



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM NOVO
DESAFIO ORGANIZACIONAL NA ESCOLA
PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação Especialização em Administração Escolar

Adorinda de Lurdes Pereira Pires

2012



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UM NOVO
DESAFIO ORGANIZACIONAL NA ESCOLA
PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação Especialização em Administração Escolar

Orientadoras:

Professora Doutora Mariana Dias

Professora Doutora Manuela Prata

Adorinda de Lurdes Pereira Pires
2012

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos às Professoras Doutoradas Mariana Dias e Manuela Prata, orientadoras científicas deste trabalho de investigação. A disponibilidade, as sugestões teóricas e metodológicas, as críticas construtivas e os seus conselhos, oportunos e enriquecedores, ajudaram a que esta dissertação se revestisse de rigor científico.

Agradecimento a todos os professores e alunos que amavelmente aceitaram participar quer nas entrevistas, quer nas sessões de grupo focal.

À Alzira e à Sónia um agradecimento muito especial. A sua ajuda nos momentos mais difíceis foi preciosa e inesquecível.

RESUMO

Portugal, com um baixo nível de qualificação profissional e escolar entre a população adulta, além de taxas elevadas de abandono escolar precoce, tem de responder aos desafios da sociedade do conhecimento de forma urgente e prioritária. Neste contexto, em Portugal surgem os cursos Educação e Formação de Adultos, incorporada na Iniciativa Novas Oportunidades e no sentido de melhor dar resposta aos interesses e carências da população adulta, em 2006, é introduzido o alargamento desta oferta às Escolas e Agrupamentos de Escolas,

Neste estudo, é nossa preocupação perceber, captar as lógicas de ação da organização escolar, relativo à implementação dos cursos EFA na escola pública; identificar e analisar as dinâmicas e os impactos organizacionais procurando compreender os modos de agir e pensar dos principais atores envolvidos nos cursos, bem como, o papel que a liderança desempenha nas diferentes fases do processo. Pretendemos conhecer também o envolvimento e a responsabilização de toda a comunidade escolar nos processos de decisão e de monitorização, focando o trabalho colaborativo entre os professores.

Para consolidar a análise o corpus teórico envolveu as temáticas: a educação de adultos e enquadramento legal das políticas de educação nacionais, o abandono escolar e a qualificação escolar nacional. Em termos metodológicos, optou-se por um estudo de caso, de natureza qualitativa, com características exploratórias e descritivas, utilizando a técnica de análise de conteúdo.

Os resultados resultantes deste estudo permitiram-nos concluir que a escola analisada surge vocacionada para desenvolver estas novas modalidades formativas pois, possui um corpo docente com uma vasta experiência e competência técnica; condições físicas, quer ao nível dos espaços quer dos equipamentos disponíveis na Escola. Também confirmou que esta escola, num processo que poderá ser similar a outras instituições, revelou a capacidade de dar resposta à procura massiva de formação, não só através da reorganização interna, como também da rentabilização da participação da autarquia e de um número consistente de empresas parceiras, com vista a responder às medidas de política educativa da educação de adultos.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Cursos de Educação e Formação de Adultos; Iniciativa Novas Oportunidades.

ABSTRACT

Portugal, having low professional qualification and educational degrees amongst their adult population along with high early dropout rates, needs to respond to the knowledge-society challenges in an urgent way. In this context is introduced in Portugal the New Opportunities Initiative with the Education and Training for Adults courses, which is extended in 2006 to Public schools in order to increase the learning possibilities for these targeted adults.

In this study, we tried to understand the logics of action in the school organization when dealing with the implementation of the Education and Training for Adults courses. Thus, we need to identify and analyse the organizational dynamics and impacts and try to understand the ways of acting and thinking of the main actors that participate in these courses, and also the role of leadership in the different phases of the whole process. We studied the involvement and accountability of the whole school community in decision-making and monitoring, focusing on the collaborative work among teachers.

To consolidate the analysis, the theoretical body included the following subjects: adult education and legal framework of national education policies, dropout tendencies and national school qualification. In terms of methodology we opted for a case study of qualitative nature, with descriptive and exploratory characteristics, using the technique of content analysis.

The conclusions of this work showed us that the school in this case study appears aimed to develop and implement these new training arrangements, having the following factors to contribute to this capacity: teachers with extensive experience and technical expertise; physical conditions, both in terms of space and equipment available in the school. This study also confirmed that the school revealed the capacity to answer to the high levels of demand for training, not only through internal reorganization, but also through the maximization of local authority participation and partnership with a consistent number of companies, in order to meet the policy measures of adult education.

Keywords: Adult Education; Education and Training for Adults Courses; New Opportunities Initiative.

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	I
ABSTRACT	II
ÍNDICE GERAL.....	III
LISTA DE ABREVIATURAS.....	V
ÍNDICE DE QUADROS	VI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VII
INTRODUÇÃO	1
Justificação da importância do tema	3
Estrutura da investigação	4
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Contextualização	5
1.1.Os desafios da Sociedade do Conhecimento e da Informação	5
2. Educação em Portugal.....	8
3. O Abandono Escolar.....	10
4. Desafios da aprendizagem ao longo da vida na sociedade portuguesa: a qualificação escolar	13
5. A educação de adultos	18
6. Políticas de educação de adultos em Portugal.....	21
6.1. Da educação popular aos cursos EFA	21
6.2. Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)	27
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	33
1. Problemática e questões orientadoras da investigação.....	33
1.1. Definição do problema	33
1.2. Questões Orientadoras e objetivos da investigação	34
2. Opções metodológicas.....	35
2.1. A Investigação numa Perspetiva Interpretativa/Naturalista	35
2.2. O método: estudo de caso.....	37
3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	38
3.1. As Entrevistas.....	38
3.2. Focus Group	40
3.3. Recolha e Análise Documental	42
4. Técnicas de análise e tratamento de informação	42
5. O contexto da escola - Escola PV	44
5.1. Fundamento da escolha	44
5.2. Caracterização da Escola PV.....	45
5.2.1. Descrição geográfica e física.....	45
5.2.2. Oferta escolar	45

5.2.3. Pessoal docente e não docente	47
5.2.4.Participantes no estudo	48
5.2.4.1. Docentes	48
5.2.4.2. Formandos	48
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	50
1. Decisão e legitimação da oferta educativa	51
2. Organização/ Operacionalização dos Cursos EFA na Escola.....	59
2.1. Os atores, formação, criação e dinâmica das equipas de trabalho	59
2.2. A receção, acompanhamento e avaliação dos cursos.....	67
2.3. Dificuldades e Avaliação dos Cursos EFA	73
3. Relação com a Comunidade	78
4. Relação de proximidade e Gestão Pedagógica	81
5. Decisão de Regresso à Escola	86
6. Expectativas e Perspetivas dos Formandos	89
7. A Escola Pública versus CNOs	95
8. Impactos Sociais	101
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
LEGISLAÇÃO	119
ANEXOS.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviaturas	Significado
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agências Nacional para Qualificação
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino profissional
CE	Cidadania e Empregabilidade
CET	Cursos de Especialização Tecnológica
CLC	Cultura, Língua e Comunicação
CNO	Centro de Novas Oportunidades
CP	Cidadania e Profissionalidade
CP	Conselho Pedagógico
DEGRE	Departamento de Gestão de Recursos Educativos
DGEA	Direcção-Geral de educação de adultos
DGFV	Direcção-Geral de Formação Vocacional
DGRHE	Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação
DRELVT	Direção Regional Educação Lisboa e Vale do Tejo
EFA	Educação e Formação de Adultos
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
LBSE	Lei de base do sistema educativo
LC	Linguagem e Comunicação
ME	Ministério da Educação.
MV	Matemática para a Vida
NO	Novas Oportunidades
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
PCG	Presidente do Conselho Geral
PEE	Projeto Educativo de Escola
PG	Conselho Geral
PIB	Produto Interno Bruto.
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e de Educação Básico de Adultos
PNE	Plano Nacional de Emprego
POPH	Programa Operacional de Potencial Humano,
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagem
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SIGO	Sistema de Gestão da oferta educativa e Formativa
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Cálculo da alfabetização na Europa entre 1850 e 1950 a partir de censos, taxas de alfabetização de recrutas e condenados e assentos matrimoniais	8
Quadro 2 - População dos 25 aos 64 anos, segundo o nível de escolaridade	9
Quadro 3 - População dos 25 aos 64 anos, segundo o nível de escolaridade, UE, OCDE, Portugal, 2005.	10
Quadro 4 - População dos 25 aos 64 anos, segundo o nível de escolaridade, UE, OCDE, Portugal, 2005.	11
Quadro 5 - População desempregada por nível de escolaridade completo.	12
Quadro 6 - População residente em Portugal segundo o nível de instrução mais elevado e completo, em 1991, 2001, 2011	14
Quadro 7 - Médias europeias e metas a atingir sobre dados de educação	16
Quadro 8 - Inscrições e certificações no Eixo Adultos da Iniciativa NO	17
Quadro 9 - Organização Modular dos Cursos EFA de nível Básico e Secundário	29
Quadro 10 - Desenho Curricular dos Cursos de EFA de nível Básico	30
Quadro 11 - Desenho Curricular dos Cursos de EFA de nível Secundário	31
Quadro 12 - Desenho Curricular dos Cursos de EFA de nível Básico e Secundário	32
Quadro 13 - Sinopse das entrevistas	39
Quadro 14 - Exemplo Categorias, subcategorias e indicadores	44
Quadro 15 - Total de alunos inscritos no ano letivo 2011/12	45
Quadro 16 - Matrículas e Certificações e Desistências nos cursos EFA, 2010/11/12	46
Quadro 17 - Evolução do número de adultos inscritos, encaminhados para formação e certificados em Centros RVCC e CNO. Continente e RAM-	47
Quadro 18 - Pessoal docente e não docente – ano 2010/11	47
Quadro 19 - Caracterização dos participantes docentes no estudo	48
Quadro 20 - Caracterização dos formandos participantes no focus group A	49
Quadro 21 - Caracterização dos formandos participantes no focus group B	49
Quadro 22 - Quadro conceptual de categorização da análise das entrevistas	51
Quadro 23 - Categoria 1 - Decisão e legitimação da oferta educativa EFA	52
Quadro 24 - Categoria 2 - Organização/Operacionalização dos Cursos EFA (Parte I)	58
Quadro 25 - Categoria 2 - Organização/Operacionalização dos Cursos EFA (Parte II)	68
Quadro 26 - Categoria 2 - Organização/Operacionalização dos Cursos EFA (Parte III)	73
Quadro 27 - Categoria 3 – Relação com a Comunidade	78
Quadro 28 - Categoria 4 – Relação e gestão pedagógica	81
Quadro 29 - Categoria 5 – Decisão do regresso à Escola	86
Quadro 30 - Categoria 6 – Expectativas e Perspectivas dos Formandos	89
Quadro 31 - Categoria 7 – A Escola Pública versus CNOs	95
Quadro 32 - Categoria 8 – Impactos Sociais	102

ÍNDICE DE ANEXOS

- **Anexo I** – Guiões das entrevistas
- **Anexo II** – Guiões dos Focus-group
- **Anexo III** – Transcrição de entrevistas (Diretor e focus group)
- **Anexo IV** – Entrevista com Inferências
- **Anexo V** – Grelha de análise
- **Anexo VI** – Análise de conteúdo
- **Anexo VII** – Quadro síntese de categorização

Nota: neste estudo os termos:

- Aluno/formando;
- Professor/ formador

são utilizados com o mesmo significado

INTRODUÇÃO

A educação de adultos assume uma importância primordial na atualidade mundial, relevo que se tem acentuado nas últimas décadas. Desde a 2ª Grande Guerra Mundial ela tem vindo a ser preocupação internacional, como comprovam as várias conferências efectuadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹. Em Portugal, nos últimos anos, assistiu-se a um forte dinamismo da Educação de Adultos, havendo um grande investimento político nessa área da educação. Nesse sentido, foram criadas estruturas e desenvolvidos programas que têm vindo a ser postos em prática por diversos tipos de agentes educativos em diversos locais. Entre as experiências realizadas destacam-se os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, permitindo a certificação escolar ao nível Básico e Secundário, por meio de um processo de certificação das competências adquiridas pelos adultos ao longo da sua vida.

Considerando-se o contexto da União Europeia (UE), verificamos que o nosso país tem um baixo nível de qualificação profissional e escolar entre a população adulta. A ausência de qualificação e escolarização dos portugueses está a criar dificuldades ao desenvolvimento das empresas e do país, num momento em que a globalização avança a um ritmo alucinante. De acordo com o Conselho Europeu de Lisboa, realizado em março de 2000, Portugal deveria desenvolver esforços no sentido de tornar viável a construção de uma Europa mais competitiva, assente em mais e melhores empregos e em níveis mais elevados de coesão social.

Os cursos EFA, inicialmente associados à área de atuação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), foram criados no ano 2000 e têm sido, desde o seu início, encarados como um instrumento de combate aos reduzidos índices de qualificação escolar e profissional da população portuguesa. Nos termos do diploma legal que os criou, o despacho conjunto nº. 1083/2000, de 20 de novembro, os cursos integravam-se num conjunto de medidas de política de educação e formação de adultos, assentes em instrumentos como o Plano Nacional de Emprego (PNE), o Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social de Médio Prazo (PNDES) e os compromissos do Acordo de Concertação Estratégica.²

¹ Elsinore, 1949; Montreal, 1960; Tóquio, 1972; Nairóbi, 1976; Paris, 1985; Hamburgo, 1997.

² Despacho conjunto nº1083/2000, de 20 de novembro, Diário da República n.º 268, II Série.

A partir de 2006, o Despacho Conjunto 26410/2006 DR 249, Série II, de 29 de Dezembro introduz o alargamento da oferta de Educação e Formação de Adultos (EFA) às Escolas e Agrupamento de Escolas públicas no sentido de melhor dar resposta aos interesses e carências da população adulta, elevando a qualificação escolar e profissional, para níveis mais próximos daqueles que se observam na Europa.

Num quadro de transformações de natureza social que afetam a economia e o trabalho, os cursos implementados têm vindo a afirmar-se como um instrumento central das políticas públicas para a qualificação de adultos, destinado a promover a redução dos seus défices de qualificação e dessa forma estimular uma cidadania mais ativa, e melhorar os seus níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional (Portaria n.º 230/2008, de 7 de Março). A Iniciativa Novas Oportunidades (NO), reforça o paradigma da valorização e validação das aprendizagens adquiridas em diversos contextos, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e garantem que qualquer aprendizagem realizada em contexto formal ou informal, possa ser validada e capitalizável, no respeito pela condução que cada formando faz do seu percurso pessoal de educação e formação.

De entre as várias modalidades de formação que fazem parte da oferta vocacional qualificante, é nos cursos EFA que nos vamos centrar, por serem estes os que atualmente mais se desenvolvem nas escolas e agrupamentos com secundário³. Estas modalidades requerem alterações nas práticas, nas competências e no perfil dos professores, bem como no modo como a escola se organiza e se relaciona com o meio em que se insere.

Neste estudo, é nossa preocupação perceber, captar as lógicas de ação da organização escolar, procurando compreender os modos de agir e pensar dos principais atores envolvidos nos cursos EFA bem como, perceber o papel que a liderança desempenha nas diferentes fases do processo. Pretendemos conhecer também o envolvimento e a responsabilização de toda a comunidade escolar nos processos de decisão e de monitorização, focando o trabalho colaborativo entre os professores.

Face a esta realidade e questionamento, o objeto do estudo que desenvolvemos nesta investigação tem principal objetivo **“Identificar e analisar as dinâmicas e os impactos organizacionais associadas à criação, organização e implementação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos na escola pública PV**. A escolha do campo de análise deste trabalho – Escola PV –, uma escola secundária da grande Lisboa, deve-se ao facto de

³ Decreto-Lei N.º 74/2004, de 26 de Março; Despacho Conjunto N.º 14 758/2004, de 23 de Julho; Portaria N.º 550 – C/ 2004 de 21 de Maio.

nela se encontrarem implementados cursos das Novas Oportunidades e ao nosso relacionamento próximo com a comunidade educativa.

Justificação da importância do tema

A escolha do tema educação de adultos constitui uma motivação e um palco privilegiado para a reflexão em torno de um tema que tem vindo a despertar o nosso interesse e preocupação, dado que temos vindo a desenvolver a nossa atividade profissional nos cursos EFA e, conseqüentemente, a vivenciar as problemáticas envolventes desta formação, a nível curricular, administrativo e organizativo. Importa ainda salientar a existência de diversas polémicas em torno da qualidade, exigência e inovação curriculares, diversificação dos cursos, do reconhecimento das competências adquiridas por via da experiência, as quais têm gerado discussões aceras entre os diversos atores envolvidos.

Neste contexto, consideramos importante fornecer elementos de reflexão sobre os desafios, potencialidades e paradoxos que decorrem da introdução destas práticas no âmbito dos sistemas de educação/formação nas escolas públicas, a partir de uma análise cuidada e atenta de uma determinada realidade.

Relativamente à relevância e pertinência do estudo, consideramos que, no contexto das mutações decorrentes da globalização das economias, da evolução do mundo do trabalho e das organizações, da emergência da sociedade do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida, esta problemática adquire uma relevância particular, não descurando ainda a preponderância que assume, na atualidade, a aprendizagem ao longo da vida, quer ao nível dos discursos – académico, económico, político – quer do “défice” de qualificação escolar e profissional da realidade portuguesa.

Do ponto de vista da nossa problemática de investigação, é pertinente compreender se os cursos de EFA podem, efetivamente, contribuir para a construção de uma sociedade de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Procuramos, também, conhecer os efeitos da Iniciativa NO nas estruturas organizacionais escolares, com a necessária auscultação dos respetivos processos de implementação, expectativas e dificuldades inerentes à sua implementação e operacionalização.

Estrutura da investigação

A presente investigação desenvolve-se a partir da introdução e desdobra-se em quatro partes, correspondendo cada uma a uma abordagem temática específica. Cada uma das partes está subdividida em temas.

O capítulo 1 compreende o enquadramento teórico sobre as diversas temáticas que clarificam o objeto de estudo. Sabendo que a Iniciativa NO se destina a jovens e adultos com 18 ou mais anos que abandonaram a escola sem a certificação do ensino básico ou secundário e sem qualificação para o mercado de trabalho, tornou-se imperativo contextualizar a educação de adultos no mundo e em Portugal. Procurámos, igualmente, abordar o abandono escolar e a qualificação escolar nacional, analisar o enquadramento legal e as políticas de educação relacionadas com a educação de adultos em Portugal.

No segundo capítulo, de cariz metodológico, define-se o objeto de estudo, descreve-se a estratégia de pesquisa utilizada, justificando-se ainda os instrumentos utilizados e a escolha dos participantes.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise e discussão de resultados do estudo empírico realizado, tendo em consideração os objetivos inicialmente delineados, bem como os dados recolhidos, mediante o estudo de caso realizado, centrando-nos, para o efeito, na realidade específica de uma escola a lecionar os cursos de EFA, a qual denominámos de Escola PV.

O presente estudo concluí-se com a apresentação de uma síntese interpretativa, em jeito de considerações finais.

Ao apresentar este trabalho, temos consciência das limitações inerentes ao estudo efetuado, pelo que temos noção de que ficará, certamente, muito por explorar. Como acontece com grande parte das investigações, também esta foi sujeita a constrangimentos que, de algum modo, poderão ter condicionado resultados e conclusões. Assim, a análise de resultados terá sido, seguramente, condicionada pelas opções tomadas no que respeita às entrevistas efetuadas, à escolha de entrevistados e impossibilidade logística de voltar ao terreno para aprofundar e recolher dados adicionais que enriquecessem este trabalho.

De salientar, porém, a satisfação que nos deu a sua realização e também o desejo de poder contribuir para o aprofundar do conhecimento sobre um acontecimento/fenómeno ainda relativamente recente nas escolas públicas.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Contextualização

1.1.Os desafios da Sociedade do Conhecimento e da Informação

O século XXI trouxe avanços tecnológicos inimagináveis e os processos de mudança de ordem económica, política e social foram acelerados enormemente nas duas últimas décadas: o mundo atravessa transformações cada vez mais rápidas e radicais, provocando surpresa e desorientação em muitos de nós. Os processos de mudança já se faziam sentir de forma muito acentuada desde finais do século anterior. De facto, a complexidade da sociedade e do mundo é difícil de delimitar, os fenómenos emergentes são diversos e multidimensionais, as mutações em curso nas economias geram muitas incertezas. A globalização é considerada como um processo multicausal, sujeito a contingências, incertezas e risco, essencial para uma sociedade inovadora (Giddens, 2000).

Nesta era da sociedade do conhecimento e da globalização, a rapidez e a complexidade das mudanças económicas, tecnológicas e culturais, exigem que homens e mulheres se adaptem e readaptem ao longo de suas vidas. Em contraste com o passado, hoje a estrutura de produção passa a usar o conhecimento em detrimento do capital físico, da manufatura e da produção agrícola. O nível económico das pessoas, das regiões e das nações é cada vez mais definido pela sua capacidade de criar, gerir, disseminar e inovar na produção do conhecimento.

