas é obrigatória realização de provas de avaliação de caráter quantitativo. Embora se reconheça uma evolução permanente das equipas, a influência do modelo escolar é uma fragilidade de alguns cursos *EFA*.”

Aprendi também que quanto mais o formando estiver envolvido no processo de avaliação, no que é valorizado, as metas e objetivos que se pretende que alcance, no fundo, a tomada de consciência de todo o processo de avaliação, para além de clarificar esse ato tão importante, sensibiliza o formando da mesma forma que o “responsabiliza” por tudo o que ele venha a desenvolver, positiva ou negativamente.

Tive de aprender através de tentativa erro, “*Errar é humano*”, é uma expressão já muito antiga, e que de alguma forma nos reconforta quando erramos. Como dizia Mathias Finger “ se não se agir não se aprende, se não se cometerem erros, não se pode aprender” (2008, p.23). Esta aprendizagem por tentativa-erro também acontece com o formando, mas o reconhecimento do erro, saber o porquê do erro pode ajudar no desenvolvimento das suas competências. É preciso não punir o erro, mas premiar a resolução do mesmo.

Os cursos EFA, assentes em modelos inovadores de educação e formação de adultos permitiram, gradualmente, captar novos públicos e assim responder às necessidades e especificidades dos seus destinatários, tendo em conta, nomeadamente, as características de flexibilidade, individualização e contextualização.

É partindo desta ideia chave que Canário (1999) nos fala da rutura entre um modelo decadente de formação de adultos modelo “da aplicação da teoria na prática”, para o modelo agora aqui preconizado na formação de adultos o modelo “dos saberes adquiridos por via experiencial” (p.111). Neste modelo adotado pelos cursos EFA permitiu “ a prática do reconhecimento dos adquiridos experienciais, tem como fundamento não apenas, nem

sobretudo, a cumulatividade das experiências vividas, mas a capacidade do sujeito para as tirar e reelaborar, integrando-as como saberes susceptíveis de serem transferidos para outras situações, integrando-as na unidade global que representa o processo de autoconstrução da pessoa” (p.112).

2.4 A grande oportunidade

“É o que nós pensamos que sabemos que nos impede de aprender.”

Claude Bernard

Em 2003 surge outro grande marco na minha vida, que foi a experiência em meio prisional, quer ao nível da mediação quer ao nível da formação. A intervenção educativa do mediador e formador baseia-se em grande parte na relação pessoal que estabelece com o recluso que, na maioria dos casos, procura insistentemente atenção. Os reclusos, sujeitos ao isolamento, à falta de laços sociais afetivos e à necessidade de se sentir alvo de atenção especial, vê nos formadores uma nova oportunidade para alcançarem novos objetivos.

O que vai ao encontro de Marie-Christine Josso (2008, p.117) quando refere que para se formarem, os alunos precisam de estar auxiliados por profissionais atentos e capazes de compreender as problemáticas da sua formação, que os saibam ajudar em formação no sistema educativo, enquanto aprendentes ou para guiá-los nos seus caminhos educativos, de modo que estes satisfaçam os seus desejos, capacidades e projetos. Enquanto mediadora e formadora no contexto prisional senti que esse era o meu papel.

Os formadores em meio prisional precisam de ter aptidões, que vão de encontro às necessidades especiais da população prisional, e ter a capacidade de reconhecer as diferentes necessidades de cada recluso, individualmente. Segundo Canário (1999), também um outro

papel e uma outra postura, por parte de quem está investido da qualidade de formador, a quem se exige que esteja atento e “à escuta” do que sabe o aprendente, ajudando-o a formalizar saberes tácitos adquiridos na ação. Ao longo desta experiência de mediadora/formadora no contexto prisional “a escuta” foi fundamental, enquanto alicerce da minha prática profissional.

No entanto, as dificuldades foram sentidas ao nível da gestão das emoções. Era complicado deixar de pensar enquanto mulher, face aos e comportamentos e atitudes por parte dos reclusos e esquecer os tipos de crimes, nomeadamente a violação, o homicídio e a pedofilia. Era importante ter somente uma atitude profissional, sem fazer qualquer juízo de valor, tendo sempre em atenção ao meu vestuário e saber gerir todas as situações de ameaças que eram feitas por parte dos reclusos. Sempre que surgia uma ameaça era necessário fazer o confronto e mostrar segurança no discurso, para não por em causa a minha liderança. Outra dificuldade sentida era a assiduidade e a pontualidade por parte dos formandos. Sempre que chegava à sala e não estavam todos, solicitava ao guarda prisional para me acompanhar à cela dos reclusos que estavam em falta, com o objetivo de perceber a sua ausência e trazê-los de volta para a sala de formação. Aprendi, em conjunto com a equipa pedagógica, que para aplicar esta estratégia no estabelecimento prisional, era importante desenvolver competências pessoais, sociais e pedagógicas.

Carl Rogers refere que o papel do formador é criar ambientes favoráveis (não ameaçadores) onde o indivíduo possa crescer, o formador apenas cria as condições que proporcionem ativar o potencial de crescimento, contido nas energias intrínsecas de cada indivíduo (Finger & Asún, 2003). Roger propõe uma série de características inerentes ao formador para que possa criar estes ambientes, assim de proporcionar empatia entre aprendente e formador, para além da cordialidade deve ser compreensivo, autêntico e

transparente, respeitador sem juízo de valores, enfim proporcionar um ambiente de confiança e proteção num clima de amor (Finger & Asún, 2003).

O papel do formador (“facilitador”) é centralizado no ambiente de aprendizagem, onde tem de criar as condições ótimas para o auto-desenvolvimento; para a aprendizagem e ajudar os formandos a clarificarem as suas interpretações das experiências.

“O facilitador tem de reduzir os seus juízos de valor ao mínimo, aceitar as atitudes emocionais e intelectuais de cada pessoa, prestar atenção a sentimentos ocultos e torná-los explícitos, além de ter de estar consciente dos seus limites na promoção de tal aprendizagem e crescimento” (Finger & Asún, 2003, p.64).

Nesse momento considerei que a formação em Sociologia, não me dava as respostas necessárias na intervenção com os reclusos, e por isto decidi fazer uma segunda licenciatura, desta vez em Psicologia Clínica. Tinha que lidar com diferentes tipologias de crime, nomeadamente, o tráfico, crimes sexuais e crimes de sangue. Comecei a utilizar alguma bibliografia recomendada pelos professores, com o objetivo de me ajudar neste novo desafio e para me sentir mais segura no desempenho das minhas funções.

Enquanto formadora, apesar de todas as adversidades mencionadas anteriormente, mantive o meu trabalho nos estabelecimentos prisionais, acreditando que pude contribuir de alguma forma para o processo de recuperação social dos formandos/reclusos.

“(...) 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 educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já não valem”(ideal proposto por Paulo Freire, 1975, cit. in Canário, 1999, p.142).

Outro desafio foi trabalhar com licenciados desempregados. A gestão de conflitos era constante e nos momentos da formação não havia partilha. Era um teste permanente ao formador por parte dos formandos, por isto desenvolvi bastante o meu processo de auto-confiança. Aprendi com a diretora do Centro de Formação onde trabalhava, que tínhamos que mostrar segurança nas nossas próprias decisões e ações. Para tal, procurei ter uma postura positiva com as próprias capacidades e desempenho, de mostrar convicção de saber fazer, e de fazer bem com o objetivo de alcançar o sucesso na formação e de assumir todas as dificuldades que poderiam surgir. Independentemente, de algumas situações bastante delicadas, como por exemplo, o facto de estarem inscritos no Centro de Emprego como desempregados era-lhes exigido que frequentassem a formação, dando lugar ao desinteresse e ao comportamento agressivo por parte dos formandos, contudo, isto não poderia ser um condicionante para o formador no estabelecimento de uma relação pedagógica, onde a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamentos, adequados ao desempenho profissional devem estar sempre presentes. Era importante conseguir proporcionar aos formandos o desenvolvimento integral, para que fossem mais sociáveis e humanos. Permitindo com que os formandos interagissem entre si, na busca do conhecimento e na aquisição de novas capacidades e competências.

A experiência como formadora da Formação Pedagógica Inicial de Formadores, foi bastante significativa, com muita responsabilidade em certificar futuros formadores. Para ser formador é necessário um elevado grau de qualidade e profissionalismo, porque atua em diversos contextos de aprendizagem, com recurso a diferentes estratégias, métodos, técnicas e instrumentos de formação e avaliação, estabelecendo uma relação pedagógica diferenciada, com diferentes grupos de forma a favorecer a aquisição de competências, bem como o desenvolvimento da relação interpessoal. Enquanto formadora tenho a função de promover o desenvolvimento intelectual, social e humano.

Uma outra experiência, muito enriquecedora, foi dar Formação de Formadores a Cegos. O primeiro sentimento foi de impotência, questionava-me várias vezes, como vou fazer? Como será a nossa relação? Nem sequer sabia braile. Confesso que estava muito insegura. No decorrer da formação, os formandos perceberam a minha ansiedade e ajudaram-me a ultrapassar os meus receios. Foi uma troca de experiências entre formandos e formador constante e em conjunto conseguimos ultrapassar todas as dificuldades. O balanço final foi bastante positivo. Posso afirmar, que foi a maior ou uma das maiores aprendizagens que tive no meu percurso profissional.

Como formadora para quadros médios e superiores nas empresas, era importante possuir uma larga experiência e dominar a minha área profissional, para poder transmitir convenientemente diferentes conteúdos aos formandos. Para tal, procurei estar sempre atualizada através de pesquisas bibliográficas recentes.

É importante ser-se especialista numa área para desempenhar a função de formador no meio empresarial, para podermos fornecer visões globais e abrangentes, respondendo eficazmente aos desafios, para aceitarmos a mudança e sermos versáteis, postura que é exigida pelos formandos. Contudo, aprendi com outros colegas que já tinham alguma experiência no meio empresarial, que era importante conhecer a cultura da organização onde estava a dar formação, porque enquanto formadores estamos a contribuir para o desenvolvimento da empresa. Para tal, o formador é um agente dinâmico que pode fazer da sua formação momentos de aprendizagem, que irão ser o motor da capacidade de adaptação e acompanhamento da mudança.

Desenvolvi bastantes competências com a experiência de formação em empresas. É importante ter uma personalidade forte e estável, não permitindo que questões de âmbito pessoal interfiram no desenvolvimento da nossa atividade. Não devemos, ser influenciados

excessivamente por humores, devemos, manter uma estabilidade emocional, uma ponderação e frieza de espírito que nos permitam desempenhar convenientemente o nosso papel.

No conjunto destas experiências enquanto formadora e mediadora percebi que, a minha capacidade de auto-domínio assume um lugar preponderante. Evitar confrontos pessoais e não reagir afetivamente, em excesso, são características que não se podem desprezar nos grupos em formação.

Aprendi também, a aceitar a crítica e a realizar auto-crítica e a auto-avaliação, com o objetivo de superar os meus pontos menos positivos. É importante, ter uma capacidade de análise, o espírito de abertura e o interesse pela profissão, como também, o gosto pelo trabalho em equipa, não apenas com os formandos com quem interagimos, mas também com os colegas. De um modo geral, o nosso modo de ser e estar no contexto de uma organização é aprendido, pois fazemos algo que antes não fazíamos ou que faríamos diferente no contexto de outra organização.

Aprender e desenvolver competências comportamentais requer uma prática experienciada, em atividades individuais ou de grupo, estruturadas e sistematicamente revistas. Porém, é necessário que cada formando seja responsabilizado pela sua própria aprendizagem, participando ativamente na atividade de aprendizagem e esteja aberto à mudança.

2.5 Diferentes aprendizagens das Novas Oportunidades

“Uma experiência nunca é um fracasso, pois sempre vem demonstrar algo.”

Thomas Edison

O Centro Novas Oportunidades trouxe-me duas experiências, uma como Profissional RVC do Secundário e outra como Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento. No ano 2007, entrei para o Centro Novas Oportunidades como Profissional RVC do Secundário. Comecei a trabalhar numa área, que exigia uma abordagem diferente, que recaia na prática de saber fazer o reconhecimento de competências. O pressuposto do processo é que, apesar de os adultos serem pouco escolarizados, são detentores de uma experiência de vida que deve ser valorizada (Cavaco, 2009, p.582).

No início achei um pouco confuso por causa do referencial, que a meu ver não estava nada ajustado à realidade e não era fácil. Investi alguns dias na interpretação e análise do referencial porque era muito importante percebê-lo antes de começar a trabalhar com os adultos. Depois disso, utilizei competências que tinha adquirido enquanto mediadora no processo de RVC. Deparei-me com novos saberes, as pessoas traziam consigo as experiências e o conhecimento adquirido ao longo da vida e procuravam durante o processo certificar as suas competências. Considero que foi bastante gratificante trabalhar com os adultos, porque o empenho estava sempre presente e a partilha dos saberes não formais e informais foram sem dúvida bastante enriquecedores. Desse tempo guardo, no meu livro de recordações, o espírito de camaradagem, de ajuda, a humildade e a força de vontade de pessoas que, pelas dificuldades da vida, não conseguiram prosseguir os seus estudos, compreendendo a realização do Processo RVCC como uma oportunidade de valorizar as competências adquiridas em vários contextos, num outro tipo de ensino: a escola da vida. Tinha como

funções: Participar no diagnóstico, triagem e encaminhamento; Conduzir os processos de reconhecimento e validação de competências; Acompanhar e dinamizar o trabalho dos formadores nos processos de RVCC; Definir os encaminhamentos para ofertas formativas após validação de competências (júris de certificação parcial); Organizar e articular com a restante equipa e o avaliador externo os júris finais de certificação.

De acordo com Peralta (2002), para se avaliar competências complexas deve ter-se em conta diversos saberes e saberes-fazer, assim como traços de sensibilidade, imaginação, opinião pessoal e afetividade do aluno. Esta autora defende ainda que a avaliação de competências pressupõe agir em situação mobilizando, nessa ação, de forma integrada e equilibrada, conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes. Assim, os dois autores (Perrenoud, 1999, Peralta, 2002) defendem que para se proceder à avaliação de competências é importante recorrer-se a estratégias diversificadas, observando o agir em ação e os procedimentos adequados.

Todo o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências assenta na ideia de que o adulto possui uma experiência de vida, a partir da qual utilizam um conjunto de aprendizagens e que é capaz de as relatar através da escrita. Em outras palavras, pede-se ao adulto que escreva uma autobiografia onde estejam descritas, com coerência, as vivências consideradas relevantes desde o nascimento ao momento em que realiza o processo. A sua autobiografia incide nas profissões que os adultos tiveram, nas funções que ocupavam, nas formações realizadas, na pertença a comunidades religiosas, a sindicatos e a associações e, também o modo como ocupam os tempos livres.

Em 2008 passei a desempenhar a função de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento. Responsabilizava-me pelo acolhimento, coordenando o trabalho do técnico administrativo. Desenvolvia e orientava as sessões de trabalho que permitam, em função do perfil de cada adulto, definir a resposta mais adequada à elevação do seu nível de

qualificação. Organizava o encaminhamento para as respostas educativas e formativas externas aos Centros Novas Oportunidades, articulando com as respetivas entidades formadoras, organismos e estruturas regionais competentes. A figura do Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento trouxe algumas alterações na orgânica das equipas dos Centros Novas Oportunidades, nomeadamente, retirou o primeiro contato direto com o Profissional de RVC e criou um momento prévio de contato do adulto com o “universo” de ofertas e informações sobre percursos de qualificação. Introduziu a possibilidade de criação de um instrumento de gestão do “fluxo” de acesso interno ao processo de RVCC. Todavia, a minha missão recaía no encaminhar os candidatos para os percursos educativos/formativos mais adequados em função do perfil e do percurso profissional, formativo, social e familiar que apresentavam.

Comecei por observar algumas técnicas de intervenção por parte da coordenadora e aprendi que era importante, desenvolver uma maior sensibilidade na relação com o outro, para poder encontrar as soluções mais adequadas ao seu perfil, ajudando os adultos a traçar os objetivos. Exercer funções enquanto Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, foi uma atividade um pouco diferente daquela a que estava habituada até ao momento.

Neste período percebi a importância das vivências e das aprendizagens realizadas, anteriormente no trabalho na área, de Educação e Formação de Adultos.

Na verdade, é interessante verificar a diversidade de motivações e expectativas com que os candidatos chegam ao Centro. Muitos pretendem apenas alcançar uma certificação escolar que lhes possa valorizar a sua carreira profissional e aumentar os seus conhecimentos, enquanto outros, anseiam por uma certificação escolar e profissional, aliada à possibilidade de aquisição de uma bolsa de formação.

Socialmente passa-se a ideia de que o processo de RVCC é fácil, e é a pensar assim, que a maioria das pessoas procura os Centros de Novas Oportunidades. Muitas das pessoas,

demonstravam a intenção de desenvolver um Processo de RVCC. Todavia, considero importante lembrar que este processo, ao contrário do que muitos afirmam, não é fácil, nem é a única possibilidade que o candidato tem para completar o seu nível de qualificação. De fato, o exercício de reflexão em torno das experiências de vida, bem como a explicitação das competências exigidas no Referencial de Competências-Chave é algo muito trabalhoso, que muitos adultos não apresentam capacidade para fazer. Por isso, é extremamente importante que o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento compreenda as necessidades, expectativas e capacidades que o candidato apresenta, para o poder encaminhar para a melhor oferta formativa, em função do seu perfil. Assim, é fundamental que se estabeleça um clima de confiança e de empatia entre o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento e o candidato para que o possa orientar, para a oferta de educação e formação mais ajustada com o seu perfil

2.6 O caminho é que sempre nos ensina a melhor maneira de chegar

“O segredo de progredir é começar. O segredo de começar é dividir as tarefas árduas e complicadas em tarefas pequenas e fáceis de executar, e depois começar pela primeira.”

Mark Twain

Neste momento explico a minha experiência, enquanto Coordenadora de Formação. Como Coordenadora de Formação, tinha na minha responsabilidade a realização de candidaturas, para tal era importante, diagnosticar as necessidades, fazer o levantamento de necessidades na área de educação e formação de jovens e adultos.

Era responsável pela gestão dos recursos afetos à formação, bem como pela elaboração, execução, acompanhamento, controlo e avaliação do plano operacional da área. Elaborava diagnósticos de necessidades de formação, analisando e caracterizando o meio, as organizações e as atividades profissionais. Elaborava propostas de planos de intervenção formativa, identificando perfis de formação e negociando prioridades. Fazia também, a planificação da atividade formativa, calendarizando as intervenções, prevendo os meios físicos, os recursos humanos e financeiros a afetar e criando regulamentos de funcionamento.