A partir da vasta literatura existente nesta área, é possível identificar os desafios com que a sociedade europeia se confronta: ⁴

- a sociedade de informação, entendida como uma nova revolução industrial, tão importante ou mais do que as que a precederam, cuja incidência se sente tanto no campo da produção, educação, como ao nível económico e social;

- a globalização da economia e o aumento da competitividade a nível mundial, bem como os riscos de fratura social que lhe estão associados;

⁴ Canário *Análise Social*, vol. XXXVIII (169), 2004, 981-1010; Dias, 2008, Educação e Formação: Prioridades e Estratégias; Carneiro, (2000) o futuro da educação em Portugal tendencias e oportunidades-Um estudo de reflexão prospectiva ; Gadotti. Artigo: Os desafios para a era do conhecimento (www.secult.salvador.ba.gov.br)

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

- a rápida evolução científica e tecnológica vem reforçar a necessidade de a educação/formação promover o desenvolvimento de uma cultura de inovação, científica e tecnicamente baseada, e de uma postura ética fundamentada na responsabilidade;

- as crescentes taxas de migração e mobilidade, impulsionadas pela procura de melhoria nos padrões da economia, mudanças demográficas e problemas ambientais. Indivíduos e famílias cruzam as fronteiras nacionais em grande número e essas pessoas, assim como as comunidades que as acolhem, precisam aprender novas formas de convivência entre culturas diferentes.

Perante a rapidez de todas estas mudanças, os desafios que se perfilam no horizonte do desenvolvimento da Educação são múltiplos e complexos. Múltiplos, porque são diversas e multidimensionais as missões e objetivos futuros dos sistemas educativos; complexos, porque a educação, a formação e a qualificação das pessoas estão no centro das profundas mutações em curso nas economias e sociedades emergentes, inicialmente chamadas da informação, mas hoje cada vez mais reconhecidas como sociedades do conhecimento e da aprendizagem (Carneiro, 2000).

Os desafios transfiguram-se em oportunidades para a educação e as sociedades são cada vez mais aprendentes, ao longo de toda a vida (*lifelong*) e em todas as suas dimensões, lugares ou formas (*lifewide*). No campo da formação profissional contínua, a tradicional dicotomia entre o lugar de “aprender” e o lugar de “fazer”, tende a ser contrariada por uma forte proximidade das situações formativas, em relação às situações de trabalho. As formas clássicas, escolarizadas, dirigidas à capacitação individual para o “posto de trabalho”, são ineficazes quando está em jogo a necessidade de produzir mudanças organizacionais (Canário, 1999).

Novos modos de pensar e organizar os processos de trabalho fazem apelo a novos tipos de saberes, tais como trabalhar em equipa, pensar à escala da organização no seu todo, agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação. A formação transforma-se numa componente essencial da gestão e mobilização dos recursos humanos, no interior da organização de trabalho (idem, 1999).

A globalização, bem como o prolongamento da vida ativa, exigem uma constante adaptação das competências individuais, a fim de antecipar as evoluções previsíveis ou necessárias. O alargamento da UE aumentou o potencial de mobilidade no domínio da educação e da formação, bem como no mercado de trabalho, criando assim a necessidade

de preparar os cidadãos da UE para desenvolverem os seus percursos de aprendizagem e profissionais num âmbito geográfico mais alargado.

O estabelecimento de uma base sólida para a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de capacidades são medidas fundamentais para todas as sociedades. A educação de adultos desempenha um papel importante de espaço, tempo e local para que possam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1996, relatório).

Desde a Primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em 1949, a Organização das Nações Unidas para a Educação tem trabalhado com os Estados-Membros para assegurar que os adultos exerçam o direito fundamental à educação. Em 1976, a Conferência Geral da UNESCO aprovou a Recomendação de Nairóbi para o Desenvolvimento da Educação de Adultos, que comprometeu os governos na educação de adultos como parte integrante do sistema educacional, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Dois documentos de referência – o Relatório Faure (1972) *Learning to Be*, e o Relatório Delors (1996) *The Treasure Within* – foram determinantes para a promoção da aprendizagem ao longo da vida (2010, Relatório global de aprendizagem e educação de adultos).

Promover a igualdade de oportunidades na educação é “uma das condições mais importantes para superar a injustiça social e reduzir as disparidades sociais em qualquer país [...] e também é uma condição para fortalecer o crescimento económico” (UNESCO, 2008 a, p. 24). Investir em educação corresponde a aprender mais hoje, mas também a criar melhores condições para dar continuidade a trajetórias de aprendizagem ao longo da vida, desenvolvendo, simultaneamente, elevados níveis de empregabilidade. É neste contexto que os cursos EFA surgem em Portugal pois, no âmbito nacional e internacional, as qualificações e as competências são cada vez mais reconhecidas como sendo decisivas, para os indivíduos, para as organizações e, sobretudo, para as possibilidades reais de desenvolvimento dos países.

2. Educação em Portugal

A situação portuguesa encontra-se retratada em diferentes estudos de carácter histórico sobre a evolução da alfabetização e escolarização entre os séculos XIX e XX (Candeias, 2000, 2001; Mónica, 1977, 1980; Ramos, 1988)⁵. Os pontos que mais se destacam nessas análises é a grande distância que separa Portugal do resto dos países (em particular, protestantes) e a incapacidade que o Estado terá tido em recuperar esse afastamento.

Quadro 1 – Cálculo da alfabetização na Europa entre 1850 e 1950 a partir de censos, taxas de alfabetização de recrutas e condenados e assentos matrimoniais

	1850	1900	1950
Países nórdicos, Alemanha, Escócia, Holanda e Suíça	95%	aprox. 98%	aprox. 98%
Inglaterra e País de Gales	70%	aprox. 88%	aprox. 98%
França, Bélgica e Irlanda	55%	80%	aprox. 98%
Áustria e Hungria	35%	70%	aprox. 98%
Espanha, Itália e Polónia	25%	aprox. 40%	aprox. 80%
Rússia, Balcãs e Portugal	aprox. 15%	aprox. 25%	URSS, aprox. 90%; Bulgária e Roménia, 80%; Grécia e Jugoslávia, aprox. 75%; Portugal, aprox. 55%

Fonte: Johansson, cit. por Graff (1991), p. 375.

Fonte secundária. *Análise Social*, vol. XL (176), 2005, 477-498

Como afirma Reis (1993:232), na primeira década do século passado, Portugal apresentava um diferencial de cerca de meio século relativamente aos países do Sul da Europa. Observando os dados apresentados no Quadro 1, que contrapõe os índices de alfabetização correspondentes a um século – 1850, 1900 e 1950 –, verificamos que Portugal integra o grupo de países da cauda – Portugal, Rússia e Balcãs. O mesmo atraso é constatado também quer por Candeias, quer por Roberto Carneiro:

⁵ Mónica, M. (1977), *Análise Social*, vol. XIII, 50; Mónica (1980) vol. XVI, nº 63; Ramos, R. (1988). *Análise Social*, 24, 103-104, Candeias, Simões. (1999), *Análise Psicológica* vol. XL; 1 (XVII). Candeias (2005). *Análise Social*, vol. XL (176);

“Nessa altura, Portugal apresentava 75% de analfabetos, enquanto que a Espanha 53% e Itália 46%. A divergência acentua-se e o ritmo de escolarização de jovens é lento no nosso país, pelo que a redução de iletrismo faz-se lentamente durante toda a segunda metade do século XIX e início do século XX” (Carneiro, 2000:35).

Como iremos demonstrando ao longo deste estudo, é nas duas últimas décadas do século vinte que Portugal vai envidar esforços mais sérios para tentar ultrapassar este “fosso que continua a separar-nos do resto da Europa desenvolvida” (Carneiro, 2000, p. 37). Ver quadro 2

Quadro 2 – População dos 25 aos 64 anos, segundo o nível de escolaridade

Nível de Escolaridade	1991	2001	2011
6 anos de escolaridade ou menos	77,7%	62,2%	57,9%
Ensino Básico (9 anos)	7,4%	13,4%	16,0%
Ensino Secundário	8,4%	13,0%	12,9%
Ensino Superior	6,6%	11,4%	12,0%
Taxa de Analfabetismo	11%	9%	4%

Fonte: INE – Recenseamento Geral da População de 1991, 2001 e 2011
(Adaptado de INE, Portugal Social 1991-200, p72 e censos 2011)

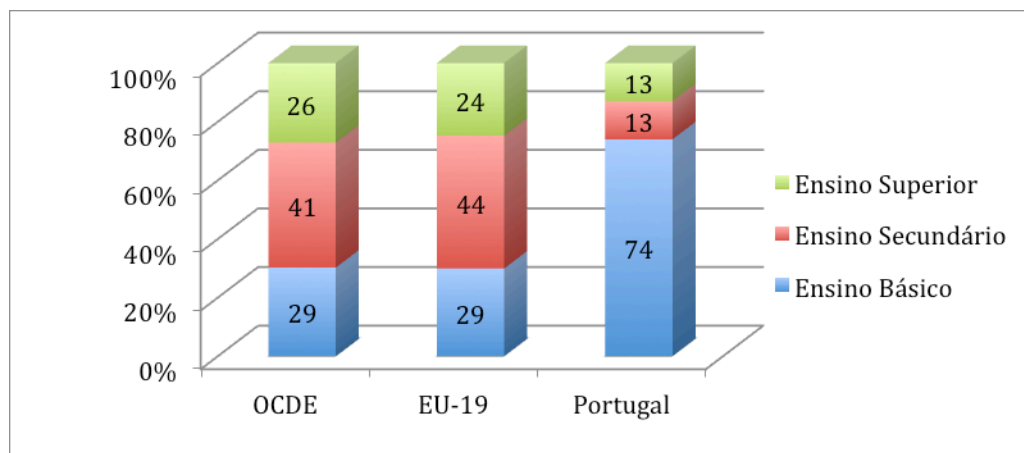
Apesar das fracas qualificações da população portuguesa, numa perspetiva histórica, a escolarização desta população aumentou significativamente com a generalização do ensino a todo o país e a todos os estratos sociais, após o 25 de Abril de 1974.

Analisando o quadro 2, e segundo dados apurados nos Censos 2011 o nível de instrução atingido pela população em Portugal progrediu de forma muito expressiva nas últimas décadas. Observa-se um recuo da taxa de analfabetismo, da população com níveis de instrução mais reduzidos, designadamente até ao ensino básico 2º ciclo e um aumento dos níveis de qualificação superiores. Apesar disso, a taxa de pessoas analfabetas, maiores de 15 anos continua a ser a mais elevada da UE: 1.497,7 milhares em 2001; de 932,2 milhares em 2012.

Relativamente ao ensino secundário, a percentagem de jovens (18-24 anos) que não possuía o ensino secundário completo nem frequentava a escola era de 45%, enquanto a média da UE era de 19%⁶ (ver quadro 3).

⁶ Gráficos Pordata 2011, 2012

Quadro 3 – População dos 25 aos 64 anos, segundo o nível de escolaridade, UE, OCDE, Portugal, 2005.



Fonte: adaptado de OECD, Education At a Glance 2007, p.36

Analisando o gráfico acima apresentado, em 2005, 29% da população adulta dos 25 aos 65 anos da UE detinha o ensino básico, 44% o ensino secundário e 24% o ensino superior. Esta distribuição da população é similar à verificada nos países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) (29%, 41% e 26%, respetivamente), mas distante das qualificações da população portuguesa, na medida em que apenas 26% possui mais do que o ensino básico.

Segundo dados da Unesco (2011) a taxa de conclusão do ensino secundário em Portugal é entre os países desenvolvidos das mais baixas.

O estudo Global Education Digest 2011 indica que, em 2008, a taxa bruta de conclusão de ensino secundário em Portugal era de 67 por cento, fazendo do país um de apenas dois entre o grupo da América do Norte e Europa Ocidental a registar uma taxa inferior a 70 por cento. Esses números são um indicador de que o insucesso escolar ou insucesso do sistema educativo português, continua a pautar-se pelo insucesso e abandono escolar dos jovens.

3. O Abandono Escolar

Em Portugal, a Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos. O cumprimento da escolaridade de 12 anos é relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses. Todos os alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos devem frequentar o regime de escolaridade obrigatória nos termos previstos no presente decreto-lei (art.6º).

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

Os jovens deveriam percorrer com sucesso o sistema escolar, fazendo a transição para outras formas de ensino ou de formação profissional, ou para o mundo laboral. No entanto, a taxa de abandono escolar precoce em Portugal é de 23,2%, (dados de 2011), ou seja, em cada quatro/cinco jovens, um abandona o sistema educativo sem ter adquirido as competências ou qualificações que são agora consideradas necessárias para completar uma transição de sucesso para o mercado de trabalho e para a participação ativa numa economia baseada no conhecimento.

Na União Europeia, (UE, 2010) o conceito de abandono escolar precoce aplica-se em relação aos jovens que abandonam o sistema educativo com uma qualificação que não ultrapassa o correspondente ao nosso ensino básico e que não frequentam nenhum programa de ensino ou de formação profissional.

No nosso estudo, a taxa de abandono escolar precoce reporta-se a pessoas com idades entre os 18 e 24 anos que não completaram o ensino secundário, nem estão inscritos em ações de educação e formação.

Na publicação “Portugal 20 anos de Integração Europeia/Portugal 20 years European Integration”⁷, concluiu-se que o abandono escolar precoce constitui um dos mais importantes constrangimentos da evolução das qualificações entre os jovens portugueses. O problema está a ser corrigido e a taxa de abandono escolar precoce tem vindo a descer de forma acentuada.

Quadro 4 – Jovens que saíram precocemente da escola.

			1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	
Percentagem da população de 18 a 24 anos que não frequenta escola ou formação e cujo nível de estudos não ultrapassa o ensino secundário inferior	UE 27	HM	:	17,6	17,2	17,0	16,6	16,1	15,8	15,5	15,1	14,9	14,4	
		H	:	19,6	19,2	19,1	18,7	18,4	17,8	17,6	17,1	16,9	16,3	
		M	:	15,5	15,2	14,9	14,5	13,8	13,7	13,4	13,0	12,9	12,5	
	UE 25	HM	:	17,2	16,8	16,6	16,1	15,7	15,5	15,4	14,9	14,9	14,3	
		H	:	19,3	19,0	18,8	18,3	18,1	17,6	17,6	17,2	17,0	16,3	
		M	:	15,0	14,7	14,4	13,9	13,3	13,3	13,1	12,7	12,7	12,2	
	UE15	HM		20,5	19,3	18,8	18,6	18,2	17,7	17,5	17,3	16,9	16,7	15,9
		H		22,6	21,6	21,2	21,0	20,6	20,3	19,8	19,7	19,3	19,1	18,1
		M		18,5	17,0	16,5	16,3	15,8	15,1	15,2	14,9	14,4	14,3	13,7
	Portugal	HM		44,9	43,6	44,2	45,0	41,2	39,4	38,8	39,1	36,9	35,4	31,2
		H		50,8	50,9	51,6	52,6	48,7	47,7	46,7	46,6	43,1	41,9	36,1
		M		38,9	36,3	36,7	37,2	33,6	31,0	30,7	31,3	30,4	28,6	26,1

Fonte: Observatório do Emprego e Formação Profissional, em 11.05.2011

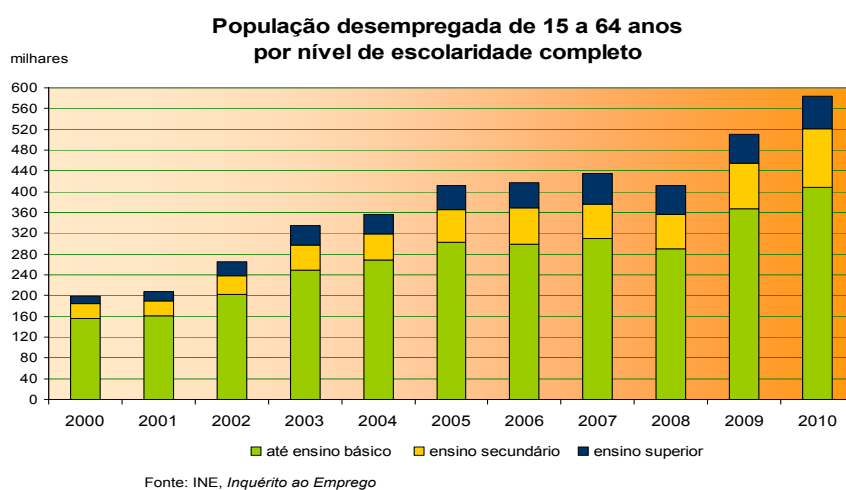
A proporção de jovens que saíram precocemente da escola, ou seja, da população de 18 a 24 anos, cujo nível de estudos não ultrapassa o ensino secundário inferior e que já não

⁷ INE, Agosto 2007

frequenta escola ou formação, tem diminuído progressivamente, em Portugal, desde 2002, de forma bastante acentuada, embora seja ainda cerca do dobro da observada para a média da UE27. Segundo o quadro do Observatório do Emprego e Formação Profissional, constatamos que, no intervalo de dez anos, ocorreu uma diminuição de 12,4% (43,6-31,2). No mesmo sentido, o Relatório Europeu sobre Educação 2010-11 afirma que Portugal revela assinaláveis progressos em matéria de educação e formação, havendo uma ligeira melhoria na redução da taxa de abandono escolar (Indicador referente aos jovens entre os 18 e 24 anos que não completaram o ensino secundário e não estão a estudar). O relatório prevê ainda que este decréscimo se aprofunde como resultado das políticas educativas adoptadas nos últimos anos.

No que respeita ao desemprego, Quadro 5, constata-se que as baixas qualificações são um elemento desfavorável de acesso ao trabalho, sendo que o maior acréscimo na taxa de desemprego se situa nos indivíduos com um nível de escolaridade inferior ou igual ao terceiro ciclo do ensino básico.

Quadro 5 – População desempregada por nível de escolaridade completo.



Fonte secundária Observatório do Emprego e Formação Profissional, 2011

O quadro acima confirma que a baixa escolaridade é um factor que facilita a exclusão, sendo as taxas de desemprego muito maiores nos ativos com escolaridade mínima, ou seja até ao ensino básico. A OCDE, no mesmo sentido, propõe como prioridade política para Portugal incrementar a produtividade da força de trabalho e o “reforço da escolarização ao nível do secundário”. Obviamente, a redução do défice de escolarização da população portuguesa favorecerá o crescimento económico, na medida em que melhora a qualidade

do trabalho, facilitando ainda a adoção de novas tecnologias.

Outro indicador que afasta Portugal das médias da UE refere-se à percentagem de população adulta que participa em iniciativas de educação ou de formação. Apesar de essa percentagem estar em crescimento, sendo que, entre 2000 e 2009, subiu de 4,3% para 6,5%, essa subida tem sido ténue, não acompanhando o crescimento ao nível da União Europeia.

Em conclusão, embora o aumento de escolarização da população portuguesa nestes últimos 10 anos seja notória, a meta estabelecida pela Comissão Europeia, uma percentagem de 85% de indivíduos da União Europeia de 22 anos com o ensino secundário completo até 2010, está muito longe de ser atingido em Portugal.

4. Desafios da aprendizagem ao longo da vida na sociedade portuguesa: a qualificação escolar

Embora alguns autores questionem que o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) a verdade é que surgiu em todo o mundo como um enquadramento poderoso das políticas e das práticas educativas e tem vindo a traduzir-se numa estratégia que aposta na mudança e na reformulação da educação e da formação para além da escolaridade obrigatória.

A ALV é assumida por todos os países da UE e é uma prioridade política, a partir da qual se definem estratégias, instrumentos e orientações. Defende-se que o desafio da abertura, da competitividade, diversidade e inovação exigem recursos humanos preparados e qualificados; a elevação do nível de formação e de qualificação da população deve ser feita através do investimento na educação e formação, tanto ao nível inicial como ao longo da vida. Por outro lado, é patente a preocupação relativa aos desafios de carácter social, nomeadamente no que diz respeito à luta contra a exclusão social, quer no que concerne à prevenção, reduzindo as fragilidades e a vulnerabilidade dos grupos em risco, quer ao nível das ações concretas de redução das fracturas existentes.

Com a adopção da estratégia de Lisboa (Março 2000), a UE assinala um momento decisivo na orientação das políticas e ações a adoptar na União Europeia, apostando na aprendizagem ao longo da vida. É conferido à ALV o papel de pilar fundamental para a transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento. Segundo a estratégia adoptada nesta Cimeira, os novos modelos de educação e formação devem valorizar os ideais europeus de solidariedade, equidade e participação e devem ser

reconhecidos os processos de aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente de construção de novos saberes, de resolução de problemas complexos, de gestão das incertezas, de compreensão e de promoção da mudança (Dias, 2008).

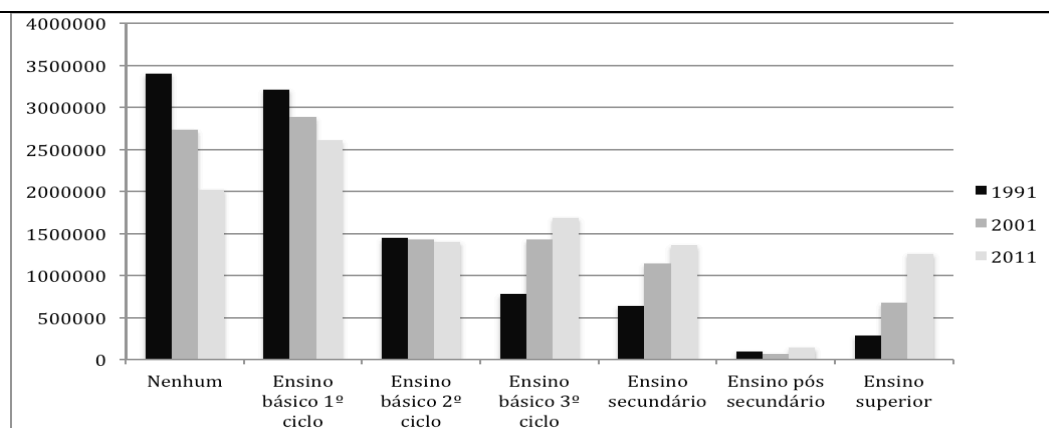
A ALV deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, sendo mais abrangente, na medida em que se transforma no princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. “Todos os europeus deverão, sem exceção, beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem ativamente na construção do futuro da Europa.” (CCE, 2000, p.3)

A educação e a formação são, assim, entendidas como um meio para a garantia da competitividade económica e para o emprego e como um contributo importante para o combate à exclusão social.

Portugal, com um baixo nível de qualificação profissional e escolar entre a população adulta, além de taxas elevadas de abandono escolar precoce, tem de responder aos desafios da sociedade do conhecimento de forma urgente e prioritária. O envelhecimento populacional, o aumento da idade de reforma contribuem para o “envelhecimento ativo” da população, tornando a situação gravosa. No discurso político das últimas décadas tem sido defendido que a melhor forma de dar resposta ao desafio da mudança reside na educação e na formação ao longo da vida, sendo a ALV uma prioridade nacional.

No que respeita ao nível de escolaridade dos portugueses, os dados que a seguir se apresentam permitem retratar com precisão a situação nacional desde o ano 1991.

Quadro 6: População residente em Portugal segundo o nível de instrução mais elevado e completo, em 1991, 2001, 2011



Fonte: INE-Censos 2011

Como podemos observar no quadro acima, no ano de 1991, cerca de 3.500 milhões da população não possuía qualquer nível formal de instrução, descendo em 2001, para cerca de 2.600 milhões. Em 2011, a população sem qualquer nível de ensino corresponde ainda a dois milhões de portugueses (2 023 094).

O aumento constante da participação na ALV é por isso, dos desafios mais importante para todos, no domínio da educação e da formação. Como pudemos analisar, os esforços para requalificar os ativos e colmatar os défices de qualificação da população ativa ficaram muito aquém das necessidades de formação, continuando a existir défice de qualificação. Assim sendo, as políticas de formação de adultos são uma aposta que urge diversificar e aumentar, rentabilizando os recursos humanos e tecnológicos existentes na rede de escolas secundárias públicas.

O investimento em capital humano é de extrema importância, sendo reconhecido o seu contributo para o crescimento económico, bem como para uma multiplicidade de outros benefícios sociais. Segundo estudos e análises económico-sociais⁸, o investimento em educação e formação diminui significativamente o risco e duração do desemprego e faz aumentar as probabilidades de reinserção no mercado de trabalho. Com efeito, os dados do desemprego em Portugal evidenciam uma tendência de aumento gradual do nível de desemprego nas pessoas com menores habilitações e, sobretudo, uma representatividade acrescida destes no grupo dos desempregados de longa duração.

Em termos de paridade de género, em 2010, o número de mulheres desempregadas aumentou quase o dobro do número de homens (mais 48,1 mil desempregadas face a 25,7 mil desempregados). Deste modo, e nessa data, o peso relativo das mulheres no compto total dos desempregados foi de 52,6%, depois de, em 2009, ter diminuído para 50,8%⁹. As mulheres são mais penalizadas pelo agravamento do desemprego de longa duração, sendo a promoção dos níveis de qualificação de base um instrumento fundamental de combate ao desemprego, mas também da política de igualdade de género (INE, 2010).


No entanto, as mudanças registadas no investimento em capital humano, na última década, estão longe de garantir alterações significativas nos padrões de qualificação escolar e profissional da população portuguesa. Pode ser verificado no quadro seguinte:

⁸ Observatório Emprego e Formação Profissional, 2011, Estado da educação 2011, Censos 2011

⁹ INE, 2011

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

Quadro 7 – Médias europeias e metas a atingir sobre dados de educação

PORTUGAL 		Portugal		Média UE		Metas UE	
		2000	2009	2000	2009	2010	2020
Participação na educação pré-escolar (4 anos de idade – ano anterior ao início da primária)		78,9%	87,0%	85,6%	92,3%	-	95%
Alunos com desempenho fraco (15 anos de idade; resultados do estudo PISA)	Leitura	26,3%	17,6%	21,3%	20,0%	17,0%	15,0%
	Matemática	30,7%	23,7%	24,0%	22,2%	-	15,0%
	Ciência	24,5%	16,5%	20,2%	17,7%	-	15,0%
Abandono precoce da educação e formação (idades 18-24)		42,6%	31,2%	17,6%	14,4%	10,0%	10,0%
Frequência do ensino secundário (idades 20-24)		43,2%	55,5%	76,6%	78,6%	85%	-
Licenciados (ensino superior)	Aumento desde 2000	-	193,2%	-	37,2%	+15%	-
	Cota de mulheres	41,9%	34,1%	30,7%	32,6%	Melhorar equilíbrio de género	-
Frequência do ensino superior (idades 30-40)		11,3%	21,1%	22,4%	32,3%	-	40%
Participação de adultos em prog. de aprendizagem ao longo (idades 25-64); períodos de 4 semanas)		4,3%	6,5%	8,5%	9,3%	12,5%	15%
Investimento na educação Erário público gasto em educação, % de PIB		5,42%	5,30%	4,88%	4,96%	-	-

Fonte: Anexo 5 (EU), pag.183

As metas definidas para 2010 não foram atingidas, tanto em Portugal como na UE. Nesse propósito, a Comissão propõe o programa «Educação e Formação para 2020». Este programa tem como objetivo a continuação do desenvolvimento dos sistemas educativos e de formação, apoiando os Estados-Membros para que proporcionem a melhor forma e os meios necessários para que os seus cidadãos realizem os seus potenciais, de forma a assegurar a empregabilidade e a prosperidade económica. O programa deverá ter em consideração todo o processo dos sistemas de educação e formação numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, incluindo a aprendizagem não formal e informal (Jornal Oficial Comissão Europeia 119 de 28.5.2009).

Como podemos constatar, a educação e formação continuam a ser uma prioridade, sendo incorporada pela Iniciativa NO, ao proporcionar, da melhor forma, a educação e formação numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

No contexto nacional, verificaram-se avanços consideráveis nos domínios da educação e formação de adultos; num estudo referente ao estado da educação (CNE; 2011¹⁰ p.155), o Conselho Nacional de Educação, relativamente ao reconhecimento e certificação de saberes adquiridos ao longo da vida, identificou alguns avanços:

- reconhecimento por parte da sociedade portuguesa da importância da elevação dos níveis de qualificação da população;
- a valorização social da aprendizagem ao longo da vida e da dimensão específica da educação de adultos;
- a reconciliação dos adultos pouco escolarizados com os percursos de

¹⁰ Bettencourt, Estado da Educação 2011, p.155.

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

educação e formação, por via da valorização da sua experiência de vida;

- o significativo aumento do envolvimento de estabelecimentos de ensino e de centros de formação profissional públicos, bem como de associações empresariais e de desenvolvimento local, na criação de CNO (Centros Novas Oportunidades);
- o aumento da procura de vias de melhoria das qualificações por parte de jovens e adultos;
- alargamento dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) ao nível secundário e a algumas áreas de formação profissional;
- aprofundamento da articulação entre os processos de RVCC e as ofertas educativas e formativas existentes;
- o contributo decisivo dos processos de RVCC, para a melhoria dos níveis de qualificação da população.

Relativamente às inscrições e certificações, a maioria tem sido assegurada pelos CNO; entre janeiro de 2006 a dezembro de 2010, ocorreram mais de 1 milhão de inscrições e mais de 370 mil certificações nesses Centros.

Quadro 8– Inscrições e certificações no Eixo Adultos da Iniciativa Novas Oportunidades

	Inscrições	Certificações		
		Total	2000/05	Desde 2006
Centros Novas Oportunidades ¹⁾	1 088 316	372 455	44 192	328 263
Cursos de Educação e Formação de Adultos ²⁾	132 537	60 757	15 305	45 452
Formações Modulares Certificadas ³⁾	131 242	440	0	440
Vias de conclusão do secundário ⁴⁾	3 066	1 403	0	1 403

Fontes:
¹⁾ Relatórios mensais (2000/2006) e plataforma SIGO (desde 2007, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010).
²⁾ Inscrições: GEPE/Ministério da Educação + IEFPP (2006) e plataforma SIGO (2007, dados provisórios actualizados a 31 de Dezembro de 2010; desde 2008, dados provisórios actualizados a 30 de Setembro de 2010). Certificações: Carteiras de competências homologadas pela DGFV, IEFPP e plataforma SIGO (desde 2008, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010).
³⁾ Plataforma SIGO, dados provisórios de 30 de Setembro de 2010.
⁴⁾ Informação fornecida pelas Direcções Regionais de Educação.

Fonte: Iniciativa Novas Oportunidades, setembro 2010, ANQ

Analisando o Quadro 8, podemos ver que o aumento das inscrições e certificações dos adultos nos cursos de NO tem sido uma constante. Em termos comparativos, os dados apontam, assim, para a existência, no fecho do 1º ciclo da Iniciativa NO, de 1.088.192 inscrições em CNOs, de 132 537 inscrições em Cursos EFA, de 131 242 inscrições em Formações Modulares e de 3 066 nas Vias de Conclusão do Secundário, o que totaliza

1.355.161 inscrições até 30 de Setembro de 2010.

De acordo com os dados da Estatística de Adultos (GEPE, 2009/2011), confirma-se o aumento acentuado das inscrições dos formandos nos cursos EFA, com 4 173 inscrições no ano de 2006/7. No ensino secundário, as inscrições, de apenas 15 831 no ano de 2007/8, aumentam para 52 214 no ano seguinte. As inscrições neste ciclo do ensino continuam a crescer e uma parte significativa da população portuguesa está a aderir a esta iniciativa.

Porém, o número de certificações é bastante menor do que o das inscrições, evidenciando a dificuldade de conclusão do ciclo e inviabilizando a concretização da meta assumida pelo país de “Qualificar um milhão de ativos até 2010”.

A avaliação externa da Iniciativa NO¹¹ concluiu que a procura massiva de formação, que era necessária para fazer Portugal convergir em qualificações com a Europa e reforçar a competitividade a médio e longo prazos, foi desbloqueada pela adequação da nova oferta, mais flexível nos métodos de ensino e aprendizagem e com horários mais adequados. O testemunho positivo dos que estão ou já passaram pela Iniciativa NO, conjuntamente com o novo contexto económico e social, continuam a gerar novas adesões, agora já mais orientadas para o objetivo estratégico de elevação do patamar de qualificação generalizada dos portugueses para o nível do ensino secundário.

O reconhecimento da importância da educação de adultos (EA), implica um compromisso político explícito e visível. Daí que a vontade política seja um elemento fundamental a ter em conta e, no plano dos princípios, a prioridade dada à educação e à formação dos portugueses parece ter assegurado uma presença relevante nos discursos políticos.

Na verdade, a situação passada e presente da EA não deixa de ter assinaláveis repercussões em termos sociais e nem sempre lhe foi dada a devida importância e relevo nas políticas nacionais e internacionais.

5. A educação de adultos

A Educação de Adultos, como a conhecemos hoje, é um fenómeno recente. Concebendo a educação como um processo permanente que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo, podemos considerar que existiu sempre educação de adultos.

¹¹ Centro de Estudos (cepcep) da Universidade Católica Portuguesa

Nesta perspetiva, ela “emerge na continuidade dos ideais e da filosofia das Luzes” (Le Goff, 1996, in Canário, p.11).

Esta tradição da educação de adultos desenvolveu-se após a revolução francesa, durante o séc. XIX e na primeira metade do século XX. Sem ter o carácter sistemático e alargado que viria a assumir após a segunda guerra mundial, a educação de adultos consolidou-se, tendo como base iniciativas de origem não estatal (iniciativa popular). Aparece ainda associada a dois grandes processos sociais: o desenvolvimento de movimentos sociais de massas (movimento operário) e o processo de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais (Canário, 1999).

A partir do final da segunda guerra mundial, no quadro de um crescimento exponencial da oferta educativa, regista-se uma explosão da educação de adultos. O direito à educação é reconhecido no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Como afirma Gadotti (2009)¹², o direito ao ensino não deve ser reservado apenas às crianças e jovens, mas a toda a população, independentemente da idade ou do sexo, pois apenas a educação permanente nos permitirá funcionar e atuar como cidadãos numa sociedade que se quer do conhecimento.

Em 1949, realizou-se na Dinamarca (Elseneur) a primeira de uma série de conferências internacionais de educação de adultos, sob os auspícios da UNESCO, ilustrando a dimensão planetária desta expansão da educação de adultos e o papel decisivo desempenhado, neste campo, pelos organismos internacionais do pós guerra. A Conferência Internacional de EA é convocada periodicamente pela UNESCO, com a finalidade de fazer um balanço mundial do sector, estabelecer novos programas e metas – uma “agenda para o futuro” – e promover a educação ao longo da vida (*Lifelong Education*). A esta seguiram-se a de Montreal (Canadá, 1960), a de Tóquio (Japão, 1972), a de Paris (França, 1985), e a de Hamburgo (Alemanha, 1997).

Até 1960, o centro de interesse da educação de adultos foi a Europa devastada pela guerra, que se tornou próspera e em rápido crescimento económico, em contraste com os países do Terceiro Mundo. A conferência internacional de Educação de Adultos, que teve lugar em Montreal, em 1960, marca, a este respeito, um ponto de viragem. A principal ênfase é colocada, tanto a nível nacional como internacional, no papel da educação de

¹² Gadotti, Cadernos de Formação-Instituto Paulo Freire

adultos nos processos de desenvolvimento económico, atribuindo prioridades estratégicas à sua educação, em relação aos sistemas escolares tradicionais.

Neste quadro, ganha relevância o conjunto de atividades educativas orientadas para a alfabetização. A UNESCO, na conferência geral realizada em 1964, aprova um programa experimental mundial de alfabetização que se concretiza no desenvolvimento de vários projetos piloto em África, Ásia e América Latina, ensaiando-se novas metodologias. De salientar, ainda, a importância que se deu aos processos de formação profissional contínua, orientados para a qualificação e requalificação acelerada da mão de obra – requisitos indispensáveis para uma política desenvolvimentista.

“A expansão acelerada da educação de adultos, pós guerra, representou uma difusão grande das práticas educativas dirigidas a adultos, acompanhadas por um processo de diferenciação interna de complexidade do próprio campo da educação de adultos, cuja marca mais relevante passa a ser, progressivamente, a da sua heterogeneidade” (Canário 2000, p.13).

Em Portugal, mergulhado numa ditadura durante uma parte significativa do século XX, houve dois momentos fortes de investimento na educação de base de adultos. O período a seguir ao 25 de Abril (1974-1976), período em que a educação de adultos foi estruturada por uma orientação estratégica que se propunha valorizar, apoiar e estimular manifestações de cultura popular, a partir de iniciativas de base (Melo e Benavente, 1978 in Canário 1999). Havia que, de alguma forma, recuperar o atraso imenso e superar o baixíssimo nível de alfabetização de que o país sofria e a que já aludimos. Este período de educação popular, muito influenciado pelas ideias e práticas de Paulo Freire, foi efêmero, mas deixou marcas que foram retomadas no início dos anos 80, no quadro da concepção de um Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (PNAEBA).

Na última década, o investimento é gigantesco e, em 2000, surgem os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC), numa tentativa de afirmação de um novo paradigma no domínio da educação e formação de adultos em Portugal. Em fevereiro de 2001, foi assinado, entre o Governo e os parceiros sociais, um documento com a menção expressa para que se testassem e implementassem metodologias de reconhecimento e validação das aprendizagens, tendo em linha de conta aprendizagens realizadas ao longo da vida, quer em contextos profissionais quer noutros, associados a outras dimensões da vida, tal como havia sido preconizado pelo *Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida*, da Comissão das Comunidades Europeias (Acordo

sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, Plano Nacional de Emprego). Neste documento, a aprendizagem ao longo da vida deixa de ser apenas “uma componente da educação e da formação, para se tornar no princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto”¹³. Tendo como cenário o conceito de aprendizagem ao longo da vida, novas metodologias começaram a ser desenvolvidas em Portugal, através dos Centros RVCC, sustentadas nas trajetórias pessoais de cada indivíduo, e validadas depois à luz de um referencial único composto por quatro áreas de competências-chave: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Cidadania e Empregabilidade (CE), no que respeita ao nível básico. No nível secundário, as áreas-chave abordadas são Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP).

6. Políticas de educação de adultos em Portugal

6.1. Da educação popular aos cursos EFA

De acordo com Canário (2000), a educação de adultos deve a sua notoriedade, na segunda metade do século vinte, ao facto de todas as iniciativas serem dirigidas a adultos socioeconomicamente carenciados e com baixos níveis de escolarização. Este incentivo à alfabetização foi sendo alterado com os progressos realizados no domínio da erradicação do analfabetismo e com a progressiva generalização da escolaridade, sendo que tais acontecimentos permitiram o alargamento, aprofundamento e diversificação do campo de intervenção na educação de adultos.

É importante sublinhar que, em Portugal, os fracos índices de escolarização da população adulta não constituíam, até há pouco tempo, um problema com alargado reconhecimento social. Apesar da ampla extensão de adultos nessa situação, o debate e as preocupações políticas, e também analíticas, centravam-se tendencialmente nos jovens e no que podia ser feito para melhorar o sistema de ensino a eles dirigido.

Não obstante algumas evoluções positivas registadas recentemente, a educação de adultos está ainda longe de ser uma realidade para a maioria da população.

Além disso, intervenção estatal no domínio da educação de adultos, dirigida sobretudo para um segmento da população – a dos adultos pouco escolarizados –, tem ficado

¹³ Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*.

marcada, ao longo das últimas três décadas, por políticas descontínuas (Lima, 2005). Após uma primeira fase, de curta duração, que emergiu imediatamente a seguir à revolução – marcada pela chamada educação popular (Melo e Benavente, 1978) e pelas perspectivas de Paulo Freire (1975) – começam a ser dados os primeiros passos no sentido da constituição de uma *rede pública de educação de adultos* e são redigidos os principais documentos de carácter político visando o enquadramento e o planeamento das iniciativas neste campo (Silva, 2001).

Em 1975, surge o Plano de Educação de Adultos, que visava, principalmente, o apoio a atividades de natureza educativa promovidas por organizações populares (Eurydice, 2007). Os primeiros normativos associados à educação de adultos são publicados durante o ano de 1976, e é de salientar o apoio prestado pela Direção Geral de Educação Permanente aos processos de desenvolvimento e de democratização, bem como às iniciativas populares.

Em 1979, é criada a Direcção-Geral da Educação de Adultos, com a aprovação da Lei nº3/79 de 10 de Janeiro, considerada um importante avanço na política educativa de adultos, uma vez que preconizava a eliminação sistemática e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso dos adultos aos diferentes graus de ensino, relançando, assim, a educação de adultos numa perspectiva de educação permanente.

O PNAEBA, aprovado em 1979, surge com o intuito de promover os objetivos estipulados na referida lei e constitui um dos principais documentos de delineamento da estratégia política a desenvolver, consubstanciando uma concepção de educação de adultos bastante ampla e plurifacetada, na qual as perspectivas da educação popular têm ainda um lugar de destaque, sendo simultaneamente defendida a participação de instituições de tipos diversos (Silva e Rothes, 1999:21). Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), deu-se um novo retrocesso na educação de adultos, uma vez que definiu a educação de adultos como subsector que integrou duas ofertas, o ensino recorrente e a educação extraescolar.

A LBSE, prevê duas vertentes complementares para a educação de adultos – o ensino recorrente e a educação extra escolar. Enquanto a primeira incide sobre processos que visam a obtenção de diplomas escolares ao nível dos ensinos básico e secundário, a segunda, embora comporte também uma matriz educativa, não implica a certificação académica e constitui um campo muito heterogéneo, envolvendo diferentes instituições, áreas de intervenção e formas educativas (nas quais se incluem a animação sociocultural, a animação comunitária, o desenvolvimento comunitário e a investigação participativa).

Apesar da previsão inicial destas duas dimensões, o ensino recorrente concentrou a maior parte dos esforços e de recursos do sector, enquanto a educação extraescolar foi progressivamente secundarizada, nunca chegando a ter um papel relevante (Silva e Rothes, 1999:61).

A partir da década de 80 foi, então, sendo progressivamente construída uma rede pública de educação de adultos, a qual era praticamente inexistente até a essa data. Porém, o modo como foi concretizada a sua generalização não deixou de levantar alguns problemas, os quais foram sistematizados em estudos de balanço das atividades deste campo. Segundo Augusto Santos Silva, as limitações da rede pública de educação de adultos que então emergiu podem ser sistematizadas em três pontos: detinha um estatuto marginal, no âmbito do sistema educativo e das políticas governamentais; foi acompanhada por um afunilamento das instâncias educativas envolvidas; e, finalmente, surgiu fortemente vinculada ao paradigma escolar (Silva, 2001:30-32). Uma das principais limitações do ensino recorrente terá sido a incapacidade de distanciamento relativamente ao ensino escolar regular. Apesar de terem sido dados alguns passos, previstos na LBSE, no sentido de assegurar a especificidade do ensino recorrente, há várias dimensões em que este surge como subsidiário do ensino regular. De acordo com o relatório de avaliação¹⁴, dirigido a este tipo de ensino, foram muitos os obstáculos à concretização de itinerários educativos mais adequados para a população adulta: a formação e a seleção dos formadores mantiveram-se iguais ao ensino regular; não existiu certificação das competências adquiridas pelos adultos em contextos não escolares e não se optou pela consolidação de unidades locais de ensino recorrente com projetos educativos próprios, assentes em parcerias locais e com tutela administrativa específica.