Outra das minhas funções era organizar e promover a formação, para tal, elaborava manuais, conteúdos programáticos, identificando destinatários, objetivos gerais, e orientações metodológicas gerais. Realizava o recrutamento e seleção dos formadores, assegurando a adequação das respetivas competências aos referenciais de formação a desenvolver. Desenvolvia, junto dos destinatários, as atividades de promoção da formação, através do contacto direto e dos meios de divulgação adequados. Realizava o recrutamento e seleção dos formandos, de acordo com um conjunto de técnicas adequadas. Assegurava as condições de execução física da formação, tendo em conta os meios logísticos previstos.

Para coordenar as atividades de formação acompanhava a realização da formação e verificava a concretização dos objetivos, conteúdos e orientações metodológicas e o cumprimento dos regulamentos, concebendo e aplicando instrumentos de controlo administrativo, pedagógico e financeiro.

Na avaliação do processo e dos efeitos da formação era importante, conceber e aplicar modelos e instrumentos de avaliação da formação. Proceder aos ajustamentos necessários, tendo em conta os resultados da análise quantitativa e qualitativa do processo e efeitos da formação.

Aprendi a importância, da integração em diferentes contextos organizacionais, grupos em formação e equipas, a comunicar e interagir com os outros e com o meio. Gerir equipas é

complicado, pessoas com maneiras de pensar e de agir de forma diferente. A negociação tem de estar sempre presente. Aprendi também, que as equipas multidisciplinares são enriquecedoras, e que é importante conhecer as competências que cada um tem, para podermos e responder de forma assertiva às dificuldades que nos surgem.

Como referiu Alexandre Herculano, "eu não me envergonho de corrigir meus erros e mudar as opiniões, porque não me envergonho de raciocinar e aprender." A estratégia de aprendizagem mais presente foi a tentativa-erro, na decisão sobre as soluções mais adequadas na resolução de situações concretas, a liderar grupos/equipas e delegar responsabilidades, a revelar criatividade, auto-confiança, espírito de equipa, espírito de iniciativa, estabilidade emocional, resistência à frustração, capacidade de decisão e abertura à mudança e a respeitar os aspetos éticos e deontológicos da profissão e os inerentes ao exercício da cidadania.

2.7 A grande viagem dos desafios

“Quanto mais complexa se torna a sociedade, mais sofisticada terá de ser a liderança.”

Michael Fullan

É possível fazer uma comparação entre o trabalho anterior como Coordenadora de Formação e o de hoje, como diretora de um centro de formação. Ambos são líderes e gerem uma equipa. Para além dessa proximidade, o segundo é responsável pela dinâmica do Centro. Enquanto Diretora do Centro procuro estar ligada ao quotidiano da sala de aula, conhecer alunos, professores e pais, porque só assim serei uma líder, e não apenas alguém com autoridade burocrática.

Como Diretora do Centro de Formação, tento apresentar soluções inovadoras, trabalhar em vários níveis, incluindo o desenvolvimento da formação, gestão de projetos e o recrutamento e seleção de formadores e formandos.

Aprendi a identificar novos problemas e encontrar as respetivas soluções, usando os conhecimentos e competências adquiridas, nas experiências profissionais anteriores, através da observação dos diferentes estilos de liderança, que fui tendo ao longo do meu percurso profissional. Procuo as soluções mais pertinentes e inovadoras para alguns dos maiores desafios, valorizo a qualidade do ensino, o projeto pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica e crio oportunidades de capacitação docente.

No desempenho desta função reforcei a importância do trabalho em equipa, nos projetos que desenvolvemos. O espírito de equipa permite a partilha de conhecimentos e contribui para que possamos ganhar o conhecimento necessário e o *know-how* para representar o Centro de Formação e contribuir para o futuro dos projetos de equipa.

Aprendi também, a gerir, para além da componente pedagógica, a componente financeira dos projetos, desenvolvi a capacidade de gerir melhor o quadro financeiro no pagamento de colaboradores e formandos, bem como aprofundar as minhas competências na gestão de conflitos. Este momento exigiu muito de mim, uma vez que, a parte financeira não era uma área que fazia parte das minhas competências, por isso foi primordial aprender com os colegas da área financeira.

O meu dia-a-dia é sempre diferente, a responsabilidade está sempre presente, trabalhar com pessoas, exige experiência na relação com o outro. Motivar pessoas não é fácil, pois cada elemento da equipa tem formas de agir e pensar diferentes. Nesta perspetiva percebi como é importante compreender como as pessoas pensam, sentem e reagem no seu dia-a-dia. À medida que trabalhamos com elas começamos a observar como todas têm algumas coisas

em comum. Quando as atividades são desenvolvidas com êxito dou sempre o *feedback* positivo, porque considero que seja uma estratégia de motivação da equipa de trabalho.

Ao longo desta experiência como Diretora do Centro de Formação procuro delegar e liderar, indicar caminhos, ser sensível às necessidades de todos os elementos, reconhecer competências, facilitar o trabalho da equipa, estar atenta, e gerir os conflitos.

2.8 O meu Balanço Final

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber”.

Vygotsky

Penso que a título desta reflexão consegui descobrir como aprendi as diferentes maneiras de pensar e compreender a profissional que sou hoje. Sempre tive o hábito de refletir sobre a minha prática diária, mas nunca a passei a um registo escrito. Considero que com esta reflexão, vivi um desafio, porque não tinha o conhecimento que me permitisse perceber como tinha adquirido as competências técnicas para ser a formadora que sou hoje.

No início da minha atividade como formadora, o meu trabalho recaiu essencialmente sobre diversos percursos formativos, nomeadamente formandos em situação de exclusão social como toxicodependentes, utentes do Rendimento Mínimo Garantido, Desempregados de Longa Duração e jovens problemáticos. De todas eles, retirei diversas aprendizagens que contribuíram para a aquisição de conhecimentos importantes, bem como para o meu desempenho enquanto formadora. Tal como refere Canário (1999), os profissionais de educação estão permanentemente na situação de aprendentes que se formam na ação.

Saliento a minha experiência como formadora/coordenadora dos EFA, à qual dou maior relevância, visto ser a área que me permitiu um maior desenvolvimento e realização ao nível profissional. Identifico-me com a metodologia dos cursos EFA, pois tem como objetivo proporcionar aos formandos, menos qualificados, uma formação integrada de educação e formação que garanta as competências fundamentais para o exercício de uma profissão. Segundo Carmem Cavaco (2002),

“Esta situação evidencia a complexidade subjacente ao processo de aprendizagem e formação experiencial, ocorrendo muito lentamente e de uma forma contínua, compreendendo mecanismos de observação, tentativa-erro, experimentação, em que os contextos e as relações interpessoais são fundamentais, mas onde, em última análise, os factos pessoais (atenção, motivação, empreendimento, espírito crítico, etc) se afiguram determinantes”.

Sempre tive alguma autonomia pois, por diversas vezes, aos formandos, era solicitado que escolhessem um tema de vida para trabalhar competências de acordo com o Referencial de Competências-Chave. Inicialmente, encontrei diversas dificuldades, questionei-me algumas das vezes, se estaria a desempenhar da melhor forma as minhas funções enquanto formadora, porque era uma metodologia que desconhecia e o meu processo de autoformação, ocorreu essencialmente por tentativa-erro.

Com a Diretora da entidade formadora aprendi, que é muito importante refletir sobre os nossos procedimentos, para podermos melhorar sempre a cada dia, bem como, a conter as minhas emoções e sermos mais racionais com as situações complexas que nos surgem no nosso dia-a-dia.

Senti que aprendi bastante. A diretora deu-me a possibilidade de colaborar nesta área, permitindo assim a aquisição de novos conhecimentos, em diferentes contextos formativos.

Considero que essas diversidades de aprendizagens, ou seja, a experiência nas diferentes modalidades de formação: Cursos de Aprendizagem; Cursos de Educação e Formação de Adultos; Modalidade Intervenção Vida Ativa; Formação de Ativos Qualificados – FORDESQ; Formação para a Inclusão; Formação Pedagógica Inicial de Formadores e Formação Empresarial foram fundamentais para o meu crescimento enquanto formadora.

Com os colegas, tive a possibilidade de realizar um conjunto de aprendizagens como respeitar as diferenças de opinião, perceber as competências de cada um e as suas limitações, tolerar alguns comportamentos, resolver problemas, bem como, identificar situações de conflito e estabelecer e reconhecer prioridades.

O trabalho é realizado com as pessoas, para estas são definidas estratégias individuais de acompanhamento, nomeadamente no que se refere ao processo de formação, adaptadas à necessidade de cada um dos formandos.

O mestrado em Ciências da Educação – Educação Formação de Adultos, sem dúvida, tem contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e também pessoal, pois proporcionou-me uma profunda reflexão sobre o meu percurso, como formadora, bem como, do meu percurso como diretora pedagógica. O mestrado abrangeu um estudo e aprofundamento das teorias que envolvem toda a questão da Educação e Formação de Adultos e dos vários teóricos ligados à temática, que considero, pertinente toda a sua abordagem e a consciencialização da importância da reflexão e análise de outras experiências formativas, como o contributo para o meu enriquecimento profissional.

Posso afirmar, que me sinto realizada profissionalmente, porque é um trabalho muito enriquecedor. É uma experiência bastante gratificante na medida em que, cada nova aquisição de conhecimentos é uma vitória partilhada e demonstrada pelo formando. É uma troca de conhecimentos contínua e é importante, na medida que concretiza um dos objetivos da formação, que é possibilitar o acesso à educação a pessoas que, doutra forma, não tinham

hipótese de adquirir novos conhecimentos. É sem dúvida uma lição de vida. Porém, enquanto formadora partilho a perspetiva de Josso (2008):

“(...) somos pessoas que acompanham outras pessoas no seu trajecto, relativamente às suas próprias dificuldades, quando em contexto educativo. Esta formação, do ponto de vista da pessoa, depende fundamentalmente das características sociais, culturais, psicológicas do aprendente e, claro, da sua história familiar e pessoal” (Josso, 2008, p.117).

Hoje sou uma formadora mais atenta às estratégias de ensino e menos ligada aos conteúdos. Analisando os processos de aprendizagem que ocorreram da prática da minha atividade profissional, posso afirmar que, de acordo com Cármen Cavaco (2001), a educação de adultos é vista, no seu sentido mais lato, como o conjunto de todos os processos educativos que ocorrem ao longo da vida, “quer sejam formais, não formais ou informais”(p.18). Gosto do contato com as pessoas; de ajudar a ultrapassar dificuldades e a atingir novas metas. O convívio com diferentes gerações e a partilha de diferentes experiências de vida é enriquecedor, proporciona ao formando a formação que não teve anteriormente.

Atualmente consigo desenvolver competências que os ajudem a viver o dia-a-dia, através da troca de experiências e a partilha de conhecimentos entre formador e formandos que são momentos de grande aprendizagem. Contudo, sinto-me bastante feliz profissionalmente, por participar na construção do conhecimento do outro.

Após a reflexão sobre as minhas aprendizagens, surgiu uma nova questão que se relaciona com o papel do mediador/formador em meio prisional. Os formadores em meio prisional precisam de ter aptidões que vão de encontro às necessidades especiais da população prisional. Torna-se importante que possam ter a capacidade de reconhecer as

diferentes necessidades de cada preso, individualmente. É sobre esta temática, que incide a incursão empírica apresentada no capítulo seguinte.

Capítulo III - Análise da Prática Profissional do Formador em Meio Prisional

1 Práticas Educativas em Meio Prisional

A prisão, de acordo com Goffman (1968, cit. por Cunha, 1994), é uma “instituição total” que tem como característica principal ser um universo fechado, onde se encontram abolidas as fronteiras que normalmente separam as várias esferas da vida do indivíduo. Apesar destas esferas de vida recriadas na prisão, as esferas de vida exteriores não são anuladas, servindo antes como referência e não são desenvolvidas da mesma maneira que no exterior. Deste modo, a prisão não é “*verdadeiramente totalizante*” (1994, p.3) porque a referência está no mundo exterior e a passagem pela prisão é encarada pelos próprios como um intervalo na sua vida. Além disso, como não existe por si só, espelha a sociedade que a rodeia.

Atualmente, “o objetivo fundamental do ensino e da formação em meio prisional é entendido no sentido de proporcionar ao recluso meios credíveis para que, após a reclusão, possa ser economicamente independente e viver a sua vida sem ter que recorrer a atos criminosos para sobreviver” (Santos 1999). A participação, o empenho e o consentimento do recluso são essenciais neste processo para alcançar resultados, contribuindo também para desenvolver o seu sentido de responsabilidade. O consentimento do recluso é fundamental, uma vez que a eficácia dos programas de formação depende do seu empenho, não tendo o Estado legitimidade para impor códigos morais, tendo sempre de respeitar a liberdade individual dos reclusos (Rodrigues, 1999, cit. in Santos, 1999)

Se a Educação de Adultos, por si só, já é, por vezes, considerada como uma educação de segunda para aqueles que não tiveram oportunidade de seguir um percurso educativo dito

normal, tal facto agrava-se no contexto prisional, uma vez que o conceito é entendido como educação de segunda para pessoas excluídas (Paiva, 2007). A maior diferenciação entre os contextos, encontra-se nas diferentes metodologias utilizadas pelos educadores/formadores, que possibilita, por um lado, articular a educação com a gestão da prisão, ligada a princípios de manutenção e punição e, por outro, permite desenvolver nos indivíduos estratégias de preservação face ao jugo da prisão (Português, 2001).

Embora a educação de adultos, tal como é designada atualmente seja um fenómeno relativamente recente sempre existiu, se considerarmos a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada ser humano (Canário, 1999).

Os cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA), criados no ano 2000, surgiram como um instrumento das políticas públicas de educação e formação destinado a promover, através da redução dos défices de qualificação da população adulta, uma cidadania participativa e de responsabilidade, bem como a empregabilidade e a inclusão social e profissional. Os cursos EFA assentes em modelos inovadores de educação e formação de adultos permitiram, gradualmente, captar novos públicos e assim responder às necessidades e especificidades dos seus destinatários, tendo em conta, que possibilitam uma maior flexibilidade, individualização e contextualização.

A escola não vai conseguir por si só garantir que os reclusos consigam estruturar uma vida longe da delinquência, se outras condições não lhes forem favoráveis. Aumentar as competências e qualificações dos reclusos é importante, mas não é o suficiente para reduzir a reincidência, isolando outros fatores. Encorajar os reclusos a estudar e a aumentarem as suas qualificações poderá ser determinante para um futuro longe do crime, mas isto terá que ser parte integrante de um processo de ajuda, nomeadamente na procura de um emprego, na reestruturação dos laços familiares, com acompanhamento e aconselhamento (se necessário).

A educação é um fator-chave no projeto de reinserção social, permitindo a inclusão do ex-recluso no mercado de trabalho e ajudando a que consiga alterar os seus padrões sociais e ideológicos, através de uma modelagem estruturante que o reinsira dentro dos modelos sociais vigentes. A prisão tem o objetivo de transformar o indivíduo num ser socialmente aceite. Deste modo, quando falamos no investimento realizado no sistema prisional, adequado à população reclusa, poder-se-á afirmar que será para o bem-comum. Toda a sociedade beneficiará com a redução das taxas de reincidência. Não nos referimos somente à importância do ensino como forma de acesso ao mercado de trabalho, mas também ao impacto das aquisições escolares na transformação pessoal do indivíduo, aumentando a sua auto-estima, o seu comportamento pro-activo e a autonomia, valências fundamentais em qualquer projeto de reinserção social.

Na lógica do ensino de competências, a população adulta poderá ganhar a autonomia necessária para a produção da mudança. Mais importante do que ensinar saberes instituídos, é promover as ferramentas necessárias para que o indivíduo possa por si próprio entender a importância da busca do conhecimento e ele próprio delinear um projeto de vida, que passe pela aplicação de competências adquiridas.

O princípio fundamental é que todas as pessoas têm o direito à educação deve ser preservado e a educação no sistema prisional não pode ser encarada como um privilégio ou uma benesse, oferecida em troca do bom comportamento. Paiva (2007) refere que deve ser utilizada uma metodologia através do conhecimento dos atores envolvidos e de uma pesquisa exploratória, favorecendo a “emergência dos sujeitos” (2007, p.47) que proporcionem espaços de partilha de histórias de vida. Assim, tanto na prisão, como fora dela, as ações de educação e formação de adultos têm de ser sempre diferenciadas, atendendo à diversidade de públicos, à história pessoal, às competências.

Os formadores estão muitas vezes na situação de ter de compensar os formandos das falhas da escola no passado e das falhas do sistema prisional no presente. As carências e as solicitações são enormes, daí que seja necessário assumir o compromisso de fazer mais e melhor pelo ensino em meio prisional. Rui Abrunhosa Gonçalves (2000) refere que a «adaptação à prisão só pode ser concebida como um processo interativo em que se sofrem avanços e recuos», com o intuito da sua integração, mas sem a desvinculação da realidade exterior.

2 Qual o Papel do Formador em Meio Prisional?

Para responder a esta questão será necessário acrescentar questões mais específicas como: Que perfil adotar em meio prisional? Que metodologias, instrumentos e estratégias utilizam? Quais as dificuldades que enfrentam? Que formador sou eu em meio prisional?

Na nossa atividade profissional, lidamos com população desfavorecida, em situação de risco e marginalidade social. A boa educação e formação em contexto prisional tem que ter uma perspectiva de humanização e de reabilitação. A educação e a formação na prisão são consideradas como um investimento na prevenção do crime, no sentido em que após a libertação mais reclusos vão continuar a estudar ou encontrar uma ocupação no mercado de trabalho.

Trata-se de um problema muito próximo de todos nós, que importa ser assumido com sensibilidade e solidariedade, tendo presente que, o delito, não interessa só, nem fundamentalmente, ao aparelho da justiça, afecta-nos e compromete-nos a todos. As rápidas mudanças desencadeadas pelo desenvolvimento tecnológico e seu impacto nas vertentes

sociais e culturais exigem que os profissionais prestem atenção aos aspetos do desenvolvimento pessoal dos seus alunos e que, além disso, incorporem nas suas práticas novas responsabilidades, assegurando assim a qualidade que se deseja. Assumir a função de formador vai muito mais além da mera transmissão do conhecimento. Centra-se sobretudo em ensinar a descobrir novos conhecimentos, a comprová-los, assimilá-los, como base para outras experiências de aprendizagem.

É nesta linha de pensamento, que o ensino e a aprendizagem merecem o nosso destaque, porque pode contribuir para uma nova conduta social e para a construção do conhecimento, sensibilizando os formandos que é importante aumentar os seus saberes e que podem ser aperfeiçoados, desde que, o formador conheça o raciocínio e as dificuldades dos formandos. O envolvimento do formando no seu processo de ensino e de aprendizagem, conduz a um desenvolvimento de competências ao nível da criatividade, da organização, da interpretação, da comunicação, do espírito crítico e da promoção do desenvolvimento socioafetivo.