O perfil traçado do ensino recorrente não pode deixar de ser relacionado com o facto de este se dirigir não apenas à população adulta, mas também aos milhares de jovens com insucesso escolar que abandonam o sistema de ensino prematuramente e sem terem concluído a escolaridade obrigatória, (Ferrão, 1995) ou seja, pensado para os adultos, acaba por ter de responder também às necessidades dos jovens com mais de 15 anos que deixam de ser abrangidos pelo ensino regular. Assim, tal como afirmam Silva e Rothes, 1999 “ (...) houve uma deriva da educação de adultos, a qual se afastou muito da definição ampla de que partira, para se centrar quase obsessivamente numa escolarização

¹⁴ Ensino recorrente, relatório de avaliação, 1998

compensatória dirigida a um público juvenil” (p.53).

Outros documentos elaborados na década seguinte, como o projeto de reorganização do subsistema de educação de adultos, coordenado por Licínio Lima (Lima, 1988; Lima e outros, 1988), ou ainda o Plano de Emergência para a Formação de Base de Adultos, elaborado pela Direção Geral de Apoio e Extensão Educativa do Ministério da Educação (DGAE/ME), retomam muitos dos objetivos do PNAEBA. A necessidade de encontrar soluções diversas, flexíveis e descentralizadas, alicerçadas em processos largamente participados, e a valorização da articulação entre o trabalho específico de educação de adultos e os processos de promoção do desenvolvimento são dimensões sublinhadas nestes vários documentos (Silva e Rothes, 1999:27-28).

Em 1990, inicia-se a década da alfabetização, e a Educação de Adultos fica a cargo da Direcção-Geral de Extensão Educativa (DGEE), que veio substituir a Direcção-Geral de Apoio e Extensão Educativa (DGAE/ME), à qual são atribuídas competências que visam combater o analfabetismo, promover e apoiar a educação recorrente de adultos e a educação extra escolar. A dependência do paradigma escolar constitui uma tendência que irá acentuar-se até meados da década de 90, ao mesmo tempo que se consuma a fragmentação institucional da educação de adultos, visível na extinção, em 1993, da Direcção-Geral de Extensão Educativa do Ministério da Educação (à qual cabia a coordenação das atividades de educação de adultos), cujas competências são divididas pelo Departamento do Ensino Básico e pelo Departamento do Ensino Secundário.

A concretização dos vários planos elaborados fica, no entanto, sistematicamente aquém das metas e recomendações neles estabelecidas. Porém, a partir de finais dos anos 90 ocorreram significativas mudanças no campo da educação de adultos, as quais se traduziram no desenvolvimento de novos modelos de educação e formação alternativos ao ensino recorrente básico, conduzindo igualmente à obtenção de uma certificação com equivalência escolar, mas estruturados a partir de novas metodologias, bastante distanciadas dos modelos até aí privilegiados.

A possibilidade de criação de currículos alternativos, a implementação do sistema de unidades capitalizáveis e, mais tarde, a partir de 1990, com o Subprograma de Educação de Adultos do PRODEP I (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal), o reforço do financiamento disponível e a oportunidade de oferecer, em simultâneo, uma dupla certificação – escolar e profissional – são algumas das inovações que, apesar das limitações, se verificam nesta modalidade de ensino.

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

Em 1999 foi criada, pelo decreto-lei nº387/99, a ANEFA, enfrentando, de uma forma renovada, o desafio de responder às necessidades educativas dos adultos com baixas qualificações escolares e profissionais, visando, desta forma, a correção de um passado marcado pelo atraso no domínio da educação e formação de adultos. Este organismo, entretanto substituído pela atual Direção-Geral de Formação Vocacional ((Decreto-Lei no 208/2002), tinha como prioridade estratégica a promoção da educação e da formação ao longo da vida e detinha, entre várias, a responsabilidade da construção de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, adquirindo o país, dessa forma, uma estrutura exclusivamente voltada para a educação e formação de adultos. Importa ainda salientar que foi apoiada pela dupla tutela do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

A educação de adultos passará, então, a incluir:

“(…) um conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa e a empregabilidade.” (Melo, Matos & Silva, 1999: 11)

De acordo com o que ficou estabelecido no PNE, as suas atividades incluem: a promoção de campanhas mediáticas de sensibilização para a necessidade da educação e formação ao longo da vida; a organização de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências; a organização de uma unidade de produção de materiais específicos para a educação e formação de adultos; e o desenvolvimento de novas metodologias de educação e formação de adultos (Trigo, 2002a).

Com a criação da ANEFA, houve um reacender da esperança do desenvolvimento de iniciativas de educação e formação de adultos. No entanto, a ANEFA teve uma existência efémera, tendo sido extinta em 2002.

Entre os projetos da ANEFA, dirigidos à população adulta sem a escolaridade obrigatória, destacam-se os cursos EFA e a concepção e desenvolvimento de um sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências, apoiado numa rede de centros distribuídos por todo o país – os centros de RVCC. Ambos tiveram início em 2000 e têm como objetivo, como já dissemos, melhorar dos seus níveis de qualificação da população adulta.

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

O Despacho Conjunto nº 650/2001, de 20 Julho, vem introduzir algumas alterações no sentido de melhor adequar esta oferta de formação aos interesses e necessidades dos adultos, bem como viabilizar a concretização do acordo sobre política de emprego, mercado do trabalho, educação e formação, assinado pelo Governo e Parceiros Sociais em 2001.

Em 2002, o Decreto-Lei nº 208/02, de 17 de Outubro aprova a nova Orgânica do Ministério da Educação, sendo criado, como um dos serviços centrais do Ministério da Educação, a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV).

Durante a vigência desta Direcção Geral (DGFV), foi apresentada, em Setembro de 2005, fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, a Iniciativa NO, que tem como pretensão: 1) fazer do 12º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens, 2) colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais, e 3) qualificar um milhão de ativos até 2010.

As preocupações com a educação de adultos foram reiteradas pelo Programa do XV Governo Constitucional.

A 27 de Outubro de 2006, através do Decreto-Lei nº 213, é criada a Agência Nacional para a Qualificação I.P., que tem como uma das suas missões realizar a coordenação das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos. A estrutura, o funcionamento, a organização e certificação dos Cursos de EFA sofrem alterações significativas introduzidas pelo Despacho Conjunto 26410/2006 DR 249, Série II, de 29 de Dezembro.

O Despacho 26410/2006, de 29 de Dezembro, vem adequar o modelo dos Cursos EFA às medidas tomadas no âmbito da Iniciativa NO, especialmente o crescimento do Sistema de RVCC, que passou a ser, embora de forma progressiva, a plataforma predileta de entrada nos cursos de EFA.

É este despacho que introduz o alargamento desta oferta às Escolas e Agrupamentos de Escolas, no sentido de melhor dar resposta aos interesses e carências da população adulta, possibilitando-lhe a certificação escolar a par da dupla certificação. O alargamento do processo de RVCC ao nível secundário ocorre em 12 de Janeiro de 2007, com a publicação da Portaria n.º 86/2007, Alteração à Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de Setembro, retificada pela Declaração de Rectificação n.º 20-BD/2001, de 10 de Novembro, e alterada pela Portaria n.º 286-A/2002, de 15 de Março. Posteriormente, a Portaria n.º 230/08 (altera o

despacho n.º 26401/2006, de 29 de dezembro, alterado pela portaria n.º 817/2007, de 27 de julho), define o novo regime jurídico dos Cursos de EFA e da formação modular, revogando a anterior. Os cursos EFA evoluem para um novo estágio com a entrada em vigor da portaria n.º 230/2008, de 7 de março. Passa, por exemplo, a ser possível frequentar apenas a componente de formação tecnológica de um curso EFA, tendo em vista a obtenção de uma qualificação meramente profissional, quando se encontra já completa a correspondente qualificação escolar.

A Iniciativa NO representa, em nosso entender, um processo inovador de organização do setor público, visando a procura de maior satisfação do cidadão e a oferta de um serviço público de proximidade.

6.2. Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA)

Como já tivemos oportunidade de referir, os Cursos EFA surgem em Portugal num contexto em que as qualificações e as competências são cada vez mais reconhecidas como sendo decisivas, seja do ponto de vista dos indivíduos, seja do ponto de vista das organizações ou, sobretudo, das possibilidades reais de desenvolvimento dos países.

De acordo com Leitão (2003, p.8), os cursos EFA de dupla certificação pretendem atingir os seguintes objetivos:

- Proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos maiores de 18 anos, pouco qualificados.
- Contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade.
- Promover a construção de uma rede local de Educação e Formação de Adultos.
- Constituir-se como um campo de aplicação de um modelo inovador de educação e formação de adultos, nomeadamente de dispositivos como:
 - ✓ o referencial de competências-chave para a Educação e Formação de Adultos;
 - ✓ o Processo de Reconhecimento e Validação de Competências adquiridas em situações não formais e informais de aprendizagem;
 - ✓ os Percursos de Formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados.

Com base nesta definição geral, têm prioridade os adultos que se encontrem em situação de desemprego e que estejam inscritos nos Centros de Emprego do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP); os adultos que sejam indicados por outras entidades, como por exemplo pela Instituto da Segurança Social, e ativos empregados, que sejam detentores de baixa escolarização e qualificação profissional.

Estes cursos podem ser de iniciativa de diferentes entidades promotoras e formadoras. Estas entidades podem ser autarquias, empresas, sindicatos, associações de âmbito cultural, empresarial, municipal e de desenvolvimento local, ou estabelecimentos de ensino, instituições particulares de solidariedade social e centros de formação profissional, desde que preencham os requisitos e sejam acreditadas pelo Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR), atual Instituto para a Qualidade da Formação (IQF).

O desenvolvimento dos cursos EFA acontece mediante o parecer favorável da ANQ, dispondo de orçamento próprio ou de apoio financeiro do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social (POEFDS), do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH), ou ainda de outros fundos nacionais ou comunitários.

O modelo de formação dos cursos EFA assenta em quatro princípios fundamentais, sendo eles:

1. A operacionalização de um processo de Reconhecimento e Validação de Competências (RVC) previamente adquiridas, formal ou informalmente pelos adultos, em diversos contextos e ao longo da vida.
2. Num modelo de formação organizado em módulos de competências, permitindo a construção de percursos formativos abertos e flexíveis que se adequem às necessidades e características de cada grupo.
3. Na combinação da formação de base e da formação profissionalizante, estruturadas de modo articulado, em termos de competências-chave a adquirir, visando a certificação escolar e profissional.
4. A inclusão de um módulo Aprender com Autonomia (nível Básico) ou Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (nível Secundário), definido como espaço específico destinado a uma pedagogia baseada na autoformação e na reflexão constante sobre a ação, permitindo aos adultos manter uma participação ativa na definição dos seus projetos pessoais e profissionais, assim como, na construção do seu percurso formativo. (Leitão, 2003, p.13).

Os percursos de formação dos cursos EFA são definidos após um diagnóstico inicial avaliativo das competências do adulto, efetuado pela entidade promotora dos cursos EFA,

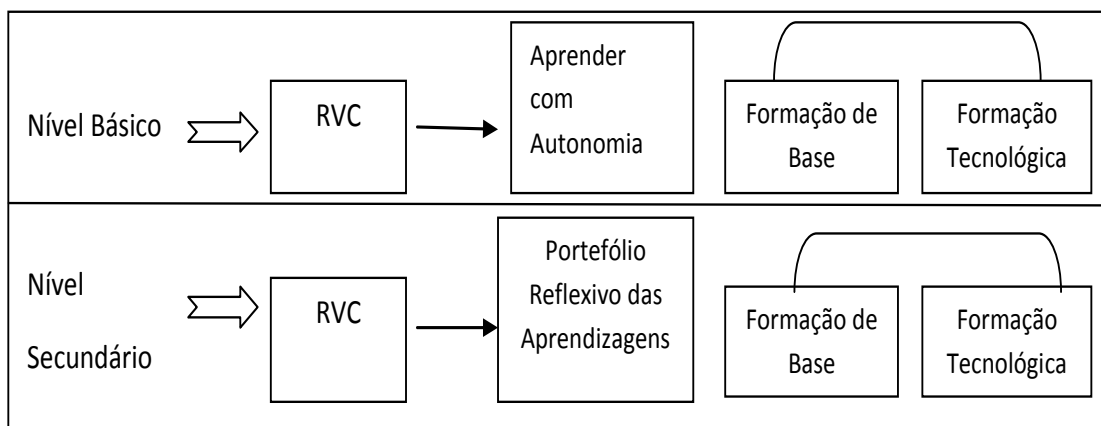
ou seja, todo o processo começa pelo reconhecimento e validação das competências que o adulto foi adquirindo ao longo da vida, permitindo-lhe refletir sobre o seu percurso passado, fazendo um balanço sobre o seu trajeto social, profissional, económico e até mesmo familiar.

O percurso formativo será delineado após a identificação das competências previamente adquiridas pelos formandos, mediante a análise da experiência pessoal e profissional que possuem, assim como dos diversos contextos em que se inserem. Todo o percurso formativo se processa em torno de duas grandes componentes:

1. A formação de base é organizada a partir de temas de vida, nas áreas correspondentes ao Referencial de Competências-Chave, nomeadamente: Linguagem e Comunicação (LC), Matemática para a Vida (MV), Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Cidadania e Empregabilidade (CE), no que respeita ao nível básico, sendo ainda proposta ao adulto a aprendizagem de uma Língua Estrangeira. No nível secundário, as áreas-chave abordadas são Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Cidadania e Profissionalidade (CP), sendo igualmente facultada a aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Ambos os níveis estão organizados em Unidades de Competência (cada uma com a duração de 50 horas).

2. Formação Tecnológica, em áreas profissionais definidas de acordo com o grupo a que se destinam, sendo orientadas de acordo com os referenciais de qualificação que integram o Catálogo Nacional de Qualificações, estando estruturada em Unidades de Formação de Curta Duração (entre 25 e 50 horas).

Quadro 9 – Organização Modular dos Cursos EFA de nível Básico e de nível Secundário



Fonte: ANQ (cursos EFA, linhas de orientação, 2008)

Após os resultados obtidos com o processo de RVCC, irá proceder-se à definição da situação de partida relativamente ao Referencial de Competências-Chave, tendo em conta o desenho curricular dos cursos EFA.

Quadro 10 – Desenho Curricular dos Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível Básico

Percurso Formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da Formação			total
		Aprender com Autonomia	Formação de Base (a)	Formação Tecnológica(a)	
Nível 1 de Formação					
Básico 1	<1º ciclo do ensino básico	40	400	350	790
Básico 2	1º ciclo do ensino básico	40	450 (b)	350	840
Básico 1+2	<1º ciclo do ensino básico	40	850 (b)	350	1240
Nível 2 de Formação					
Básico 3	2º ciclo do ensino básico	40	900 (b)	1000 (c)	1940
Básico 2+3	1º ciclo do ensino básico	40	1350 (b)	1000 (c)	2390

Legenda::

- (a) A Duração mínima da formação de base bem como da tecnologia é de 100 horas
- (b) Inclusão obrigatória de uma língua estrangeira com carga horária máxima de 50 horas para o nível 1 e de 100 horas para o nível 2.
- (c) Inclui, obrigatoriamente, pelo menos 120 horas de formação prática em contexto de trabalho.

Fonte: [www.anq.gov.pt.](http://www.anq.gov.pt/) / (cursos EFA, linhas de orientação, 2008)

O módulo Aprender com Autonomia, com um total de 40 horas, orientado pelo mediador – o formador que acompanha todo o percurso formativo do adulto –, dá início à formação de base, e encontra-se organizado em três unidades de competência: Consolidar a Integração no Grupo, Trabalhar em equipa, Aprender a Aprender. Estas três unidades de competência estão centradas, essencialmente, no recurso a metodologias capazes de proporcionar aos formandos técnicas e instrumentos de autoformação, bem como o desenvolvimento de hábitos de trabalho em grupo (Canelas, 2008).

Os cursos EFA de nível secundário de dupla certificação compreendem uma componente de formação base e uma componente de formação tecnológica, e podem desenvolver-se segundo três tipos de formação, de acordo com o nível de escolaridade dos adultos no início da formação, como podemos verificar no quadro 11.

Quadro 11 – Desenho Curricular dos Cursos de Educação e Formação de Adultos de nível Secundário

Percurso Formativo	Condições mínimas de acesso	Componentes da Formação				total
		Formação de Base (a)	Formação Tecnológica (a)	Formação Prática em Contexto de Trabalho (b)	Portfólio Reflexivo das Aprendizagens	
S3 – Tipo A	9 ^a ano	550	1200	210	85	2045
S3 – Tipo B	10 ^a ano	200 (b)	1200	210	70	1680
S3 – Tipo C	11 ^a ano	100 (b)	1200	210	65	1575

Legenda:

- (a) A duração mínima da formação de base bem como da tecnológica é de 100 horas.
- (b) As 210 horas de formação prática em contexto de trabalho são obrigatórias para as situações em que os adultos estejam a frequentar um curso de nível secundário e nível 3 de formação que não exerçam atividades correspondentes à saída profissional do curso frequentado ou um atividade profissional numa área afim

Fonte: [www.anq.gov.pt_cursos EFA, linhas de orientação, 2008](http://www.anq.gov.pt_cursos_EFA_linhas_de_orientacao_2008)

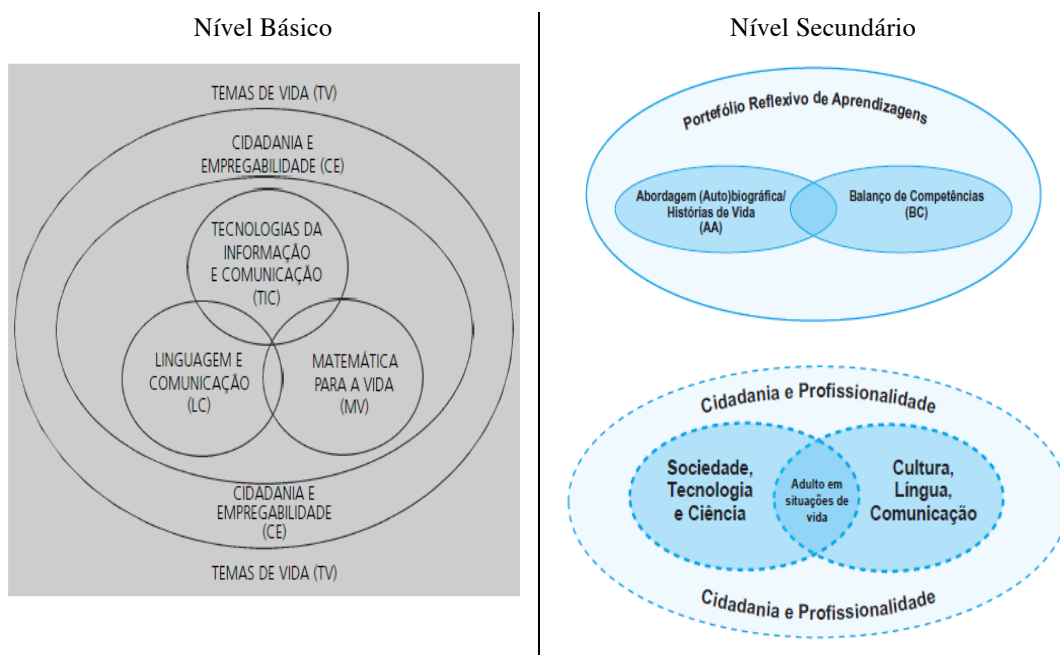
De salientar, ainda, que o percurso formativo, bem como o número de horas de formação dependerá do ano de escolaridade alcançado pelo adulto.

A Formação Prática em Contexto de Trabalho assume um carácter obrigatório para os adultos que não exerçam qualquer atividade correspondente às saídas profissionais do curso frequentado ou uma atividade profissional numa área afim.

Os cursos de nível secundário, em vez do módulo Aprender com Autonomia, integram uma área de Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (PRA).

O ser humano aprende ao longo de toda a sua vida, quer em termos profissionais, quer em termos pessoais, no entanto, essas experiências só se transformam em competências se forem compreendidas e refletidas. O PRA é uma coleção planeada e organizada dos trabalhos, experiências e aprendizagens significativas que o adulto foi adquirindo, que permite ilustrar os seus progressos e os resultados que alcançou em diferentes áreas. A articulação entre as áreas de competências (articulação horizontal) é um dos aspetos sublinhados no referencial, como podemos observar no quadro seguinte.