A educação e formação de adultos não podem ser refletidas nem pensadas, sem se falar do formador, de qual é o seu papel e de como deve ser a sua atuação junto dos adultos. A figura do formador de adultos é relativamente recente, surgiu em meados dos anos sessenta, no âmbito da formação profissional. Segundo Canário (1999), as pessoas a quem consensualmente atribuímos a designação de “formadores de adultos” não são mais que agentes reconhecidos socialmente, instruídos e a quem é delegada a tarefa de exercer uma função de formação, mas é, no entanto, forçoso reconhecer que: “(...)qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo um agente informal de formação” (Lesne, 1978, cit. in Canário, 1999, p.17).

Neste sentido, o papel dos formadores, é primordial para proporcionarem no percurso formativo um ambiente facilitador e revelador de aprendizagens. Para que isto aconteça, é

preciso que ambos se encontrem envolvidos e que se identifiquem com estas novas práticas educativas. O ofício de formador ou educador de adultos corresponde a uma multiplicidade de tarefas distintas, a que corresponde também uma multiplicidade de designações (Canário, 1999): “O formador pode 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 de formação, etc.” (Lesne, 1978 cit. in Canário, 1999, p.18).

No que respeita aos formadores, para além da necessidade de metodologias diversificadas e das competências técnicas para ministrar a área de formação, são necessárias competências a nível relacional, nomeadamente, a gestão de conflitos e “saber trabalhar as contradições até à exaustão” (Português, 2001) ou com Correia (2008), sobre a formação em geral, mas aqui aplicável, o formador deverá ser um “artesão da complexidade”, tornando-se um “gestor de incompatibilidades, um artífice da mudança” (2008, p.71). Também a capacidade de desvincular o ambiente da escola do ambiente da prisão, mas sem entrar em contradição ou oposição com este.

Os formadores/educadores representam uma parte da presença essencial da sociedade civil dentro do EP, que ajuda assim à união do interior com o exterior. No processo de educação/formação neste contexto, todos os intervenientes podem constituir-se como agentes potenciadores de aprendizagens dos reclusos, seja a nível mais relacional, como os guardas prisionais, que podem funcionar como apoio, motivação e incentivo, seja a nível institucional, por parte dos técnicos que encaminham e acompanham os reclusos neste processo.

O desenvolvimento da capacidade de adaptação a novos modelos de aprendizagem e o sucesso nas relações interpessoais no meio prisional constituem o outro lado das aprendizagens. Por isso teremos que reconhecer, que tem de haver um investimento na

relação humana, porque as relações interpessoais ocupam, com os formandos, um lugar fundamental no processo de ensino/aprendizagem, por isso é importante que a relação entre formador/formando, esteja sempre presente durante o percurso formativo dos reclusos.

3 Dificuldades Sentidas

Os formadores em meio prisional, deparam-se com algumas dificuldades. nomeadamente ao nível da gestão das emoções, da assiduidade e da planificação da formação. A preparação académica não era suficiente, porque aconteciam sempre situações complicadas que tinham de ser resolvidas, como gerir conflitos em sala, de celeumas que ocorriam nos corredores dos pavilhões, como por exemplo, a cabine telefónica. A resolução destes conflitos era bastante importante para a continuidade dos reclusos na formação, caso contrário abandonavam o curso, outro exemplo, era por vezes os conteúdos programáticos não estavam ajustados à realidade prisional e era importante adotar diferentes estratégias para motivar os formandos. Em meio prisional a formação é muito diferente, e neste sentido, sentimos falta de alguém com experiência para orientar e ajudar a encontrar novas estratégias, que se ajustassem mais à realidade da formação em meio prisional.

Aprende-se com os reclusos que no meio prisional tudo é importante, desde da forma como nos vestimos, à cor do nosso vestuário, à forma de abordar os formandos e à escolha das estratégias pedagógicas para ministrar a formação. Quando somos abordados pelos formandos, é importante estarmos disponíveis para os ouvir, é primordial criar uma relação empática com os reclusos, e promover-lhes a autoestima. É fundamental motivar os formandos e envolvê-los em todo o processo de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências, tentando fomentar o sentido de responsabilidade do

formando para com a sua aprendizagem. O modelo Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) promove a motivação dos formandos envolvendo-os diretamente nas atividades, como os trabalhos de grupo, que são fundamentais para o aperfeiçoamento das relações humanas, que permitem a aquisição de competências de autocontrolo, reflexão, espírito crítico e de autoavaliação. O modelo de aprendizagem adotado foi o ABP, de acordo com a evolução do paradigma educacional é centrado no formando, ao contrário do modelo “expor e explicar”, e tem como objetivo dotar os formandos de competências para fazer face a esta nova realidade e a novas formas de aprender a aprender.

O modelo de formação centrado na iniciativa tem por base a ideia de que a formação se relaciona com as iniciativas e as atividades imprevistas, o importante será “viver experiências sociais ou intelectuais, individual ou coletivamente, dentro ou fora do campo profissional, com o seu lote de prazeres e de sofrimentos, de esforços e de fadigas” (Ferry, 1983 cit. in Canário, 1999, p.126). O papel dos formadores é de “distribuidor de conhecimentos”. A formação decorre com base num processo de desenvolvimento pessoal através da transferência de aprendizagens. O modelo de formação centrado na análise concebe a formação como “um trabalho que a pessoa em formação realiza sobre si própria, ao longo da vida e do percurso profissional” (Canário, 1999). Segundo Ferry, “(...) na aprendizagem fundamental, aquela que comanda todas as outras. Saber analisar significa, de facto, estar em condições de determinar as aprendizagens a fazer nesta ou naquela ocorrência. Não se trata exactamente de aprender a aprender, mas sim de aprender a ser capaz de referenciar aquilo que é conveniente aprender” (Ferry, 1983, cit. in Canário, 1999, p.127).

Como implicações positivas do modelo ABP para os formandos em meio prisional, o modelo promoveu a estimulação da motivação, da criatividade e do pensamento crítico, o desenvolvimento das capacidades de autonomia, independência e responsabilidade, o desenvolvimento das competências para trabalhar em grupo, a promoção da

responsabilização do formando no seu processo de aprendizagem, o desenvolvimento das capacidades de análise, de reflexão e de decisão. No que diz respeito à avaliação, foi aplicado, na grande maioria dos grupos, os testes escritos, bem como os relatórios e os portefólios. A avaliação é um processo contínuo ao longo do tempo, razão pela qual, a metodologia proposta aos formandos foi a realização de relatórios sobre temáticas do seu interesse, de forma a promover a capacidade de trabalho em equipa, de comunicação escrita e de análise. Outras vezes, solicitou-se a construção de um portefólio, com o intuito de desenvolver no formando, a capacidade de reflexão e de organização e a sua autonomia, permitindo uma comunicação mais próxima entre formador e formando, facultando a este último um conhecimento mais profundo de si mesmo.

Podemos referir que o formador em meio prisional com experiência em educação para adultos é considerada uma vantagem, particularmente se têm experiência de trabalho com grupos marginalizados, porque ser formador numa prisão implica não só aptidão educacional para lecionar, mas implica também assumir o compromisso social de reabilitar os reclusos e de os motivar durante o seu percurso formativo.

As equipas pedagógicas perante tudo o que lhes é pedido confrontam-se com um conjunto de dificuldades e desafios, não só nas metodologias distintas a utilizar, como no modelo de avaliação nitidamente distinto do escolar. Os diversos desafios na organização e funcionamento dos cursos EFA embora originem dificuldades nas práticas, mas também suscitam reflexão, trabalho em equipa e partilha de experiências (Cavaco, 1999).

Os formadores em meio prisional precisam de ter aptidões que vão de encontro às necessidades especiais da população prisional. Têm que ter a capacidade de reconhecer as diferentes necessidades de cada recluso individualmente, e conseguir lidar com reclusos estrangeiros, em termos da sua linguagem, religião e cultura. É importante que sejam formadores certificados e que tenham a informação atualizada relativamente aos serviços

prisionais, para que adequem as aptidões pedagógicas à instituição na qual vão trabalhar. Contudo, os formadores com uma formação específica é fulcral para o seu desempenho em meio prisional. Sobretudo do ponto de vista psicológico, lidar com a situação emocional dos reclusos é difícil. É necessário ter uma abordagem diferente por parte dos formadores, porque não se pode tratar os reclusos como se trata um grupo de adultos socialmente enquadrados, porque são pessoas fragilizadas ao nível pessoal, social e familiar.

De qualquer forma, cada novo recluso deve ser abordado tendo em conta a importância da educação formal e não formal. Com o diagnóstico atual da sua aprendizagem, definido qual o seu ponto de partida determina-se a metodologia a utilizar para cada formando em especial. Para um preso pode ser correto começar por trabalhar as aptidões básicas, mas para outro podemos ter que começar a trabalhar objetivos muito específicos. Cada caso é um caso. O formador que trabalha numa prisão tem que ser um humanista, tem que gostar da sua profissão. É muito provável que um formador numa prisão enfrente desafios maiores do que no ensino regular para adultos, quando tentamos encontrar a chave certa para abrir em cada indivíduo as suas capacidades individuais de aprendizagem. O desafio é maior. A educação em meio prisional vai ajudar o recluso a desenvolver-se como pessoa, a ser mais autoconfiante, a resolver melhor os seus problemas a ser mais criativo, a ter a capacidade de aprender coisas novas e a encontrar e a tratar informação.

É importante a cooperação entre os serviços prisionais e as demais autoridades, o estabelecimento de parcerias, de relação próxima, criando sempre que possível ligações entre a prisão e a sociedade. Só com cooperação é que se consegue maximizar os esforços e assim procurar novas respostas. O sistema de ensino em contexto prisional carece de ser perspectivado com maior rigor e seriedade, e para isso é necessário que os profissionais encarregues da importante missão de reeducar a população prisional sejam devidamente

qualificados e preparados para o efeito, e é neste sentido que é apresentada uma proposta de intervenção formativa para formadores em meio prisional.

4 Proposta de Intervenção Formativa para Formadores em Meio Prisional

*“ Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno
que não possa ensinar.”*

Voltaire

Em contexto prisional será necessário contornar uma série de obstáculos inerentes à privação da liberdade sob pena da certificação em meio prisional em relação à população adulta em geral. Tome-se como exemplo, as unidades de competência referentes ao uso das novas tecnologias, nomeadamente da Internet. Está interdito em Portugal o uso da Internet pelos reclusos, o que fará com que os formandos que estão a frequentar os cursos nos estabelecimentos prisionais sejam certificados quase que administrativamente e quando forem (re)inseridos no mercado de trabalho não serão capazes de utilizar uma das principais ferramentas de trabalho.

Os formadores a desempenhar funções nos estabelecimentos prisionais terão que ter consciência que alguns obstáculos têm que ser contornados, mas não ignorados, de modo a garantir-se uma formação adequada aos formandos. A educação de adultos vai no sentido de garantir uma segunda oportunidade de escolarização, realizando-se para o efeito importantes alterações curriculares, que nem sempre são fáceis de concretizar, no sentido de adequar aos

públicos envolvidos, assim, vislumbra-se no carácter flexível dos itinerários formativos dos cursos EFA um meio de operacionalizar a escolarização da população portuguesa, uma vez que o que se pretende é escolarizar e melhor preparar a população adulta portuguesa para os novos desafios do mercado de trabalho.

Como já foi referido no capítulo anterior, na perspetiva de Josso (2008), “a formação diz respeito a toda a vida”, desde que o ser humano nasce até morrer. E a educação “é apenas relativa a certos períodos na vida”, quando realizamos um percurso escolar, momentos de formação profissional ou formação contínua (Josso, 2008). Neste contexto para a autora a: “educação é exclusivamente a ação de uma sociedade, pelas diferentes instituições que esta sociedade cria, através das instâncias políticas, dos governos, para assegurar a transmissão de conhecimentos, a transmissão de valores, a transmissão dos saberes fazer, dos comportamentos, que vão primeiramente assegurar a integração na vida social, na vida cultural, na vida política das novas gerações ou das gerações que são mais antigas” (Josso, 2008, p.116).

Os formadores partilham experiências, problemas, formas de atuação e refletem em conjunto sobre dificuldades individuais e coletivas. Esta partilha permite encontrar novas estratégias para solucionar ou minimizar as dificuldades vividas em meio prisional. Conforme refere Nóvoa (1988) “é evidente que toda a gente depende dos apoios exteriores, que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais” (cit. in Cavaco, 2002, p.119) e os docentes não são exceção, o apoio dos seus pares ajuda o docente em dificuldades, porque se sente acompanhado nos desafios.

Desta forma, o modo de atuação do formador exige uma reflexão e análise muito cuidada e como defende Dominicé (1988) “o saber não se adquire sem um investimento muito global e sem uma mobilização de tudo o que foi anteriormente aprendido” (cit. in

Cavaco, 2002, p.113). Para que haja esta mobilização consciente e inconsciente, o docente precisa de refletir sobre as suas práticas profissionais.

Nesta perspetiva, foi elaborado um projeto de intervenção, segundo Novóia (1988, cit. in Canário, 2009), qualquer projeto de formação se deve orientar pelos princípios de que o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional, a sua formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes) ” (p.22). O projeto de intervenção passa por duas etapas. A primeira etapa, os formadores antes de iniciarem as ações em meio prisional, terão que frequentar uma ação de formação que tem como objetivo, promover aos formadores o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e pedagógicas, junto de grupos excluídos ou socialmente não inseridos, “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas” (p.22), ou seja, o formador na sua atividade adquire experiência e esta experiência é formadora, uma vez que em certas situações obriga o formador a interrogar os seus saberes e práticas anteriores. Esta reflexão permite-lhe a aquisição de novos saberes que se manifestam em novas formas de atuação perante as situações diárias (Cavaco, 2002, p.119).

Neste sentido, pretende-se com esta oferta formativa reforçar as competências dos formadores para que possam motivar, compreender e ajudar os grupos com particulares dificuldades de integração social e profissional, promovendo a melhoria das condições de vida da população em situação de maior vulnerabilidade e contribuir para uma valorização do exercício da cidadania. Nesta afirmação é expressa a vontade de que os formandos se identifiquem com o formador, em concordância com a ideia já 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).

O curso é composto por nove módulos, que abordam temáticas específicas para o desempenho do formador em meio prisional. Uma vez que os mesmos precisam de ter aptidões que vão de encontro às necessidades especiais da população reclusa. Têm que ter a capacidade de reconhecer as diferentes necessidades de cada recluso individualmente. Devem ser formadores certificados e deve ser-lhes dada informação atualizada relativamente aos serviços prisionais, para que adequem as aptidões pedagógicas à instituição na qual vão trabalhar. Esta formação deverá ser ministrada antes dos formadores iniciarem a sua atividade profissional.

O curso será desenvolvido uma vez por semana, com a carga horária de 4 horas. A equipa pedagógica é constituída por dois formadores com experiência formativa em meio prisional De forma a garantir continuamente a qualidade do processo formativo do curso.

Na segunda etapa, os formadores já em contato com a população reclusa, serão acompanhados mensalmente pelo Coordenador Pedagógico através de uma Supervisão e Orientação Pedagógica que tem como objetivo, desenvolver um processo de preparação técnica que permite compreender o funcionamento das regras aplicadas ao mundo real e desenvolver as competências profissionais exigidas por uma eficaz aplicação na prática, ou seja, aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação numa reflexão conjunta entre coordenador/formador, através da análise de estudos de caso e simulações.

Desta forma, é importante entender os pontos fortes e os constrangimentos sob o ponto de vista dos diferentes agentes educativos, para que possam exercer as suas funções da forma mais adequada à realidade do meio prisional.

4.1. Curso de Competências Pessoais, Sociais e Pedagógicas 90 horas

Plano curricular

Módulos	Carga Horária	
	Sociocultural	Total de Horas
1 - Relacionamento Interpessoal	9	9
2 – Comunicação Assertiva	12	12
3 - Liderança	9	9
4 - Gestão de Conflitos	12	12
5- Gestão do Stress	6	6
6 - Trabalho em Equipa	9	9
7 – Modelos de Avaliação Pedagógica	9	9
8 – Gestão das Emoções	12	12
9 – Formação em meio Prisional / Tipos de intervenção	12	12
Total de Horas	90h	90 h

Legenda:

Sociocultural - Conjunto de conteúdos / atividades de formação de um plano curricular relativo a uma ação de formação, que visam o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos formandos no quadro da sua preparação para o exercício de uma determinada profissão ou atividade profissional.

Objetivo Geral do Curso:

No final do curso de formação, os formandos deverão apresentar competências pessoais, sociais e pedagógicas que facilitem a sua intervenção enquanto formadores em meio prisional.

Módulos

1 - Relacionamento Interpessoal

Objetivos Específicos

- Identificar a importância das relações interpessoais
- Saber lidar com as diferenças individuais no relacionamento interpessoal
- Desenvolver competências relacionais, promovendo uma interação social adequada

Conteúdos Programáticos

As relações interpessoais e a sua importância

2 – Comunicação Assertiva

Objetivos Específicos

- Identificar os Estilos de comportamento
- Desenvolver um comportamento assertivo

Conteúdos Programáticos

Estilos típicos de comportamento

Dimensões do comportamento assertivo

Componente emocional da assertividade

Desenvolvimento da assertividade

3 - Liderança

Objetivos Específicos

- Identificar a função de liderança
- Reconhecer a importância dos estilos de liderança em meio prisional

Conteúdos Programáticos

Estilos de liderança em meio prisional

4 - Gestão de Conflitos

Objetivos Específicos

- Definir conflito
- Caracterizar os tipos de conflitos
- Desenvolver mecanismos de resposta flexíveis e criativos face a situações difíceis

Conteúdos Programáticos

Os tipos de conflitos e os mecanismos de resposta

5- Gestão do Stress

Objetivos Específicos

- Desenvolver mecanismos de identificação de potenciais causas de stress
- Identificar e avaliar o grau de vulnerabilidade ao stress
- Elaborar um plano individual para uma melhor gestão do stress

Conteúdos Programáticos

As causas do stress e a sua gestão

6 - Trabalho em Equipa

Objetivos Específicos

- Explicar a importância do trabalho em equipa
- Reconhecer as especificidades e os aspetos essenciais para o sucesso no trabalho em equipa

Conteúdos Programáticos

- O trabalho em equipa
- Características de uma equipa eficiente

7 – Modelos de Avaliação Pedagógica

Objetivos Específicos

- Reconhecer a importância da avaliação pedagógica no contexto formativo
- Caracterizar os modelos de avaliação pedagógica mais ajustados a cada realidade

Conteúdos Programáticos

A importância da avaliação pedagógica e os diferentes modelos

8 – Gestão das Emoções

Objetivos Específicos

- Gerir emoções
- Refletir sobre estratégias de autocontrolo

Conteúdos Programáticos

A gestão das emoções e as estratégias de autocontrolo

9 – Formação em meio Prisional / Tipos de intervenção

Objetivos Específicos

- Conhecer as regras para a formação em meio prisional
- Identificar os tipos de intervenção ao nível dos comportamentos em meio prisional

Conteúdos Programáticos

Formação em meio prisional

Tipos de intervenção

4.2. Supervisão e Orientação Pedagógica

Falar de Supervisão e Orientação Pedagógica num contexto de formação ao longo da vida, implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas. Estimular a melhoria do desempenho profissional impõe uma atitude de corresponsabilização entre os pares, as instituições que estes integram e os formandos com quem interagem no quotidiano escolar: o formando, a qualidade das suas aprendizagens e os índices de sucesso.