Quadro 12 - Desenho Curricular dos Cursos EFA de nível Básico e Secundário



Fonte: www.anq.gov.pt, 2008, cursos EFA, linhas de orientação,(composição adaptado)

Em conformidade com o exposto, e em jeito de síntese, podemos concluir que a educação e formação de adultos assume contornos particulares, em virtude do atual contexto em que nos movemos e inserimos. Como tivemos oportunidade de verificar, o abandono escolar precoce, a conclusão do ensino secundário, bem como a aquisição de competências básicas revelam-se, ainda, dimensões problemáticas do nosso país, em virtude de Portugal não apresentar ainda progressos suficientes neste campo, tal como exigido pelos quadros de referência europeus. A somar a isto, constata-se, também, que as baixas qualificações se encontram fortemente correlacionadas com a exclusão, verificando-se que as taxas de desemprego são muito maiores nos ativos com escolaridade até ao nível básico.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Problemática e questões orientadoras da investigação

1.1. Definição do problema

“(...) todo o mundo é composto de mudança,/tomando sempre novas qualidades.”
(Camões)

A complexidade das mudanças económicas, tecnológicas e culturais, numa realidade pautada pelo conhecimento e pela globalização, exige linhas de orientação e atuação políticas específicas, necessariamente atentas às necessidades tanto das sociedades como dos seus cidadãos em particular. A educação e formação de adultos, dado o intransponível imperativo dos indivíduos se mostrarem capazes de se adaptarem e readaptarem ao longo das suas vidas assume-se, neste âmbito, como uma problemática central no campo educativo, com especificidades próprias quando pensada no contexto nacional.

Com vista a promover a redução dos défices de qualificação e, dessa forma, estimular, simultaneamente, o desenvolvimento de uma cidadania mais ativa, o aumento da empregabilidade, ou ainda, a inclusão social, têm vindo a ser desenhados compromissos europeus e nacionais, capazes de responder de modo eficaz à demanda da qualificação da população portuguesa. A Iniciativa NO surge, assim, em documentos legais, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, com o intuito de colocar Portugal na dianteira dos demais países da OCDE, sugeridos, por norma, como *benchmark*. Dentro deste programa de enorme envergadura, o nosso estudo pretende destacar a especificidade dos cursos de EFA, os quais poderão traduzir-se em possibilidades de certificação escolar ou profissional, revelando especificidades próprias que procuram operacionalizar um modelo educativo e formativo orientado pela importância atribuída ao saber ser e ao saber fazer, notoriamente diferente da mera aquisição de conhecimentos formais.

Os objetivos deste estudo emergem da importância que estes cursos assumem no contexto nacional e como eles estão a decorrer nos estabelecimentos de ensino público; a formação ao longo da vida impõe-se como uma nova dimensão da vida humana e das experiências profissionais, a requerer alterações profundas dos conceitos e paradigmas e formas de organização do sistema educativo e das escolas.

Pelas razões expostas, e porque a adesão das populações a esta iniciativa constitui, atendendo à sua expressão quantitativa e temporal, um caso único no âmbito das políticas públicas, considerámos pertinente realizar um estudo que possibilitasse a análise e avaliação da implementação e operacionalização dos cursos EFA nas instituições públicas de ensino, igualmente, em virtude dos desafios que se lhe encontram associados.

Na nossa perspetiva, consideramos fundamental o conhecimento dos cursos, como estão a ser implementados na escola pública e o questionamento crítico desta iniciativa, que se inscreve numa abordagem dos fenómenos educativos ao longo da vida, de forma a podermos contribuir com alguns elementos de reflexão para a mudança do pensamento educativo e das suas práticas.

1.2. Questões Orientadoras e objetivos da investigação

Este trabalho insere-se no campo das dinâmicas organizacionais associadas à implementação dos Cursos EFA na Escola Pública, é nossa preocupação perceber, captar as lógicas de ação da organização escolar, procurando compreender os modos de agir e pensar dos principais atores envolvidos nos cursos EFA bem como, perceber o papel da liderança desempenha nas diferentes fases do processo. Pretendemos conhecer também o envolvimento e a responsabilização de toda a comunidade escolar nos processos de decisão e de monitorização, focando o trabalho colaborativo entre os professores.

Nesta sequência, surgiu a questão de partida que é o fio condutor do projeto de investigação:

- **“De que forma estão os estabelecimentos de ensino público a operacionalizar a implementação dos Cursos de Educação e Formação de adultos?”**

Após formulada a pergunta de partida, definimos o objetivo, os objetivos específicos e as questões orientadoras da investigação.

Objetivo geral:

“Identificar e analisar as dinâmicas e os impactos organizacionais associadas à criação, organização e implementação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos na EPV.

Objetivos específicos:

1. Identificar e analisar as razões subjacentes à diversificação da oferta educativa;

2. Caracterizar a natureza e génese da atual oferta dos cursos EFA (quando, como e porquê?);

3. Conhecer as dinâmicas associadas à implementação dos cursos de Educação e Formação: processos, obstáculos / conhecimentos / potencialidades;

4. Analisar a perspectiva dos diferentes atores (alunos, docentes, coordenador, mediador, direção) sobre os cursos EFA (importância, limites, impactos, avaliação);

5. Captar o “impacto “ dos cursos EFA nos percursos profissionais e de vida dos formandos.

As **questões orientadoras**, que conduziram o percurso da nossa investigação:

- Qual a razão da escola iniciar este tipo de formação, como foi decidido e como se organizou?

- Quais as dificuldades encontradas e como foram superadas?

- Como foi realizada a escolha do/a responsável/s pela organização técnico-pedagógica dos cursos EFA, equipa pedagógica e critérios de escolha?

- Como fez a escola o planeamento dos cursos quanto à calendarização, horários, serviços disponíveis, estágios e parcerias encontradas?

- De que forma a escola executa/implementa/operacionaliza os cursos?

- Como se processa a coordenação técnico-pedagógica, o acompanhamento dos formandos, a avaliação?

- Quais as expectativas dos alunos, professores, comunidade?

2. Opções metodológicas

2.1. A Investigação numa Perspetiva Interpretativa/Naturalista

Nesta investigação, para se atingirem os objetivos pretendidos é fundamental a adequação do método de pesquisa utilizado e, na orientação do estudo, equacionar aspetos epistemológicos e metodológicos .

As Ciências da Educação, integradas nas Ciências Sociais e Humanas, têm feito o seu percurso de investigação em sintonia com as correntes e teorias das mesmas. Afonso (2005a, p.9) descreve cronologicamente os fundamentos epistemológicos e metodológicos das ciências sociais: a pedagogia positivista, a tradição historiográfica, a tradição

sociológica, a antropologia e a etnografia, a ciência política e estudos sobre inovação. O autor estabelece uma tipologia na investigação educacional em três categorias: os estudos históricos, os estudos experimentais e os estudos naturalistas. Os estudos naturalistas “ (...) privilegiam a compreensão das estruturas sociais e organizacionais, a construção dos contextos de ação e das ordens locais, a caracterização das relações de poder, as lógicas de ação, as culturas organizacionais e profissionais, e as construções identitárias”.

Tendo em consideração os objetivos do estudo, entendemos que o mesmo se enquadra no paradigma naturalista ou interpretativo, ao qual corresponde, geralmente, uma metodologia qualitativa, não excluindo, porém, o recurso a processos quantitativos ou mistos. Concordamos com (Bodgan e Biklen, 1999), esta opção fundamenta-se no facto de ser um tipo de “investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (p.11) e que privilegia a compreensão dos problemas a partir do olhar dos sujeitos, sem a pretensão de estabelecer leis gerais. Segundo Groulx (1997), citado por Guerra (2008), na pesquisa qualitativa, consideram-se como objetos de estudo mais adequados os estudos do quotidiano e do vulgar, os estudos do sentido da ação e os estudos de pesquisa descritiva e exploratória. Estes últimos estudos tentam levar à explicação de conceitos e fenómenos sociais, descrevendo-os e interpretando-os.

Relativamente à metodologia qualitativa, Flick (2005) afirma que tendo presente,

“(...) a acelerada mudança social e a diversidade dos universos de vida confrontam cada vez mais os cientistas com novos contextos sociais e novas perspectivas (...) o que agora se exige são narrativas limitadas no tempo, no espaço e na situação” (p.2).

Este autor salienta que este tipo de investigação é cada vez mais abraçado pelas ciências sociais, porque é uma metodologia vocacionada para a análise de casos concretos, nas suas particularidades de tempo e de espaço, partindo das manifestações e atividades das pessoas nos seus contextos próprios. Como tal, deve ser encarada como um processo que engloba “(...) os procedimentos fundamentais de colheita e interpretação dos dados e de estabelecimento e apresentação dos resultados (...)” (id, p. 13).

O mesmo autor acrescenta que existem determinadas características que definem este tipo de investigação, tais como: o texto como material empírico – a forma de recolher informação, seja por entrevistas (dados verbais) ou por observação (dados visuais), “ (...) produzem dados que são transformados em textos, por meio da sua transcrição e registo”

(id, p.11). Apoiando-nos em Afonso (2005a), reforçamos esta característica, dizendo que, por ser descritiva, deve ter em consideração todos os dados obtidos durante o estudo.

A partir da problemática anteriormente identificada, e tendo em conta os objetivos definidos, o estudo desenvolve-se numa perspetiva qualitativa, exploratória e com características descritivas, pois pretendemos a descrição de cada realidade/contexto envolvidos no estudo, a sua análise e compreensão, procurando apreender o fenómeno em profundidade.

Esta abordagem metodológica terá como objetivo global identificar e analisar as dinâmicas organizacionais surgidas na escola com a implementação dos cursos EFA, na perspetivas dos intervenientes. Daí que, dentro dos limites impostos, incidimos a nossa atenção nas lideranças de topo: Diretor da Escola, Presidente do Conselho Geral, Coordenadora dos cursos EFA; na liderança intermédia, focámo-nos nos mediadores e num conjunto de formandos de diferentes turmas e cursos EFA.

2.2. O método: estudo de caso

As características do estudo desta investigação inserem-se no âmbito do “Estudo de caso”, pois poderá enquadrar-se na perspetiva apresentada por vários autores sobre esse método. Para Biklen (1994:90), “estes estudos incidem sobre uma organização específica ao longo de um período determinado de tempo”. Por outro lado, segundo Stake (1999)

“ estudamos um caso quando tem um interesse muito especial em si mesmo. Buscamos o detalhe da interação com seus contextos (...) o estudo da particularidade e da complexidade do caso singular, para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes”. O que diferencia o Estudo de Caso de outros desenhos ou formatos metodológicos é o facto de este se situar numa unidade ou sistema integrado que visa conhecer na globalidade, seja uma pessoa, um acontecimento ou uma organização (p.2)

O estudo de caso é um estudo não experimental essencialmente qualitativo. O investigador conta pormenorizadamente dados de um caso, ou grupo de casos idênticos. Com efeito, é possível o recurso a uma multiplicidade de técnicas, das quais se destacam a entrevista, a análise documental, a observação, ou o inquérito por questionário (Pardal e Correia, 1995: 22-23). De acordo com o sugerido pelos mesmo autores, tendo previamente

definido o problema e o objeto de estudo, procedeu-se à exploração do tema e ao levantamento/consulta de trabalhos relacionados com este estudo .

A opção pelo Estudo de caso assentou na intensão de levantar elementos esclarecedores da problemática ligada às dinâmicas associadas à implementação dos cursos EFA na escola PV, num contexto específico e não a sua análise extensiva, que seria incompatível com o alcance e características do mestrado em que nos inserimos. Permite a recolha de dados em contexto real, valorizar a interpretação de situações, a descrição de fenómenos, de comportamentos observados e das interações entre os intervenientes, dando voz a sentimentos e pensamentos.

Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação como a observação, entrevistas, inquéritos, análise documental, de forma a recolher o máximo de informações e permitem a triangulação de diferentes perspetivas sobre um mesmo fenómeno.

3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Para podermos concretizar os objetivos da investigação recorreremos à entrevista semi-estruturada e à pesquisa documental, como forma de recolher dados pertinentes e significativos que respondessem às interrogações orientadoras. Foram utilizados também, como técnica de recolha de dados, grupos de discussão (focus groups), bem como a recolha documental. Para tratarmos a informação recolhida, usámos a técnica de análise de conteúdo.

3.1. As Entrevistas

A entrevista é uma estratégia de recolha de um conjunto de dados, que pode dar ao investigador a possibilidade de tirar da mesma elementos e esclarecimentos muito valiosos e de realce (Quivy e Campenhoudt, 1992: 193). A estrutura da entrevista é variável, dado que em dois polos opostos posicionam-se a submissão a uma inflexibilidade na formulação de questões ao entrevistado (entrevista estruturada) e uma permissão para um exercício de atuação sem limites (entrevista não estruturada). No centro dos dois extremos fica a entrevista semiestruturada. A escolha recaiu no modelo da entrevista semiestruturada, pois possibilita ao investigador a construção de guiões com perguntas suficientemente abrangentes para que o entrevistado exprima o seu ponto de vista, embora esteja balizado

por alguns limites que correspondem aos objetivos da investigação. Neste tipo de entrevista, o investigador pode ouvir atentamente o entrevistado transmitir, a propósito de um acontecimento, a sua versão e o seu conhecimento, bem como o significado que atribui às suas condutas. Pode ainda perceber sinais relacionados com atitudes, emotividade e recriação de ações que permitem a perceção dos fenómenos (Pardal e Correia, 1995: 65-66).

Dado que a entrevista é, essencialmente, um instrumento de recolha de dados, o investigador deve possuir algumas destrezas/capacidades (por exemplo, saber ouvir e estar atento às reações do entrevistado; sensibilidade relativamente à informação recolhida), de tal forma que da interação com o seu interlocutor resultem elementos valiosos para uma posterior análise.

A entrevista permitiu-nos um contacto direto entre os entrevistados, instaurando-se uma verdadeira troca de ideias, durante o qual o entrevistado exprimiu as suas perceções acerca da implementação dos cursos EFA na escola.

Alguns cuidados foram tidos em conta na elaboração dos guiões das entrevistas, procurou-se que as questões fossem precisas, claras mas também flexíveis e os guiões foram organizados segundo blocos temáticos, com os respectivos objetivos específicos e o formulário de questões. A estrutura dos blocos temáticos é idêntica, contudo, devido à especificidade dos cargos e à representatividade de cada entrevistado, alguns objetivos e consequentemente algumas questões diferem. Deste modo, houve a construção de cinco guiões (Anexo I), tendo em conta o tipo de entrevistados (diretor, coordenador do EFA, Presidente Conselho Geral, Mediador e formando finalista).

Na fase de concretização, procedemos a um breve enquadramento do tema da investigação e à criação de um clima agradável, tendo sido a nossa postura de integridade e de cortesia. Depois, passámos à fase da legitimação da entrevista com a explicitação e garantia da confidencialidade e anonimato de todos os dados, informações e opiniões. Todas as entrevistas foram registadas em formato áudio e depois transcritas na íntegra, incluindo a paralinguística com o consentimento prévio e explícito dos sujeitos participantes. O pedido de autorização para a gravação foi realizado antecipadamente e oralmente, sem necessidade de documento formal. A salientar que todo o processo de legitimação, de acesso e credibilidade perante os participantes do estudo foi facilitado, devido às funções de professora da entrevistadora na escola em estudo.

No quadro seguinte sintetizamos os dados relativas aos entrevistados e às entrevistas.

Quadro 13- Sinopse das entrevistas

Entrevistados	Dia	Duração (minutos)	Código
Diretor	29/07/2011	50	EDir
Presidente do CG	02/06/2011	55	EPCG
Coordenadora EFA	03/05/2011	70	ECoor
Mediadora	07/04/2011	50	EMed
Aluno finalista	04/07/2012	60	EAlf

3.2. Focus Group

Em conformidade com os objetivos traçados, no caso dos alunos optou-se por utilizar o Focus Group uma vez que, segundo Morgan (1997), esta técnica de investigação permite a recolha de dados a partir de interações grupais baseadas na discussão de um tópico sugerido pelo investigador.

O Focus group é um método de entrevista não estruturada, mas direcionada sobre um assunto, envolvendo vários participantes (e um moderador). O objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um assunto, e a discussão visa fornecer informações sobre o que as pessoas sentem ou pensam ou, ainda, sobre a forma como agem. Os participantes são selecionados em função de características comuns. O Focus Group, dentro das metodologias qualitativas e descritivas, proporciona, por um lado, a oportunidade de os participantes exporem aberta e detalhadamente os seus pontos de vista, facultando respostas mais completas e, desta forma, um maior aprofundamento e esclarecimento das matérias em análise e, por outro lado, a confrontação de ideias, contribuindo, deste modo, para a riqueza da discussão em causa.

Os grupos de discussão focalizada são entrevistas em grupo, nas quais os participantes, entre seis a oito, normalmente, com qualificação similar, discutem tópicos lançados pelo moderador, um profissional qualificado (Morgan, 1997).

Em termos operacionais, os diferentes autores são unânimes em considerar que a realização de um Focus Group passa por três fases distintas: a planificação, a condução da entrevista coletiva e a análise e interpretação dos resultados. No entanto, o sucesso do Focus Group está diretamente relacionado com a definição clara dos objetivos da investigação, com a planificação da discussão e com a independência e habilidade do

investigador em criar as condições necessárias para que os participantes se sintam confortáveis em expressar os seus pontos de vista e partilhar ideias e sentimentos entre os diferentes elementos do grupo. A característica mais importante é a natureza do próprio grupo, tal como é expressa na interação dos membros, o fluxo da discussão e a evolução das experiências descritas (Morse, 2007).

Os tópicos da discussão foram cuidadosamente predeterminados e sequenciados e o roteiro foi preparado a partir de uma lista de dez questões a serem respondidas, as quais foram organizadas em grupos de tópicos e ordenadas numa sequência lógica: questões abertas, questões introdutórias e questões –chave (Anexo II).

A realização do Focus ocorreu em momentos diferentes do ano letivo, com o intuito de conhecer a evolução das dinâmicas criadas. Por outro lado, as questões efetuadas tiveram o intuito de perceber o funcionamento dos cursos, sob a ótica dos formandos e foi garantido o anonimato dos intervenientes. A realização e análise do 1º Focus group permitiu concluir que as questões elaboradas deveriam ser reformuladas de modo a recolher informações relevantes e aprofundar o estudo originando um segundo guião (Anexo II).

Com objetivo de quebrar a tensão inicial manifestada por alguns alunos, e seguindo as recomendações metodológicas de Biklen & Bodgan (1994), iniciou-se a entrevista com um diálogo informal relacionado com o curso escolhido, satisfação e saídas profissionais. Não podemos esquecer que, (...) as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...) (Biklen & Bodgan, 1994, p.136).

As entrevistas foram efetuadas numa sala de aula, à volta de um conjunto de mesas unidas, originando uma grande mesa. O ambiente era confortável e informal. No início da discussão, foi explicado o objetivo da entrevista e pedida autorização para gravação em áudio. Procurou-se que o discurso fosse fluído livremente, limitando-se o entrevistador a reencaminhar a comunicação para os objetivos da entrevista, quando o discurso se desviava dos propósitos da investigação. A discussão teve a duração aproximada de uma hora e trinta minutos.

Uma das limitações que sentimos na realização dos dois Focus group foi a dificuldade em reunir os formandos, devido ao facto de pertencerem a turmas diferentes, com horários não coincidentes, serem trabalhadores estudantes e residirem longe da escola.

3.3. Recolha e Análise Documental

Bardin (1977) define análise de documentos como:

“[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, afim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (p.45).

A análise documental assumiu, no contexto desta investigação, um carácter transversal, acompanhando todas as fases de obtenção de informação. Esta análise foi muito útil em dois momentos diferentes: no momento da construção do guião da entrevista e no momento da análise de dados, em que procedemos à triangulação dos dados, através da confrontação dos discursos dos atores entrevistados com os documentos consultados. Na definição de Pardal & Correia (1995), a análise documental é uma “técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação, o recurso a documentos é uma tarefa difícil e complexa que exige do investigador paciência e disciplina” (p.74).

Nesta perspetiva, recolhemos e analisámos os documentos orientadores da escola PV: Projeto Educativo, Plano Curricular, Regulamento Interno, Relatório Avaliação Interna (modelo CAF); legislação e relatórios nacionais e internacionais.

Todos estes documentos foram objecto de leitura e análise, exigindo um grande rigor no tratamento da informação, de forma a captar novas linhas de pesquisa, complementar e enriquecer outras. Esta análise foi muito útil em todo o processo, pois, além de constituírem uma fonte estável e rica de dados, puderam ser consultados variadas vezes; permitiram atualizar dados e informações e fazer a triangulação dos dados, através da confrontação dos discursos dos intervenientes entrevistados com os documentos consultados, como já se afirmou.

4. Técnicas de análise e tratamento de informação

Os dados recolhidos a partir dos instrumentos anteriormente descritos foram submetidos a um processo de tratamento de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2008), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.33). Pressupõe-se

que estas comunicações têm sentidos e significados patentes ou ocultos que podem ser apreendidos através de técnicas apropriadas e que permitem fazer inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material, objeto de análise, ou até, por vezes, o destinatário da mensagem. Aliás, e como salienta Bardin (2008), a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de receção), com ajuda de indicadores (quantitativos ou não). Também Pardal & Correia afirmam que “a análise de conteúdo consiste genericamente numa técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (1995, p.72).

A análise de conteúdo contempla geralmente as seguintes fases : Pré-análise – através de uma primeira leitura, sistematizam-se as ideias e inicia-se um plano de organização; Exploração do material – nesta fase realizam-se as operações de codificação e categorização; Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – fase em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. A categorização é “ uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos (Bardin, 2003: 117).