A Supervisão e Orientação Pedagógica é uma ação dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho. Assim, adquire, globalmente, um papel pró-ativo na organização social, mas sobretudo detém um papel de mediação entre profissionais. Num sentido mais restrito, a Supervisão e Orientação Pedagógica assume-se igualmente como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências quer numa dimensão pedagógico-didática quer numa dimensão prático-moral. A interação partilhada é a via privilegiada da construção de conhecimento e da identidade profissional dos formadores. Detém um papel importante na transação biográfica ou na definição do autoconceito do formando, uma vez que nas interações a estabelecer entre supervisores e formandos ou entre formandos há sempre influências, partilhas e subjetividades na apropriação pelos sujeitos das relações sociais e das características dos contextos onde se desenvolvem. Segundo Cavaco (2009), ao formador são exigidas novas competências para fazer face às novas metodologias específicas que integram os referidos processos. O formador tem que, por ele próprio, construir os seus novos saberes profissionais para poder integrar estas novas formas de atuação. O formador, em contacto com os seus colegas, com os adultos envolvidos nos processos de formação e através da partilha de informação, discussão e reflexão vai conseguindo construir o seu saber.

No processo de desenvolvimento pessoal e profissional, o formador constrói a sua identidade profissional como um processo de integração de múltiplos saberes, um todo complexo em que a formação e a experiência se complementam permanentemente. Desta forma, a Supervisão e Orientação Pedagógica é entendida como um processo integrador desses saberes plurais em que o supervisor/coordenador surge como construtor de aprendizagens e de vários saberes. Como já foi mencionado, Christine Josso (2005) refere que “se nós, enquanto professores, formadores ou formadoras, conseguirmos transmitir a ideia de que através de um trabalho sobre as nossas identidades, sobre as ideias que são as nossas, poderemos ajudar as pessoas com quem trabalhamos, não somente a formar-se, mas a entrar numa certa adaptabilidade à mudança, sem ficarem totalmente desprovidas relativamente a estas mudanças” (p.122).

É importante que a supervisão decorra numa perspetiva de resolução de problemas e que estabeleça entre o formador e o coordenador uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o formador confie ao coordenador as suas preocupações e dificuldades, para que possa desenvolver as competências profissionais exigidas. Segundo Cármen Cavaco (2009), a formação profissional é vista como uma forma de minimizar os efeitos negativos do desemprego e exclusão social mantendo os intervenientes ocupados. A autora utiliza a expressão de “almofada social” para designar o carácter social e paliativo da formação que tem como objetivo a redução de situações de crise. “A formação realizada com base nesta lógica visa a resolução de problemas pessoais e tem como finalidade a resolução e prevenção de problemas de carácter social” (Cavaco, 2009 p.484).

Nas sessões de Supervisão e Orientação Pedagógica serão feitas simulações e análise de estudos de caso, com uma carga horária de 2 horas, uma vez por mês.

Em suma, a Supervisão Pedagógica representa um excelente recurso para o desenvolvimento de estratégias comunicacionais, uma comunidade de aprendizagem que se desenvolve com as interações que vai estabelecendo a partir da explicitação, reflexão e solução de problemas da prática de ensino. No âmbito da Supervisão e Orientação Pedagógica, a gestão adequada de dilemas, a tomada de decisões ajustadas a partir de uma negociação democrática contribuem decisivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional do formador.

4.3. Metodologia

De acordo com o perfil dos participantes, a metodologia pedagógica privilegiada é a metodologia ativa, nomeadamente através de exercícios, estudo de caso, simulações e debates, com o objetivo de estimular a participação ativa dos Formandos. Em paralelo serão utilizadas também outras metodologias, nomeadamente a expositiva, interrogativa e demonstrativa.

4.4. Recursos Didáticos: Videoprojector; Computador, Camara de Filmar e Quadro Interativo.

4.5. Avaliação

Ensinar é mais do que passar conteúdos, é questionar, partilhar e criar motivação para aprender. Implica seleccionar tarefas que desafiem as capacidades e a inteligência dos formandos, para que lhe possam atribuir algum significado.

A vontade e a capacidade de aprender são inatas. O formador tem que ter, cada vez mais, competências e atividades dentro ou fora da sala de formação para desenvolver as aprendizagens dos formandos. Assim, o formador passa a ser também mediador entre o formando e a sua aprendizagem. A avaliação provoca o movimento e o pensamento dos formandos, desenvolvendo as relações entre os formandos e com o saber instituído, favorecendo a comunicação interpessoal e intencional no contexto formativo e social.

A avaliação formativa passou a estar mais presente na formação, e permite obter informação detalhada sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista à definição e ao ajustamento de processos e estratégias pedagógicos e definição de eventuais planos de recuperação, com diferentes domínios, desde a aquisição de conhecimentos, desempenho profissional e a transferência de conhecimentos para novas situações.

Este processo de avaliação desenvolve-se de forma contínua, reflexiva, e, necessariamente, participada, conjugando momentos de auto e hetero-avaliação, em que cada formando faz uma avaliação de si e dos outros. Contudo, este tipo de avaliação, promove a produção de efeitos sobre o processo de formação e não apenas sobre os resultados, como também a motivação para o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Cabe ao formador, verificar a compreensão e o progresso dos formandos, fazendo perguntas e observando as suas reações, dando-lhe sugestões para melhorar o trabalho, encorajando a autoavaliação e fornecendo meios para que o formando possa avaliar o seu próprio trabalho e corrigir os seus erros. A auto-avaliação é um processo insubstituível de auto-regulação do desenvolvimento das competências adquiridas ou a adquirir, e a explicitação / negociação de critérios de avaliação é necessária para a compreensão da qualidade do desempenho

Os formandos serão avaliados pela sua assiduidade/ pontualidade, relacionamento interpessoal e participação, bem como, pelo empenho na realização dos trabalhos práticos,

simulações, fichas de trabalho e exercícios de avaliação propostos pelo Formador. O trabalho final a elaborar será um relatório final que contribuirá para a avaliação sumativa dos módulos.

Conclusão

A educação é uma das manifestações humanas mais importantes; assim sendo exige profissionais com preparação e competências específicas. Neste sentido, engloba uma multiplicidade de vertentes: científica, cultural, pessoal, social e relacional. Esta exigência social tem vindo a introduzir alterações significativas no sistema educativo no que concerne às suas finalidades e objetivos. Estas surgem, de modo mais veloz e célere devido a um intenso alargamento e influência da globalização, o que por sua vez, tem caracterizado a sociedade por uma importante inovação tecnológica e uma intercomunicação crescente entre países, grupos e setores. A escola, neste contexto de mudança, passou a ter novas funções e consequentemente, os formadores passaram a ter novos papéis e novos problemas para os quais devem encontrar-se dotados de elevados níveis de eficiência e eficácia, de modo a responderem às solicitações dentro do plano temporal desenhado. Estas novas atribuições e competências têm consequências na formação e na preparação dos formandos, que têm de adquirir conhecimentos mais especializados sem que se tenha ignorado os objetivos e metas a atingir como um todo.

Deste novo cenário, é fulcral a formação contínua de capacidades e competência. Para Philippe Perrenoud (2000), a competência é o resultado de um conjunto de recursos cognitivos, saberes, capacidades ou informações, capazes de solucionar situações com pertinência de forma eficaz. Acrescenta ainda, que o desenvolvimento de competências requer treino, tempo e situações apropriadas. Deste modo, o professor através do seu desempenho, deverá ter a capacidade de identificar e de valorizar as suas próprias competências.

A escola e a formação profissional contribuem inegavelmente para o desenvolvimento de competências fundamentais para a reintegração dos indivíduos na vida ativa e no mercado de trabalho.

Educação/formação é realizada através da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de competências. Um indivíduo com mais formação está, em princípio, mais bem preparado para prosseguir um fim socialmente reconhecido. Desta forma, a escola, como salienta Canário (2005), “enquanto organização social, induz nos alunos a aprendizagem de um conjunto de competências susceptíveis de mais tarde serem transferidas, ou recontextualizadas, para outros tipos de organizações sociais em que se integram os adultos” (p.145).

A escola tem um papel fundamental no processo de formação dos cidadãos. A educação ao longo da vida tem uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes, aptidões e da sua capacidade de pensar e agir. A educação não se apoia exclusivamente, numa fase da vida ou num único lugar. Os tempos e as áreas da educação devem ser repensados de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação.

A importância do ensino em meio prisional parece-nos inegável, o que necessariamente implica que o formador esteja preparado para responder aos desafios colocados nestas instituições. Todavia, verifica-se que o formador não está preparado para lidar com as características específicas do trabalho educativo em meio prisional: «Não se trata unicamente de ser um bom professor, mas sim de conhecer as peculiaridades do preso, os seus défices educativos, os seus comportamentos, etc. (...) se é verdade que não existem duas escolas iguais e que a educação tem que se personalizar, isto é ainda mais verdadeiro no cárcere» (Jesus Molina, 1991, p.82).