A partir dos registos áudio, procedemos à transcrição das entrevistas e dos Focus Group (anexo III) e em conformidade com as exigências da própria técnica, procurámos adoptar os seguintes procedimentos:

- Num primeiro momento, realizámos uma primeira leitura flutuante e inferencial. Esta foi a fase em que se surgiram ideias e temas/áreas emergentes da prática discursiva dos sujeitos. (anexo IV)
- Na fase seguinte, procedeu-se à sistematização das ideias e iniciou-se um plano de organização, agruparam-se os indicadores em subcategorias, as quais foram, por sua vez, agrupadas em categorias. Estas categorias surgiram do conteúdo das entrevistas, do Focus Group, dos documentos e do quadro teórico, em estreita articulação com os objetivos do trabalho de investigação, o que nos permitiu construir uma grelha de análise que foi exaustivamente analisada e progressivamente reformulada com a introdução ou junção de indicadores, à medida que avançávamos na análise individual proveniente de cada protocolo de entrevista. (Anexo VI)

Tendo sempre por base a documentação recolhida e as entrevistas efetuadas aos vários intervenientes, da análise efetuada e a respetiva triangulação emergiram oito categorias que, por sua vez, deram origem a várias subcategorias que se encontram organizadas no início do capítulo III, onde serão objeto de análise e discussão (anexoV). No quadro seguinte apresentamos a exemplificação de uma categoria e as respetivas subcategorias.

Quadro 14 – Exemplo Categorias, subcategorias e indicadores

CATEGORIAS	SUB- CATEGORIAS
C1 – Decisão e Legitimação da Oferta Educativa EFA (Tomada de Decisão)	S1- Decisão da formação EFA/iniciativa e como aconteceu S2- Decisão do tipo de cursos/critérios de escolha S3 – Intervenientes na decisão S4- Tradição da escola em ensino de adultos S5- A Procura da Oferta S6- Os Recursos humanos da Escola S7- Os Recursos físicos, materiais e financeiros S8 - Perfil do formador /Competências

Por último, as subcategorias dividiram-se em indicadores e procedeu-se à quantificação dos mesmos. Verificou-se o grau de frequência dos elementos considerados significativos e organizámo-los por forma a permitir a comparação da perspetiva dos diferentes participantes. O/As quadros/tabelas finais são apresentadas no capítulo seguinte e são o fio condutor da nossa apresentação e discussão dos resultados.

5. O contexto da escola - Escola PV

5.1. Fundamento da escolha

As motivações subjacentes à escolha da escola prendem-se com fatores de diversa ordem. Por um lado, a escola PV é uma escola pública que aderiu à iniciativa NO em 2007, apresentando como proposta educativa os cursos de EFA B3 e de nível Secundário. Por outro lado, é uma escola com forte tradição em ensino de adultos, desde a década de setenta os cursos são oferta formativa à comunidade, estando a estrutura organizacional montada e operacional desde então. Nesta sequência, parece que se encontram reunidas as

condições para se efetuar a investigação referente à temática que nos propusemos abordar, centrada no estudo das dinâmicas organizacionais associadas com a criação, organização e implementação dos Cursos EFA nos estabelecimentos de ensino público.

5.2. Caracterização da Escola PV

5.2.1. Descrição geográfica e física

A escola PV situa-se na zona da Grande Lisboa, está inserida numa zona populacional de idosos e as atividades essenciais são o comércio. A maior parte dos alunos provém de zonas circundantes da cidade. A Escola, na comunidade onde está inserida, fomenta e realiza relações de cooperação com organismos e individualidades no âmbito da administração local, empresarial e solidariedade social.

A escola foi intervencionada pelo Parque Escolar em 2008/2010, havendo a renovação dos pavilhões e o apetrechamento das salas com materiais e equipamentos informáticos. Em todas as salas de aula existe um computador ligado a um ecrã com quadro interativo, além de salas apetrechadas com computadores individuais para cada aluno.

5.2.2. Oferta escolar

Quadro 15 – total de alunos inscritos no ano letivo 2011/12

Totais	Básico = 237 alunos			
	Regular = 213 alunos			EFA = 24 alunos
	7º ano	8º ano	9º ano	B2 + 3
Nº de alunos	78	77	58	24

Total	Secundário = 1077										
	Regular Tecnológico = 99			Regular CH = 489			Recorrente = 91	Profissional = 254			EFA = 144
	10º ano	11º ano	12º ano	10º ano	11º ano	12º ano	Mod	1º ano	2º ano	3º ano	EFA Sec
Nº alunos	58	24	17	198	173	118	91	129	70	55	144

No quadro15 podemos observar a diversidade da oferta educativa na escola PV, a totalidade de alunos nos diversos cursos e o número total de matriculados. Tal como consta do Projeto Educativo de Escola (PEE), 2009/13 o objetivo da instituição é “manter a oferta educativa diurna na diversidade e na relação de 60% de cursos gerais e 40% de cursos tecnológicos e profissionais, existentes, desenvolver os cursos noturnos de educação e formação de adultos”. Relativamente aos Cursos EFA, as matrículas aumentam todos os anos e segundo o PEE :

“Os **cursos das Novas Oportunidades** – cursos de preparação para a vida ativa, constituem já um elemento diferenciador positivo na Escola, atestado pelo grau de satisfação dos empregadores no fim do primeiro triénio. É imperioso que o recrutamento destes alunos passe por um processo de seleção aferidor da motivação e satisfação, sendo de salientar que “a par dos cursos ditos regulares, em que o grau de satisfação dos alunos se demonstrou elevado, destacam-se os de Educação e Formação de Adultos, que têm contado com *equipas motivadas e empenhadas no acompanhamento dos formandos*” (PEE, 2009/2013).

Como é referido no PEE, os cursos EFA têm contribuído para a imagem positiva da escola junto da comunidade, comprovado pela satisfação dos empregadores e aumento da procura. No ano 2009/10, a oferta dos cursos foi a que podemos ver no quadro seguinte:

Quadro 16 – Matrículas e Certificações e Desistências nos cursos EFA, 2010-2011-2012

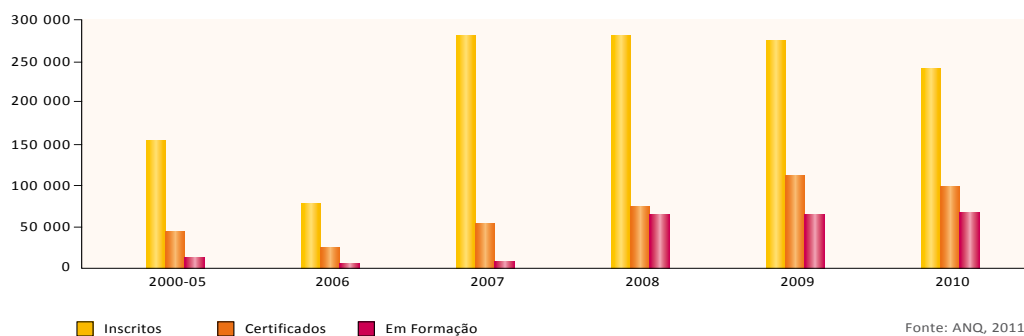
	Curso	Turma	Início - Fim	Nº de Formandos			
				Inscritos	Desistências	Conclusão	
BÁSICO	Nível B3	2 A	2009-2011	11	10	1	
	Nível B3	1 A	2010-2012	15	8	7	
SECUNDÁRIO	Escolar Tipo A	3 A3	2008-2011	12	6	6	
	Escolar Tipo A	2 A2	2009-2011	18	6	12	
	Escolar Tipo A	1 A2A	2010-2012	26	16	10	
	Escolar Tipo A	1 A2B	2010-2012	25	9	16	
	Dupla Certificação						
	Redes	3 R	2008-2011	10	8	2	
	Sistemas	3 S	2008-2011	10	5	5	
	Programação	2 P	2009-2012	15	11	4	
	Animação S.Cult	2 ASC	2009-2012	13	10	3	
	Sistemas	1 S	2010-2013	30	22	-	
	total				185	111	66

Curso	Nº de Formandos
Escolar Tipo C	4
357	8
Formação Modular	7

Nos cursos EFA, ano 2010-2011, estavam matriculados 185 adultos, distribuídos pelos vários cursos de oferta escolar. Em análise ao quadro 16, podemos observar o número elevado de inscrições (185) em contraste com as certificações (66). Constatamos que o número de certificações é muito baixo, revelando o elevado número de abandono escolar, 111 formandos, o que tem sido uma constante nos diversos percursos de ensino de adultos. Estes resultados escolares estão em conformidade com os resultados nacionais apurados, (CNO e RVCC), como podemos constatar no gráfico seguinte:

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

Quadro 17 – Evolução do número de adultos inscritos, encaminhados para formação e certificados em Centros RVCC e CNO. Continente e RAM- Fonte ANQ2011



Em síntese, podemos afirmar que os números apurados na investigação estão em sintonia com os dados nacionais. Desde o ano de 2007, a Iniciativa NO entrou na fase de crescimento exponencial, quer pelo aumento das ofertas de educação/formação, quer pelo lado da procura da população portuguesa. As certificações, apesar de haver um aumento gradual, estão muito aquém das inscrições, evidenciando a dificuldade de conclusão do ciclo e, como foi referido no capítulo I, inviabilizando a concretização da meta assumida pelo país de “Qualificar um milhão de ativos até 2010”.

5.2.3. Pessoal docente e não docente

Para uma melhor caracterização do nosso contexto de estudo, apresentamos, no quadro seguinte, o total de recursos humanos (pessoal docente e não docente).

Quadro 18 – Pessoal docente e não docente – ano 2010/11

Pessoal Docente		%	Pessoal Não Docente	
Quadro Escola	104	62	Administrativos	9
Quadro Zona Pedagógica	35	21	Assistentes Operacionais	31
Contratados	29	17	Guarda Noturno (1) Seguranças (2) e manutenção (1)	4
Total	168	100	Total	44

Da análise ao Quadro 18, constatamos que 62% dos professores são dos quadro da escola e 21% são do quadro de zona pedagógica, demonstrando a estabilidade e permanência do corpo docente. Segundo um inquérito aplicado na escola (2009), o corpo docente revelou o seu desejo de aprender novos métodos de trabalho, desenvolver trabalho em equipa e participar em projetos de mudança, indiciando, bons níveis de motivação (PEE). Relativamente ao pessoal não docente, segundo entrevista ao DIR, a quantidade é insuficiente para assegurar a qualidade dos serviços escolares.

5.2.4. Participantes no estudo

5.2.4.1. Docentes

Quadro 19 – Caracterização dos participantes docentes no estudo (2011)

Função desempenhada	Formação acadêmica	Grupo	Categoria	Tempo serviço (anos)	Tempo serviço EFA
Diretor da EPV	Equiparação a Licenciatura em Educação Física	620	P Q N D	31	-
Presidente do Conselho Geral	Licenciatura em matemática	500	P Q N D	36	-
Coordenadora e Professora EFA Básico e Secundário	Licenciatura em Inglês e Alemão	330	P Q N D	33	5
Mediadora e Professora EFA Básico e Secundário	Licenciatura em Economia	430	P Q N D	36	2

Os professores entrevistados são todos licenciados, pertencem ao quadro da Escola e o tempo de serviço está compreendido entre os 31 e os 36 anos. A Coordenadora e a Mediadora têm experiência na lecionação de cursos EFA, de 5 e 2 anos respectivamente. Em conformidade com as entrevistas, estas professoras têm uma grande experiência em ensino de adultos, tendo lecionado anteriormente os cursos das unidades capitalizáveis e módulos.

5.2.4.2. Formandos

No estudo realizaram-se dois focusgroup de níveis de certificação diferentes, dupla certificação (quadro 20) e certificação escolar (quadro 21), que nos permitiu captar diferentes perspetivas sobre o nosso objeto de estudo.

Quadro 20 – Caracterização dos formandos participantes no focus group A- formandos de dupla certificação

Formandos	Género	idade	Profissão	Parou	Profissão que gostaria de
A1-DS	M	29	Técnico de TV e vigilância	7º ano	Program. de informática
A2-RG	M	38	Empregado de escritório	9º ano	Ligado à informática
A3-FM	M	39	Eletricista	9º ano	Sistema de redes
A4-OF	M	52	Desempregado	8º ano	Programador de sistemas
A5-IE	F	19	Estudante		Psicóloga-Universidade
A6-CA	F	21	Estudante		Animadora sociocultural
A7-AU	F	51	Caixa supermercado	4º ano	Gerontologia
A8-XX	M	29	Escritório	10º ano	Ligado à informática
A9-AF ¹⁵	M	25	Loja dos pais	9º ano	Ligado à informática

¹⁵ Aluno foi entrevistado após estágio realizado.

No grupo de dupla certificação, estão incluídos formandos dos cursos de Sistemas, Programação e Animação Sociocultural. No grupo existem dois alunos que nunca deixaram de estudar, 19 anos (A5-IE) e 21 anos (A6-CA) e pretendem ingressar na Universidade; um desempregado e os restantes estão no mercado de trabalho. Da análise ao quadro, constatamos que as profissões que gostariam de vir a ter estão ligadas ao curso EFA que frequentam. As idades de abandono da escola aconteceram cedo, havendo um elemento que abandonou após o 4º ano de escolaridade. No que concerne ao género, neste grupo os formandos são maioritariamente do sexo masculino.

Quadro 21 Caracterização dos formandos participantes no focus groupB – formandos de certificação escolar

Formandos	Género	idade	Profissão	Parou	Profissão que gostaria de ter
B1-CT	F	53	Telefonista	9º ano	Oportunidade de subir
B2-RS	M	21	Catering	9º ano	Melhor trabalho
B3-DP	F	21	Loja de roupa	9º ano	Trabalho melhor
B4-CM	F	22	Chefe de refeitório	10º ano	Empresária
B5-LX	M	25	Militar (colégio Militar)	9º ano	GNR ou Polícia
B6-FC	F	44	Hotelaria- quartos	9º ano	Na área de turismo

No grupo de certificação escolar, os formandos são bastantes jovens, exceto dois com idades mais elevadas, e são essencialmente do sexo feminino. Todos estão empregados, a “contrato” (ver entrevistas), e têm expectativas elevadas após o final do curso.

Em síntese, neste capítulo, apresentámos a problemática, os objetivos da nossa investigação, as opções metodológicas, as técnicas e os instrumentos de recolha dados bem como todo o processo de análise efetuado. Procedemos a uma breve caracterização do contexto de estudo com especial enfoque nos aspetos relacionados com os objetivos da investigação. Procedemos também à caracterização dos participantes na investigação.

No capítulo seguinte procederemos à apresentação e análise dos resultados.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procederemos à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa que efetuámos na escola PV, cuja questão de investigação é determinar **“De que forma estão os estabelecimentos de ensino público a operacionalizar a implementação dos Cursos de Educação e Formação de adultos?”**

A especificidade desta modalidade de formação levou-nos a questionar como decorreu o processo de criação e organização dos cursos na escola PV, os constrangimentos encontrados, resultados e, subsequente avaliação pois, como verificaremos, esta oferta obrigou a uma alteração significativa das dinâmicas de funcionamento da Escola e das formas de articulação entre as entidades: Escola, Autarquia e Comunidade.

Tendo por base a nossa problemática de estudo, o quadro conceptual que o fundamenta e enquadra, as entrevistas, o focus group, a recolha documental, e após todo um processo de análise, triangulação e sistematização dos dados recolhidos no estudo empírico, emergiram oito categorias que por sua vez deram origem a várias subcategorias, que sintetizamos no quadro 22.

As oito categorias encontradas correspondem a fases distintas da análise da estrutura organizativa da escola para implementação da formação EFA. Estas seguem uma lógica sequencial, mas complementar, que envolve, numa primeira fase, a ação e opções dos órgãos de administração e gestão da Escola na tomada de decisão relativa à organização dos Cursos. A relação com a Comunidade surge, naturalmente, devido à necessidade de estimular parcerias com base em interesses comuns e, assim, dar resposta, por um lado às necessidades específicas da escola/formandos e, por outro, proporcionar às empresas mão de obra qualificada e sem encargos remuneratórios.

Numa segunda fase, centramo-nos na implementação e em todas as dinâmicas e fatores que a caracterizam, nomeadamente a relação e gestão pedagógicas. Os formandos assumem o papel principal nas categorias: A Decisão do regresso à Escola e a expectativa e perspetivas dos formandos.

As categorias CNO/Escola Pública, com as diferenças que lhe estão associadas e que as caracterizam, bem como Impactos Sociais emergem, naturalmente, do discurso dos participantes cruzado com os dados já disponíveis em estudos e relatórios produzidos.

O Quadro seguinte, sintetiza o que acabamos de referir:

Quadro 22 – Quadro conceitual de categorização da análise das entrevistas

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS
C1 – Decisão e Legitimação da Oferta Educativa EFA (Tomada de Decisão)	S1 – Decisão da formação EFA/iniciativa e como aconteceu S2 – Decisão do tipo de cursos/critérios de escolha S3 – Intervenientes na decisão S4 – Tradição da escola em ensino de adultos S5 – A Procura da Oferta S6 – Os Recursos humanos da Escola S7 – Os Recursos físicos, materiais e financeiros S8 – Perfil do formador /Competências
C2 – Organização/ Operacionalização dos Cursos EFA na Escola	S1 – Os atores envolvidos – formação recebida S2 – Escolha da equipa pedagógica /critérios S3 – Dinâmicas da equipa – as reuniões de trabalho S4 – Os alunos (recepção, acompanhamento) S5 – Os horários S6 – Dificuldades encontradas S7 – A avaliação dos cursos S8 – Serviços disponíveis
C3 – Relação com a Comunidade	S1 – Divulgação/Promoção dos cursos S2 – Estágios /Carteira de empresas/Mercado de trabalho S3 – Envolvimento do representante do poder local/Outras Parcerias
C4 – Relação e gestão pedagógica (Perceção e Competências)	S1 – Relações de proximidade S2 – Organização e diferenciação pedagógica (Ensino individualizado face às dificuldades dos alunos) S3 – Incentivos à arte e cultura
C5 – Decisão do regresso à Escola	S1 – Segunda Oportunidade S2 – Abandono escolar precoce S3 – Incentivo dos familiares /amigos S4 – Formação qualificante S5 – Progredir na carreira
C6 – Expectativas e Perspetivas dos Formandos	S1 – Aprendizagem ao longo da vida /valorização profissional S2 – Valorização pessoal; aumento da autoestima S3 – Perspectivas de mudança profissional/empregabilidade/Progredir na carreira S4 – Entrar na Universidade S5 – Mudança de mentalidades, e sensibilidades S6 – Oportunidade mais flexível/facilidade S7 – Os estágios (feedback das empresas) S8 – Cursos desadequados à realidade
C7 – A Escola Pública versus CNOs	S1 – Imagem da escola pública S2 – Imagem dos CNOs S3 – Credibilidade escolar/qualidade da formação S4 – Reconhecimento empresarial às habilitações adquiridas
C8 – Impactos Sociais	S1 – Os Resultados (taxa de abandono/sucesso) S2 – Procura dos cursos pela comunidade S3 – Estatísticas nacionais S4 – Melhoria das qualificações académicas dos portugueses S5 – Valorização pessoal e social dos formandos

Nos pontos seguintes, procederemos a uma análise aprofundada, enquadrada e contextualizada de cada uma destas dimensões.

1. Decisão e legitimação da oferta educativa

A implementação em Portugal desta formação é justificado por um lado, pelo contexto nacional, uma vez que uma grande parte de população ativa não possui certificação escolar e profissional, por outro lado pelo contexto internacional dado que os Estados membros da UE subscreveram e acordaram metas a atingir até 2010, sendo a participação de pelo

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

menos 12,5% de adultos em ações de aprendizagem ao longo da vida uma das metas definidas.

O Governo Português, com o objetivo de intensificar as qualificações dos portugueses, iniciou os cursos das NO nos Centros de Formação em 2000 e posteriormente, de forma progressiva, nas escolas públicas em 2006 (Despacho 26401/2006, de 29 de Dezembro).

Neste contexto, importa apresentar e analisar as razões e os processos que estiveram na base da implementação dos cursos EFA na escola PV, na perspetiva dos atores escolares. No quadro seguinte apresentamos a síntese dos resultados relativos à **Decisão e legitimação da oferta educativa EFA**.

Quadro 23 – Categoria 1 – Decisão e legitimação da oferta educativa EFA

Categ.	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Totl
C1- Decisão e Legitimação da Oferta Educativa EFA (tomada de decisão)	Decisão da formação EFA/ iniciativa e como aconteceu	A missão da escola – formar pessoas	1	-	-	-	-	1
		Experiência em ensino noturno – continuação da oferta	4	2	-	-	-	6
		Aprovação da Proposta do Conselho/Pedagóg.	2	3	-	-	-	5
		Ratificação do CG da oferta educativa	1	1	-	-	-	2
	Decisão do tipo de cursos/critérios de escolha	As necessidades da comunidades	3	1	2	-	-	6
		Perceção de sucesso na procura dos cursos	4	-	-	-	-	4
		Recursos humanos e materiais existentes na Escola.	3	-	2	-	-	5
		Recursos humanos especializados			4	-	-	4
	Intervenientes na decisão	Recursos financeiros a limitar a oferta	7	-	-	-	-	7
		Conselho Pedagógico	1	-	-	-	-	1
		Equipa da direção/diretor	1	-	-	-	-	1
	Tradição da escola em ensino de adultos;	Coordenadora EFA	1	-	-	-	-	1
		Professores qualificados, motivados e preparados	1	-	-	-	-	1
		Satisfação da frequência no ensino noturno	3	-	-	-	-	3
	A Procura da Oferta	Escola de referência no ensino noturno	2	-	-	-	-	2
		Comunidade/Inscrições dos alunos	2	-	4	-	-	6
		Aumento da procura em cursos específicos – teatro/informática	2	-	3	-	-	5
	Perfil dos formadores / Competências	Experiencia em ensino adulto é importante mas não é essencial	1	-	-	-	-	1
		Todos os professores são qualificados e motivados. Todos tem o perfil adequado	2	-	-	-	-	2
		Auscultação a alguns professores sobre o interesse em integrarem a equipa.	2	-	-	-	-	2
		Não existe perfil de professor EFA	7	-	-	-	-	7
		Existe perfil de professor EFA	1	-	4	-	-	5
		Atualm/ a equipa tem professores sem perfil		-	2	-	-	2
		A continuidade pedagógica e a experiência	4	-	-	-	-	4
	Equipa fixa/equipa não fixa: perspectivas	1	-	2	-	-	3	

Oferta Educativa EFA - A Tomada de decisão

A análise do quadro síntese 23 permite constatar que a Escola PV iniciou os cursos EFA, da necessidade de resposta à procura da comunidade, garantindo a continuidade das modalidades de ensino noturno e a rentabilização dos recursos humanos e tecnológicos existentes na escola. Após reflexão crítica e empenhada da Comunidade Escolar, os cursos

iniciam com uma turma de nível básico B2+B3, tal como referem o Diretor ,“Acabaram os módulos, os EFAs foi a continuação do ensino noturno” (§44) e a coordenadora “(...) já não recorro a data exata, mas este deve ser o sexto ano que lecionamos os cursos EFA. Começámos com uma turma de básico, B2 + B3.” (§8)

Um outro aspeto referido foi a situação concreta e as especificidades da escola que possui uma localização privilegiada, instalações suficientes, apropriadas, um corpo docente altamente especializado e estável e uma procura elevada por parte da comunidade.

“(...) a escola tem, de facto, um corpo docente especializado, salas apetrechadas e temos já alguma tradição na área. ⁶⁵“(...) a outra parte da componente tecnológica também temos pessoal docente especializado. Assim, temos espaços específicos adequados e temos recursos humanos especializados. ^{89(COO)}

Também a longa experiência em ensino noturno, sendo tradição da escola a nível local, contribuiu para a tomada de decisão, tal como se pode constatar no quadro síntese em que o indicador “experiência em ensino noturno/continuação da oferta”, com quatro referências pelo Diretor, aparecem como razões principais para a continuação da oferta e legitimar a iniciativa das NO. A Presidente do Conselho Geral (PCG) também salienta esses indicadores como uma das razões mais importantes.

“A nossa escola tem de continuar com o ensino noturno, é um setor da escola que tem tradição ³⁷ “Tem experiência, larga experiência no ensino noturno” ^{2/38}
(DIR)

Relativamente à fase de decisão e da legitimação da oferta, interessa dar a conhecer as fases inerentes ao processo e respetivos órgãos decisórios. Tomando a prática discursiva dos participantes no estudo, bem como os dados constantes nos documentos, pode-se referir que a decisão de iniciar os cursos EFA na escola PV não partiu de uma pessoa, mas de um conjunto de pessoas e surgiu como forma de dar resposta a diversos problemas. Constatou-se que a tutela não pretendia dar continuidade ao ensino recorrente tradicional – módulos e cursos técnico-profissionais –, substituindo-o pelos cursos da Iniciativa NO; por outro lado, haveria professores excedentários, caso terminassem estes cursos; e, finalmente, havia que ter em conta a contínua afluência de alunos que pretendiam matricular-se no ensino noturno. Esta opção aproxima-se da perspetiva de Lavergne (1983) quando refere que :

”a tomada de decisão não depende apenas de um sujeito, o que equivale a dizer que não é um ato isolado. Ela é uma seleção definida entre diversas conjeturas de ação

(p.34). Verifica-se também que a “tomada de decisão contém respetivamente a constatação de um problema, o reconhecimento dos meios de ação, apreciação das consequências possíveis e a “escolha”(Bertrand e Guillemet, s/d: 189).

Como podemos confirmar pelos extratos das entrevistas, o Diretor levou a questão da formação EFA ao Conselho Pedagógico (CP), espaço de trabalho dinamizador do debate e reflexão sobre as questões estruturantes da vida da Escola.

“Foi o Conselho Pedagógico que se pronunciou sobre este tipo de formação, não havia muitas alternativas para continuar o noturno, não havia muitas alternativas e tínhamos a notícia, naquela altura de que as unidades iam acabar.”^{/49 (Dir)}

“(…) isso foi falado em pedagógico, como fazemos: o Conselho Pedagógico pronunciava-se se há benefício ou não para a escola”^{/51(Dir)}

Segundo os dados que recolhemos, nessa reflexão foi preciso ter presente que os modelos em causa contrariavam, e desafiavam, em muitas dimensões o perfil do ensino até então lecionado – o ensino recorrente; os modelos de ensino até então vigentes estavam a finalizar; mantinha-se uma ampla procura de ensino noturno pela comunidade e havia um corpo docente estável e bem preparado, com larga experiência no ensino de adultos (Dir, §50; PCG, §11).

Apresentada proposta de introdução dos cursos EFA no CP, daí saiu reforçada a necessidade de a escola iniciar estes cursos. A proposta não “subiu” ao Conselho Geral (CG), pois as decisões pedagógicas são da competência do CP, o qual, como se disse, aprovou e legitimou os cursos EFA na escola no ano 2006/2007.

“(…) Nós temos que nos pronunciar e acompanhar a Escola, nós não temos de tomar a iniciativa de ... vá lá temos uma missão de acompanhamento...”¹² (“foi criada uma comissão de apoio, portanto .. nós normalmente, aquilo que nós fazemos é sobre ... aquilo que a escola vive, dos problemas que existem, sobre aquilo que nós sentimos, sobre aquilo que nós ouvimos e depois apresentamos a nossa posição, aí somos capazes, mas temos linhas orientadoras...não somos nós a propor.”^{13 (PCG)}

Uma análise atenta à entrevista da PCG permite afirmar que o Conselho Geral não discutiu a proposta da implementação dos cursos EFA na escola, limitando-se a legitimar e ratificar a decisão do CP. Como foi salientado pela PCG, a decisão não passou pelo órgão máximo da escola, foi uma decisão do CP que, juntamente com o Diretor, aprovou a proposta. A mesma salienta que a aprovação diz respeito apenas ao Conselho Pedagógico “(…) o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa da escola, nomeadamente no domínio pedagógico (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril). No

entanto, o mesmo decreto no artº.11, n.º1, refere que “O conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa...”

Sendo o Conselho Geral, o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da escola, será que não deveria ter-se pronunciado sobre esta matéria, no respeito estrito pelas competências dos outros órgãos de gestão, o Diretor e Conselho Pedagógico?

Esta perspetiva aponta no sentido de que o CG, aparentemente, não exerceu as competências que a legislação lhe atribui e a PCG não pareceu suficientemente sensibilizada para a importância da decisão da implementação dos cursos EFA, como linha orientadora e estratégica da Escola.

A decisão: tipo de cursos, intervenientes, razões da escolha

Após a aprovação pelo CP, as estruturas intermédias da escola tomaram outros tipos de decisões, nomeadamente quanto à coordenação dos cursos, à atribuição da mediação e à formação do Professor/Formador. Inicialmente, os intervenientes foram a Direção, o então Conselho Executivo (CE), representada pela vice-presidente que, conjuntamente com o assessor dos cursos noturnos, iniciaram o processo de concurso nas instituições adequadas, ANQ e a DRELVT.

No que se refere à coordenação dos cursos, cargo de grande importância estratégica para o seu bom funcionamento, o Presidente do CE, rentabilizando as competências e a disponibilidade de uma docente do quadro de escola, delegou nela a responsabilidade de escolher a equipa de docentes com quem gostaria de trabalhar.

“Na primeira fase, houve uma auscultação voluntária das pessoas para tomarem conta do curso e houve uma equipa que tomou conta do curso, (...).^{66(DIR)} (...) A escolha foi feita baseada no voluntariado. Ofereceu-se tinha a experiência do ensino noturno ...^{88(DIR)}

“(…), eu fui sempre a coordenadora desde o início. Começámos por ter uma única turma e, na altura, foi possível escolher a equipa com quem queria trabalhar.”^{7(Coo)}

Como foi referido, um dos objetivos da implementação dos cursos EFA na escola foi a otimização dos recursos físicos e humanos da escola com o objetivo de dar resposta à procura da comunidade. Os cursos de dupla certificação de nível secundário compreendem uma formação de base e uma formação tecnológica. A formação tecnológica obriga à existência dos equipamentos necessários aos respetivos cursos. A escola, mediante as

instalações e equipamentos disponíveis, optou por abrir cursos especializados nas áreas de Informática, Administração e Animação Sociocultural.

Como forma de diagnóstico das preferências da comunidade, são abertas pré-inscrições nas diversas áreas no final de cada ano letivo, nomeadamente a partir do mês de Junho, de modo a que os candidatos se possam pronunciar quanto às suas preferências e, assim, dar uma indicação à escola quanto aos cursos a implementar. Nos anos em apreço, as escolhas dos candidatos recaíram, maioritariamente, sobre as áreas de Informática (3 turmas) e Animação Sociocultural (1 turma). As expectativas elevadas quanto às inscrições no curso de Técnico Administrativo não se concretizaram, pois teve uma procura reduzida, insuficiente para a abertura de uma turma:

“Pensei naquela altura, que o Secretariado de Administração fosse uma oferta de grande procura também, não foi, acabou por não se revelar.”^{58 (DIR)}

“A conjugação destes fatores levou-nos a optar pela informática, pois é sobre ela que recai o maior número de pedidos dos candidatos a formandos.”^{61(Coo)}

Analisando o quadro síntese 23, vemos que os Recursos humanos e materiais existentes na Escola são referenciados pelo Diretor e pela Coordenadora como razão essencial para a escolha do curso a ministrar, sendo os Recursos financeiros mencionados pelo Diretor como limitativos da oferta, facto que condiciona ofertas mais práticas e com mais saídas profissionais. Segundo o mesmo, “houve uma altura que se pensou em abrir um curso de electrotecnia porque tinha alguma procura, mas o investimento era de tal modo grande que ia pôr em risco outras coisas “(Dir, §53) (orçamento a condicionar a oferta dos EFA).

Também a percepção de sucesso na procura de alguns cursos, as necessidades da comunidade são critérios importantes na escolha do curso a oferecer, sendo referenciado pelo Diretor, pela Coordenadora e pelo Presidente do Conselho Geral várias vezes ao longo das entrevistas efetuadas.

Em conformidade com os registos e documentos oficiais da escola PV, no ano letivo de 2010/11, a escola ofereceu, como formação EFA, os cursos de certificação escolar Básico e Secundário e cursos de Dupla Certificação nível 4 de: Animação Sociocultural, Instalação e Gestão de Redes Informáticas, Instalação e Manutenção de Sistemas Informáticas e Programador de Informática.¹⁶

¹⁶ Quadro16 , p.46

Da análise efectuada, chegamos à conclusão de que a escolha dos cursos teve um conjunto de condicionantes. Se, por um lado, a existência de recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis na escola são relevantes para a opção por determinados cursos, por outro, na realidade, são as opções e inscrições dos formandos que acabam por se constituir como o fator determinante. São eles, efetivamente, o fator decisivo para a escolha dos cursos a ministrar, independentemente do interesse da instituição.

“(…) às vezes temos a certeza que determinados cursos vão encher, porque correspondem às expectativas e depois há outros que lançamos para o ar, que interessariam à escola, para ver se há clientes para aqueles cursos e acaba por não haver.”⁵⁹ “A gente tem de corresponder aos anseios e desejos de quem nos rodeia.”⁶³
(DIR)

Por outro lado ainda, há que ter sempre em conta o papel do Ministério da Educação (ME) e as constantes variações por ele impostas; se num ano a tutela considera a opção por cursos EFA Escolar como mais relevante, no ano seguinte, e sem qualquer intervenção das escolas ou de outras instituições educativas, a única opção aceite é a dos Cursos de Dupla Certificação. Esta é também uma variante que, de facto, condiciona a vida e as opções da instituição escola.

A escolha dos formadores – perfil e competências

Os cursos EFA, sendo um modelo flexível, ainda que estruturado, que tem em consideração todos os aspetos subjetivos de vida do sujeito susceptíveis de serem valorizados, reconhecidos e transformadas formalmente num certificado escolar, requerem da equipa de formadores uma disponibilidade de aprender e a abertura para uma mudança no paradigma de ensino. De referir que as áreas vocacionais deste ensino, inscritas nos referenciais de dupla certificação, exigem novos currículos com o objetivo de desenvolver as competências dos formandos (Santos, 2009). “O professor deverá estar na posse dos elementos que lhe permitam tomar decisões em relação ao currículo que melhor se adapta aos diferentes objetivos da educação” (Klein, 1985, citado por Santos, 2009 p.81).

O grande desafio colocado aos professores “é esta capacidade de transição paradigmática, questionando a cultura dominante para trabalhar numa perspectiva de currículo centrado no aluno ou na sociedade, de forma a responder às exigências gerais dos cursos” (Santos, p.82). Perante esta exigência, urge escolher um grupo de docentes com características muito específicas, desafiando-os para a organização curricular que valoriza a transdisciplinaridade e a transversalidade das aprendizagens.

A Coordenadora, ciente deste desafio, e tendo a responsabilidade de escolha do primeiro grupo de professores, escolheu o grupo, tendo como critério “*o perfil específico*” que acredita ser o mais adequado a esta população e tipo de curso.

(...) Porque é um projeto que dá muito, muito trabalho e que exige uma entrega muito grande, requer um conjunto de professores com determinado perfil, ou seja, professores que ainda consigam sentir entusiasmo... e que tenham amor por aquilo que estão a criar em conjunto com os colegas e com as pessoas a quem o seu trabalho se dirige.^{17(Coo)}

Simultaneamente, e dentro do grupo de professores “selecionados”, foram escolhidos os Mediadores e, não havendo critérios explícitos, definidos na lei, nem no RI da escola, deduz-se, pelas entrevistas efetuadas, que a experiência profissional no ensino noturno e a relação pessoal e profissional com os alunos foram fatores decisivos.

“(...) talvez por normalmente estabelecer uma relação de bastante compreensão com os alunos, porque já foram muitos anos de professora dos cursos noturnos, isso (...)”¹¹
“Eu compreendo os seus problemas profissionais porque paralelamente à escola eu também trabalhei (na privada) e acho que isso também é importante, por isso consigo estabelecer alguma empatia (...)”^{12(Med)}

A especificidade dos cursos EFA coloca aos professores desafios para os quais os níveis de preparação são diversos e, como tal, é necessário a escolha de equipas que se identifiquem com o tipo de formação. O professor deve ter um papel orientador e facilitador das aprendizagens, procurando constantemente métodos dinâmicos, atraentes e flexíveis centrados nos alunos, com o objetivo de que estes promovam a autonomia, responsabilização, reflexão e o pensamento crítico. “Nesta perspectiva, exige-se ao professor que faça um trabalho muito mais educativo e muito menos académico (Esteve, 2001, p. 20, Ulmann, 2008, p. 87, citado por Santos, p.86), tornando-se um professor co-aprendente e assumindo uma atitude de total abertura ao “saber” proveniente dos seus alunos”. Como se pode depreender, as características mencionadas são essenciais para a lecionação dos cursos EFA e nem todos os professores se identificam com esta modalidade de formação, nem todos possuem o perfil necessário para integrar estas equipas. Concordamos com a perspetiva defendida por Silva (2001), quando refere que um dos constrangimentos dos cursos é “a dificuldade em constituir equipas pedagógicas que integrem professores que se identifiquem com esta modalidade formativa” (p. 130).

No entanto, o Diretor não partilha destas opiniões e diz não haver perfil específico de professor EFA (entrevista, § 73, 77, 82).

2. Organização/ Operacionalização dos Cursos EFA na Escola

Os Cursos EFA permitem dar seguimento a planos de formação de adultos que, a dada altura, interromperam os seus processos formativos integrados em sistemas educativos regulares. Regressar à Escola implica uma evolução no grau de complexidade das competências e saberes a desenvolver, assente num modelo de formação que mantém um conjunto de critérios pedagógicos e metodológicos de alguma complexidade. A aplicação adequada do modelo de formação e a correta operacionalização do desenho curricular exige da Escola uma adaptação e grande flexibilização a nível organizativo, administrativo e pedagógico. Nos pontos seguintes focaremos os aspetos relacionados com a Organização/ Operacionalização dos Cursos EFA na Escola.

2.1. Os atores, formação, criação e dinâmica das equipas de trabalho

Neste ponto, abordaremos os resultados apurados no que se refere aos atores envolvidos na fase inicial dos cursos na escola PV, a formação a que tiveram acesso, bem como os processos e dinâmicas associadas à escolha da equipa, que apresentamos de forma sintética

Quadro síntese 24 – Categoria 2 – Organização/Operacionalização dos Cursos EFA na Escola (Parte I)

Catg	Subcategoria	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	AF	total
2.1.1. Organização /Operacionalização dos Cursos EFA na escola	Os atores envolvidos/ formação recebida	A formação realizada pela DEGRE	3	-	-	-	-	-	3
		O ME acompanhou a implementação de cursos	1	-	-	-	-	-	1
		Existência de um canal aberto para o M.E	1	-	-	-	-	-	1
		Equipa formativa- No início os professores em conjunto, reuniram, leram, analisaram	-	-	2	-	-	-	2
		Os guias descodificados em conjunto	-	-	1	-	-	-	1
		Frequência de ações de formação EFA	-	-	-	2	-	-	2
		O CG confia na execução e funcionamento dos cursos não questionando	-	3	-	-	-	-	3
	Escolha da equipa pedagógica/ Critérios	A escolha da Coordenadora baseada no voluntariado e experiência em ensino noturno	1	-	-	-	-	-	1
		experiencia em ensino noturno	-	-	-	1	-	-	1
		boa relação e compreensão com os alunos	-	-	-	1	-	-	1
		Por acaso	-	-	-	1	-	-	1
		No início: autonomia na escolha da equipa pedg	-	-	2	2	-	-	4
	Dinâmicas da equipa - as reuniões de trabalho	A coordenadora deixou d escolher a equipa	-	-	2	-	-	-	2
		O funcionamento dos cursos é realizado p/ Coordenador e representante da Direção	-	-	1	-	-	-	1
		No início do ano, a Coordenadora, realiza uma reunião em que explica a essência dos cursos	-	-	1	-	-	-	1
		Reuniões semanais: planificação de estratégias conjuntas, acompanham/ e resolução de problemas pedagógico/burocrático	-	-	2	-	-	-	2
		Reuniões de validação formal, final de período	-	-	1	1	-	-	2
		Existem reuniões gerais	-	-	-	1	-	-	1
		Reuniões com Coordenador/mediadores/Direção	-	-	2	-	-	-	2
		Foram criados instrumentos para facilitar a operacionalização dos cursos	-	-	2	-	-	-	2
	No início do ano, professor apresenta a planifiç	-	-	-	1	-	-	1	

Os Atores Envolvidos – a formação recebida

Segundo os dados que recolhemos, as figuras centrais na organização dos cursos EFA na escola PV são a Coordenadora e o Assessor da Direção do curso noturno. Eles são os Profissionais responsáveis pelo processo de RVCC, estão presentes desde a recepção e o aconselhamento inicial, até à realização das sessões de Reconhecimento de Competências, passando pelo o apoio e orientação ao nível da organização do dossier de candidatura.

As atividades desempenhadas pela Coordenadora, juntamente com o Assessor, são fulcrais, pois são eles que representam o principal elemento de ligação entre a Escola e os formandos. A Coordenadora é responsável pelo planeamento das horas totais de cada formador, acompanha a lecionação das matérias e executa os mapas a enviar para ANQEP (ex-ANQ), DEGRE, plataforma SIGO, estabelecendo ainda a ligação da escola/cursos com as entidades responsáveis pelo funcionamento dos mesmos – DREL-VT e ANQEP.

Além destes profissionais, intervêm também diretamente no processo os Formadores e o Mediador. Enquanto os primeiros são responsáveis pela condução da Formação Geral e Tecnológica, o segundo tem um papel fundamental no acompanhamento de todo o percurso formativo do candidato; cabe-lhe também a função de coordenar e acompanhar a programação e implementação de todas as atividades desenvolvidas pelo corpo de formadores; sendo o responsável pela área do PRA, desempenha um papel fundamental em todo o processo de avaliação do formando e, conseqüentemente, está presente em todos os momentos de Validação. Compete-lhe, finalmente, providenciar um local, isto é, uma empresa para a realização da Formação Prática em Contexto de Trabalho dos formandos que frequentam cursos de Dupla Certificação, estabelecer os diversos contactos e levar à assinatura dos protocolos respetivos.