A prática educativa/formativa adquire novas formas de ação, como tal surgem, novos modos de trabalho pedagógico que passam pela atribuição do papel fundamental ao sujeito e à sua experiência. Esta nova filosofia de ensino exigiu um reajustamento ainda maior à atividade formativa. Docentes com anos de experiência profissional depararam-se com um conceito de “escola” diferente que os obrigou a “esquecer” a prática clássica e a reformulá-la (Cavaco, 2009).

As novas práticas educativas constituem-se como uma abordagem diferente do conceito de ensino, aluno e professor. Deste modo, as novas práticas surgem como uma intenção reformadora, que pressupõe um processo coletivo apropriativo. Conforme defende Canário (2005) por parte dos docentes, o processo apropriativo requer a produção de “mudanças na sua maneira de agir, no seu contexto de trabalho e no seu universo cognitivo” (p.97).

Muitas das vezes, as metodologias adotadas e os instrumentos pedagógicos utilizados pelos formadores não são adequados a uma população adulta, para quem a escola é sinónimo de fracasso, que em contexto prisional não tem o equilíbrio necessário para integrar eficazmente um processo formativo.

Sabemos pela prática de Paulo Freire e dos seus discípulos que a população adulta iletrada pode, em relativamente pouco tempo, adquirir competências de leitura e escrita, daí que seja incompreensível este imobilismo do sistema educativo perante as debilidades que esta população apresenta. Consideramos, que o ensino em meio prisional deve ser estudado no sentido de se encontrarem soluções eficazes para combater os défices educativos de uma população excluída e marginalizada antes e depois da passagem pela prisão. É importante haver uma preparação prévia para os formadores, porque a realidade dos formadores que trabalham nos estabelecimentos prisionais é a da escola, são profissionais sem qualquer ligação ao sistema prisional, desconhecendo-o e mantendo uma ligação às escolas a que pertencem.

Daí defendermos a importância da formação de competências pessoais, sociais e pedagógicas, para os formadores com o objetivo de contribuir na realização de um trabalho mais eficaz junto da população reclusa, motivando-a para a formação. Posteriormente a equipa pedagógica terá um acompanhamento de supervisão e orientação pedagógica. Contudo, os formadores teriam assim apoio de forma permanente por parte do Coordenador Pedagógico, o que poderia ajudar a solucionar problemas relacionados com o desconhecimento do meio prisional. E neste sentido todos agentes educativos em meio prisional poderiam contribuir para o processo de recuperação social dos reclusos.

Para sistematizar, o processo educativo deverá ser a formação das pessoas, enquanto indivíduos e membros da sociedade, integrando a formação humana, social, cultural, profissional e cívica. A educação /formação deve ser, simultaneamente, um meio que permita enfrentar os problemas e satisfazer as necessidades do mundo contemporâneo, tanto no âmbito pessoal, social como no económico. Assim, torna-se fundamental apostar na educação/formação, de forma a que o sistema educativo possa responder a todos os formandos, incluindo também, todos aqueles que estão mais vulneráveis na esfera da certificação escolar /qualificação profissional, com o objetivo de desenvolver competências tecnológicas para promover o sucesso escolar e profissional.

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 deste meu percurso profissional. Na minha perspetiva, a formação complementar que encontrei neste Mestrado foi essencial para a minha aprendizagem e evolução profissional. Porque me ofereceu um crescimento pessoal e profissional proporcionado pela realização do trabalho de projeto. O desenvolvimento deste trabalho exigiu-me uma reflexão profunda sobre o percurso profissional, através da narrativa

biográfica que centraliza o universo das minhas experiências profissionais, onde tomei consciência do percurso evolutivo e dos saberes adquiridos. Considero que 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 outras situações futuras de aprendizagem.

A minha experiência profissional na formação obriga-me a não descurar, que os valores são princípios que determinam e elevam o caráter e a personalidade do ser humano. São atitudes como a Honestidade, o Respeito, a Cidadania, a Ética e a Moral, que permitem que as pessoas possam viver em conjunto numa sociedade democrática. Enquanto formadora tenho sempre presente a realidade dos formandos dos cursos EFA, o que me obriga a encontrar estratégias de motivação para que os alunos acreditem que ainda é possível alcançar os objetivos de melhorar a sua vida profissional e pessoal. Nesta linha de pensamento, Cármen Cavaco (2009) afirma “Todavia, o saber “esquecer” implica processos complexos, a nível cognitivo e emocional, que apenas ocorrem quando os actores estão envolvidos e motivados para fazer face aos novos desafios” (p.525). É durante este processo de socialização que o professor se depara bruscamente, com a escola enquanto organização, a procura de estabelecimento de relações entre pares, a(s) turma(s) com os seus formandos, em que simultaneamente tenta ajustar as suas necessidades individuais, as suas capacidades, crenças e intenções com os deveres institucionais. E neste sentido, espera-se que o professor seja responsável e tome as decisões acertadas, tendo de escolher entre o que deve ser, o que se espera que faça e o que as circunstâncias obrigam que se faça.

Contudo, os formadores precisam de ser profissionais competentes, cuja formação os torne capazes de criar novos ambientes de aprendizagem, que colaborem para o desenvolvimento de cidadãos autónomos, de indivíduos que pensam por si mesmos e que estabelecem relações de reciprocidade e interação. O formador é um agente principal da

mudança na sua prática pedagógica, tem como objetivo geral abordar a relação entre a formação e a prática do formador. Pensar na prática pedagógica segundo Perrenoud (2000), significa pensar a profissão a partir da autonomia e da responsabilidade conferidos ao professor, individual ou coletivamente. Segundo o autor, a formação de professores deve ser prático-reflexiva, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação.

Educar para a cidadania significa educar pessoas capazes de conviver, comunicar e dialogar num mundo interativo, numa realidade em que os indivíduos reconhecem a interdependência dos processos individuais e dos processos coletivos.

Em suma, os formadores devem estar atentos aos novos desafios, sem esquecer, que as oportunidades podem ser tantas quantas as dificuldades, numa política tecnológica inovadora que seja exequível na formação e que promova a igualdade de oportunidades a todos os formandos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, João Ferreira de (2008). *Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas*. Lisboa: IUL/Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal in Conselho Nacional de Educação. A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

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

CARNEIRO, Roberto (org), (2010). *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa (2009-2010)*, Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

CASPAR, Pierre (2007). *Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos*. SISIFO/ revista de ciências da Educação, nº 2, Jan/Abr (2007)- Lisboa, pp.87-94.

CAVACO, Cármen (2001). *Processo de formação de adultos não escolarizados – A educação informal e a formação experiencial*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa. (Dissertação de Mestrado).

CAVACO, Cármen (2002). *Aprender fora da escola - Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa.

CAVACO, Cármen (2008). *Adultos pouco escolarizados: Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa. (Tese de Doutoramento).

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

CORREIA, José Alberto (2008). *A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num contexto de crise do trabalho*. In Canário, R. e Cabrito, B. (Orgs). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.61- 72). Lisboa: Educa.

CUNHA, Manuela P. da (1994). *Malhas que a reclusão tece. Questões de identidade numa prisão feminina*. Lisboa: Cadernos do Centro de Estudos Judiciários.

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

FINGER, M. (2008). *A Educação de Adultos e o Futuro da Sociedade* In CANÁRIO, R. e CABRITO, B. (Org.) *Educação e Formação de Adultos* (p.15-p.30). Lisboa. Educa.

FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.

GOFFMAN, Erving (1999 [1961]). *Manicómios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Editora Perspetiva.

GONÇALVES, Rui Abrunhosa (1993). *A Adaptação à Prisão: um processo vivido e observado*. Lisboa: Direção Geral dos Serviços Prisionais.

GONÇALVES, R. A. (2000). *Delinquência, Crime e Adaptação à Prisão*. Coimbra: Quarteto Editora.

JOSSO, M.C. (2005). *Aprender a viver e a gerir mudanças*. In CANÁRIO, R. e CABRITO, B. (Org.). (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

JOSSO, Marie-Christine. (2008). *Formação de Adultos: Aprender a Viver e a Gerir Mudanças* in Canário, R. e Cabrito, B. (Org.) *Educação e Formação de Adultos* (p.115-p.125). Lisboa. Educa.

LIMA, Licínio (org.) (1994). *Educação de Adultos: Forum I*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, Licínio (2008). *A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão dos Recursos Humanos*. In CANÁRIO, R. e CABRITO, B. (org.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp.31-60.

MOLINA, Jesús Valverde (1991). *La Cárcel y sus Consecuencias: la intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Editorial Popular.

PACHECO, José e FLORES, Maria Assunção (1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.

PAIVA, Maria Olimpia Almeida de (2007). *Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. Minho: IEP/Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento).

PERALTA, M.H (2002). *Como avaliar competência(s)?* In ABRANTES, P. e ARAÚJO, F. (coord.). *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir as competências desde da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Philippe (1999). *Construir competências é virar costas aos saberes?* In Pátio. Revista pedagógica, n.º 11, Novembro. Porto Alegre: Brasil, pp.15-19.

PERRENOUD, Philippe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues (2001). “Educação de Adultos Presos”. In Educa Vol. 27. N.º 2. São Paulo.

SANTOS, Maria José Moutinho (1999). *A Sombra e a Luz: As Prisões do Liberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

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