A Coordenadora fala claramente do poder e papel destaque decisivo que assume, embora se refira à parceria do elemento da direção e coloque em evidência o processo de articulação entre todos os atores envolvidos, esta perspetiva é muito visível no excerto que se segue:

“ (...) Eu trabalho muito em conjunto com o A., porque de facto é ele que representa a Direção nos cursos noturnos, não é? Quase todas as reuniões, (...), têm sido em conjunto, dirigidas pelos dois, não é? Agora, a responsabilidade dos cursos é minha. Assim, compete-me a mim zelar para que tudo corra, senão sobre rodas, mas pelo menos que não descarrile”^{113(Coo)}

A liderança partilhada entre direção e a coordenação leva-nos a salientar a importância estratégica dos órgãos de gestão intermédia na organização escolar. Os órgãos de gestão intermédia são um dos fatores condicionantes da qualidade educativa e pedagógica da escola; o bom funcionamento desta depende dos "projetos educativos e pedagógicos" que a motivam, mas, certamente, ainda mais da dinâmica organizacional que aqueles profissionais conseguem criar, pois são eles quem estabelece a ligação entre os diversos graus hierárquicos. Rodrigues (2006) define a estrutura intermédia do seguinte modo: "Ser intermédia significa que deve ser maleável e estar apta a ajustar-se, tanto às exigências do nível hierárquico superior, como às condições e às capacidades dos níveis hierárquicos inferiores" (p. 11).

No decorrer do nosso estudo, pudemos constatar que a estrutura intermédia (Coordenadora e Assessor da direção) assumiu o exercício de liderança entre a comunidade educativa, liderou e revelou capacidade comunicativa numa dimensão reflexo-colaborativa, conseguindo mobilizar os professores que coordenava no prosseguimento dos ideais educativos da educação e formação de adultos.

A formação recebida

Relativamente à formação recebida, e segundo o Diretor, ela foi realizada pelo ME. A DGRHE realizou uma formação em assembleia para as escolas que integravam os cursos EFA, sobre o funcionamento dos cursos e as suas dinâmicas, em que o próprio participou. Por outro lado, o Ministério acompanhou de perto e intensivamente a implementação, funcionamento dos cursos na Escola PV, recorrendo a diferentes modalidades.

As palavras do Diretor ilustram bem a postura do ME:

"Houve alguma formação, uma formação magna, em assembleia promovida pela DEGRE, pelo Ministério.^{/84} Houve várias sessões sobre a organização dos cursos.^{/85} (Havia (e há) um canal aberto para o Ministério para apresentar dúvidas e questões que fossem respondidas rapidamente.^{/86} Não aconteceram ações de formação propriamente ditas, mas houve um acompanhamento do Ministério. Foi intensivo.^{/87 (Dir)}

A Coordenadora referiu, contudo, que a equipa liderada pelo responsável que esteve desde sempre ligada à criação e implementação dos Cursos EFA fez alguma formação para as equipas das diversas escolas candidatas a este tipo de ensino, nas quais estiveram presentes ela própria, a então Vice-Presidente, o Assessor dos Cursos Noturnos e alguns dos professores que integraram a equipa de formadores do primeiro ano em que foram

implementados os cursos EFA na escola. Paralelamente, e ao longo dos anos, a ANQEP foi disponibilizando documentos de operacionalização (Guias de Operacionalização) dos Referenciais e materiais pedagógicos para auxiliar os professores no trabalho a desenvolver com os adultos.

O conhecimento, análise e interpretação dos referenciais, portarias e respetivos anexos foi essencial para o início dos cursos. Nesse sentido, na Escola realizaram-se reuniões com todos elementos da equipa pedagógica, Coordenadora e Vice-Presidente, com o objetivo de entender os mecanismos de lecionação das diferentes áreas de Competência-Chave e da validação das competências, tal como ilustram os excertos que se seguem:

“No primeiro e segundo anos fez-se um trabalho excepcional, porque estavam todos empenhadíssimos e todo o trabalho era programado em conjunto, o que tornou os cursos extremamente atrativos.¹⁰ (...) porque era tudo novo, não havia materiais publicados e no início não havia rigorosamente nada publicado. Os referenciais de formação iam sendo descodificados e os docentes iam produzindo os materiais, sempre tendo em conta o público que tinham nas mãos...”¹² (Coo)

“O mais difícil, o mais difícil foi o secundário, o primeiro ano foi mesmo problemático. (...) e já tínhamos começado a estudar o referencial nos dois anos anteriores!), mas foi muito difícil, é tudo extremamente complexo. É tudo completamente novo para nós e, depois, só perceber a organização curricular, (...), não é fácil!¹⁰⁰ “A dificuldade foi, sobretudo, no início dos cursos de nível secundário entendermos os referenciais que guiam os cursos, visto que eles (cursos) são completamente diferentes do tipo de ensino a que todos nós estávamos habituados,¹¹⁸ (Coo)

Como é constatado, o trabalho colaborativo entre a equipa é incentivado pela Coordenadora, apelando à importância de uma cultura profissional colaborativa. Para enquadrarmos esta cultura profissional que apela ao trabalho colaborativo, relembramos Hargreaves (1998) que concetualiza as culturas docentes em quatro grandes dimensões: individualismo, colaboração, colegialidade artificial e balcanização. Segundo o autor, relativamente à colaboração, numa escola podem existir vários níveis, que se traduzem em partilha: partilham-se os recursos, os conhecimentos, as práticas e a corresponsabilização dos alunos e as relações pessoais. Para materializar esta partilha e desenvolver um trabalho eficaz nas diferentes dimensões (planificação, intervenção e avaliação), tem-se defendido a criação de uma cultura de práticas partilhadas/trabalho em equipa entre os docentes, como forma de tornar as escolas mais eficazes, melhores, mais capazes e diferentes.

Na verdade, a orgânica dos cursos de EFA exige a imperativa necessidade de trabalhar em conjunto e a própria legislação impõe horas letivas no horário docente para o trabalho de equipa. Desta “*colegialidade artificial*”, na perspectiva de Hargreaves (1998) e “*colegialidade forçada*” na de Dias (2006) os docentes evoluíram para outras formas de colaboração, uma vez que, tal como vimos referindo, a equipa pedagógica tem desenvolvido um trabalho conjunto, cultivando uma cultura de partilha de: conhecimentos e experiências, de recursos, de práticas, de modo a tornar os cursos mais acessíveis e a ultrapassar as dificuldades. Para os professores que integram pela primeira vez a equipa, existe uma colaboração voluntária de todos, de modo a que o professor mais facilmente aceda ao conteúdo dos referenciais e, assim, de forma mais tranquila e adequada, possa melhorar as suas práticas.

Esta dinâmica vai ao encontro da perspectiva de diversos autores, ao defenderem que quando se articula, compara e partilha práticas interpares, encontram-se respostas mais adequadas, menos morosas e em muitos aspetos mais inovadoras, criam-se situações de maior tranquilidade que conduzem a uma melhoria das competências pedagógicas e profissionais e simplifica-se a tarefa dos professores. Esta articulação/partilha pode-se desenhar de várias formas, seja através do trabalho colaborativo e/ou colegial, ou de equipas educativas – equipas multidisciplinares de professores (Neto-Mendes, Costa e Pereira, 2004).

A equipa pedagógica

Na análise da organização aos cursos EFA na escola PV, um primeiro elemento que deve ser destacado é a constituição da equipa pedagógica, como é formada, por quem e quantos elementos a integram. A crescente expressão e procura por parte dos formandos destes cursos, impõe que todos os anos novos docentes integrem a equipa. Estes docentes que iniciam, como são escolhidos? como são integrados? que formação lhes é exigida? Ao longo do nosso trabalho de campo, fomos obtendo as respostas às nossas questões, pelo discurso dos participantes no estudo.

Como atrás ficou implícito, a equipa pedagógica dos cursos é uma equipa multidisciplinar e com diferentes papéis e contextos de intervenção: Mediador e grupo de formadores responsáveis por cada uma das Áreas de Competências-Chave (Formação Geral) e pela Formação Tecnológica, em articulação com um representante da Direção

responsável pela área e a Coordenadora. Esta equipa será mais tarde alargada, mais especificamente nos Cursos de Dupla Certificação, quando a esta se junta a equipa de Formação Prática em Contexto de Trabalho (vulgo estágio), passando a incluir o Orientador da escola, um dos professores da Formação Tecnológica, e o Orientador da empresa em que o formando é colocado para realizar as 210 horas de FPCT.

Quando os cursos se iniciaram em 2006/7, com apenas uma turma (Nível Básico, tipo B3), a escolha dos formadores foi decisão exclusiva da Coordenadora dos cursos. Os formadores escolhidos foram professores, maioritariamente, do Quadro de Zona Pedagógica, cujo trabalho e atuação tinham revelado um perfil que pareceu adequado ao desejado para integraram a equipa EFA (Coo, §75)

No ano 2009, os professores da equipa inicial, porque não pertenciam ao quadro da escola, tiveram que concorrer ao concurso nacional de professores e todos ficaram colocados noutras escolas. A formação recebida e a experiência adquirida foi desperdiçada. Foi também nesse ano que os docentes que passaram a integrar as diversas equipas deixaram de ser escolhidos pela Coordenadora, função que passou a ser exercida apenas pelo Diretor. O critério “perfil de professor”, como condição importante de escolha (segundo opinião da Coordenadora), não foi considerado.

Salientamos, de novo, que o Diretor tem opinião diferente da Coordenadora no que concerne ao perfil, ou seja, para ser professor EFA não é necessário um perfil específico, o perfil exigido é igual ao do professor em geral: professores empenhados, responsáveis e sem problemas de relacionamento ou disciplinares. Na sua opinião, não existe um perfil EFA e na escola todos os professores têm perfil para integrarem a equipa.

“Eu não concordo muito com isso, não concordo com isso. Eu acho que a lecionação e as pessoas que não têm problemas disciplinares na escola e que são pessoas empenhadas na escola, não vejo porque não possam ir para os cursos EFA.⁶⁸ “Agora, haver um perfil específico para os EFA, não. É tão específico como para dar o 11º ou 12º, é tão específico quanto isso!^{75 (Dir)}

Apesar da “importância da qualidade pedagógica comprovada e da experiência profissional prévia destes elementos em ofertas formativas especificamente vocacionadas para a educação e formação de adultos, como critérios que garantem a prossecução dos objetivos e princípios orientadores dos Cursos EFA-NS” (ANQ, p.51), o Diretor mantém a continuidade, mas não como critério prioritário de permanência na equipa. Assim, alguns professores saem da equipa e entram outros. Os alunos assinalam esta mudança de

professores como muito negativa. As adaptações professor/aluno resultam muitas vezes em desmotivação, por vezes abandono mesmo, pois a relação construída fica quebrada e o trabalho do professor fica sem continuidade, como se pode deduzir pelas declarações que em seguida se transcrevem:

“(…) um professor deve-se manter desde que começa o ano até ao fim, (…) os professores ao fim do ano já nos conhecem, sabem as matérias que nós demos e já sabem trabalhar com a turma”.⁹⁸ (….) quando vem um sotôr (novo) tem tendência a recomeçar com o que já fizemos, que é aprender a conhecer a turma, aprender...nós temos que conhecer o sotôr também e acaba por ser um bocado perder tempo que não era perdido se tivéssemos continuado com o sotôr que tínhamos no ano passado(…)”.⁹⁹
(FgrAl)

A perspetiva dos formandos vai ao encontro da opinião de Galbraith (2004, p.14, citado por Quintas, 2008), ao referir que quando se “compreendem os formandos, começa-se a compreender o que é necessário fazer, como formador de adultos, para que se seja efetivo no momento da formação” (p. 39). Neste sentido, este conhecimento relativo aos formandos permite que o formador identifique qual o seu estilo de aprendizagem, ritmo e motivações e, conseqüentemente, desenvolva um processo de ensino que o respeite e contemple, criando um clima de aprendizagem confiável (idem, 2008).

A partir 2009/10, o antigo presidente do CE e agora Diretor assumiu a escolha da equipa e os critérios mudaram. Dos dados recolhidos, não conseguimos apurar explicitamente as razões de tal alteração, no entanto as perspetivas diferentes nos critérios de escolha da equipa e o acréscimo de responsabilidades e papéis do Diretor, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº75/2008, podem, eventualmente constituir fundamentos para esta alteração.

“(…) Não sei qual a justificação! Não sei responder a isso. Porque, enquanto coordenadora, nos primeiros anos, fui eu que escolhi o corpo docente,(…), depois não sei porque sim nem porque não, as coisas foram mudando e hoje só sei a equipa com quem vou trabalhar quando os horários são entregues aos professores, ou seja, deixei de ter palavra sobre o assunto.”^{78(Coo)}

Em conformidade com o extrato acima, não houve diálogo por parte do Diretor e como as posições entre eles são opostas, e tal como apurámos, gerou-se um clima em que a falta de entusiasmo foi notória.

As Dinâmicas da equipa – as reuniões de trabalho/ o trabalho do professor

Os cursos EFA organizam-se em percursos de formação flexíveis, a partir de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida pela via formal, não formal e informal. A gestão do currículo, realizada de forma flexível com atividades cada vez mais complexas, permitindo uma sequencialidade, mas também uma complementaridade e integração de competências que podem ser adquiridas e capitalizáveis através de formações modulares, tem por base o desenvolvimento global do aluno (Portaria nº 230/2008c). Esta gestão implica que o professor centre a planificação no aluno, estando pronto a reformulá-la de acordo com o diagnóstico, os interesses crescentes do aluno e as competências a desenvolver, constituindo-se ela própria como um elemento em construção permanente.

Nesse sentido, na escola PV, no início do ano letivo, realiza-se uma reunião geral, na qual participam toda a equipa pedagógica, a Coordenadora e o elemento que representa a Direção. Dão-se a conhecer os referenciais dos cursos, legislação de suporte e dá-se uma explicação detalhada das características dos cursos. Apresentam-se as equipas de trabalho de cada turma, o mediador respetivo e entregam-se os referenciais a cada elemento. Para além desta, existem reuniões semanais, duas horas registadas em cada horário dos docentes, que são coincidentes a toda a equipa pedagógica. Estas reuniões são de planificação conjunta de estratégias, elaboração de materiais, de resolução de problemas dos formandos, existindo um trabalho colaborativo com os colegas e com outros parceiros exteriores.

Com o objetivo de facilitar a operacionalização dos cursos, foram criados instrumentos tanto de avaliação como de organização. Os materiais criados são arquivados em dossiers para consulta de toda a equipa, com o objetivo de orientação e exemplificação, e para os professores que vierem a integrar a equipa pedagógica entenderem mais rapidamente a essência dos cursos (entrevista Coordenadora &102).

As reuniões servem também o objetivo de realizar formação, de modo a implicar a transformação da prática docente, o domínio das técnicas e de processos de organização, uma vez que, tal como já referimos, as áreas vocacionais, emergentes no sistema educativo, exigem que “os formadores deverão estar preparados para a respectiva mobilização dos recursos pedagógicos, estando atentos aos sinais enviados pelos formandos” (ULMANN, 2008 citado por Santos, 2009 p.83).

De salientar que as exigências individuais de cada adulto desafiam o professor a trabalhar numa perspectiva de currículo centrado no aluno, mais aberto e flexível, de forma a responder às exigências dos cursos. Neste sentido, cabe ao professor o trabalho de conciliação entre as competências a desenvolver e a diferenciação pedagógica necessária para o sucesso educativo de cada um (Santos, 2009).

A avaliação é outro desafio para o professor, que deverá construir um sistema de recolha de informação, através da observação e de registos descritivos, que lhe permita conhecer o trabalho e a evolução de cada aluno, e segundo a Coordenadora:

“Em todas as reuniões se faz, enfim, uma passagem pelas dificuldades que estão a ser sentidas, pela forma como os formandos estão a reagir e, depois, temos reuniões formais de validação de competências, como sabes, ao longo dos três períodos, nós fazemos sempre reuniões em que fazemos a validação formal das competências.”^{117 (Coo)}

Constatamos que as reuniões de avaliação, que a escola realiza, servem para: validar/certificar as competências adquiridas pelos formandos; diagnosticar as dificuldades de cada um; adaptação/reformulação das planificações de modo a que os objetivos sejam alcançados.

Para o adulto retornar à escola no sentido de se reencontrar com a instituição escolar é necessário que ele encontre uma escola diferente não só nos conteúdos mas, e em especial, nos métodos e nas atitudes dos docentes. A Coordenadora, tendo em conta esta realidade, reúne com os alunos todos os finais de período, e sempre que necessário, para os ouvir, acompanhar e orientar, num processo dialético contínuo entre professor e aluno.

2.2. A receção, acompanhamento e avaliação dos cursos

A escola PV, na organização dos cursos, adoptou uma filosofia de acompanhamento e compreensão permanente ao longo do ano, tentando a identificação de fraquezas, de modo a encontrar estratégias de superação das dificuldades encontradas. Em continuação da análise desta categoria (C2), neste ponto abordaremos os resultados apurados no que se refere à receção e acompanhamento efetuado aos alunos na fase inicial dos cursos. A avaliação efetuada pelos adultos em relação aos horários e serviços disponíveis foram itens considerados no estudo, como podemos observar nas subcategorias abordadas no quadro síntese seguinte:

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

Quadro síntese 25 – Categoria 2 – Organização/Operacionalização dos Cursos EFA na Escola (Parte II)

Categ	subcategoria	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	AF	total
C2- ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS EFA NA ESCOLA	Os formandos (receção, acompanham/ avaliação).	Acompanhamento e apoio aos alunos durante o ano. Tentar dar resposta às necessidades e condições específicas	-	-	3	-	-	-	3
		Alunos muito novos procuraram os cursos- grande imaturidade requerendo mt acompanhamento	-	-	2	-	-	-	2
		Aos formandos é pedido a sua reflexão sobre os cursos e seu funcionamento	-	-	1	-	-	-	1
		O e-mail da Mediadora é conhecido tal como o contacto de telemóvel	-	-	-	1	-	-	1
		O acompanhamento dos estágios é feito semanalmente	-	-	1	1	-	-	2
		Realização de Festa final de curso, envolvendo toda a comunidade escolar	-	-	1	-	-	-	1
		Os alunos recorrem ao Coorden. e Mediador	-	-	-	-	3	4	7
		As colegas ajudaram a integrar	-	-	-	-	4	-	4
		Elemento da Direção ajudou a integrar	-	-	-	-	1	-	1
	Os horários	Dificuldade de coordenar horários entre os formadores para preparação das aulas	-	-	1	-	-	-	1
		Formadores com reduzida disponibilidade devido aos horários : CNL e CL	-	-	2	-	-	-	2
		Os horários dos alunos adaptados às suas preferências e de acordo às diretivas da tutela	-	-	3	-	-	-	3
		Dificuldade de alterar os horários dos serviços devido ao reduzido nº dos funcionários	-	-	1	-	-	-	1
		Satisfação nos horários	-	-	-	-	3	1	4
	Os serviços disponíveis	Secretaria- O horário é aceitável	-	-	1	-	-	-	1
		Secretaria- O horário é insuficiente	-	-	-	-	3	1	4
		Biblioteca- fecha durante a hora do jantar no período em que os alunos não podem ir	-	-	1	-	2	-	3
		Bar- avaliação negativa	-	-	1	-	4	2	7
		Equipamentos (bons)	-	-	-	-	2	-	2
		Casas de banho – avaliação negativa	-	-	-	-	3	-	3
		Salas e auditório – Bom	-	-	-	-	2	1	3
		Reprografia/papelaria satisfaz	-	-	-	-	-	1	1
	Estacionamento Bom	-	-	-	-	1	-	1	

Os formandos : o processo da inscrição até à conclusão

A intervenção da Escola PV junto do seu público-alvo organiza-se de acordo com 6 fases: acolhimento, diagnóstico, encaminhamento, reconhecimento de competências, validação de competências e certificação de competências. O **acolhimento** é constituído pelo atendimento e inscrição de adultos e é realizado pela Coordenadora e pelo representante da Direção responsável pelos cursos noturnos.

“Em primeiro lugar, temos as pré-inscrições, que nos vão chegando ao longo do ano letivo, quer através do encaminhamento de diversos CNO, quer através da página da escola;”⁵⁸ (Coo)

O **diagnóstico** integra uma análise do perfil do candidato, com recurso a entrevistas, análise curricular e outras estratégias oportunas para identificação das melhores soluções

no encaminhamento do aluno. Há um conjunto de professores escalonados especificamente para essa função; nos cursos de dupla certificação, são os professores da área tecnológica, com experiência neste tipo de cursos e com formação para o diagnóstico dos perfis dos candidatos, quem lidera este processo.

O encaminhamento tem como objetivo dar a possibilidade ao adulto de ter na sua posse os esclarecimentos que lhe permitam reconhecer a resposta mais ajustada ao seu caso, direcionando-o para o percurso formativo mais adequado para si.

Na análise do quadro síntese de categorização, podemos constatar que o acompanhamento aos alunos é uma prioridade no início e ao longo do ano, sendo a recepção aos candidatos uma determinante na sua permanência na escola e, sobretudo, essencial para ajudar a afastar a insegurança que causa o retorno à escola. Assim, a recepção aos alunos é trabalhada por toda a equipa e, na primeira semana do ano letivo, os alunos são elucidados sobre a formação que vão realizar, as regras e legislação em vigor, serviços disponíveis na escola e respetivos horários (Entrevista Coó, e Med).

Após o início das aulas, os mediadores reúnem com cada turma, apresentam os respetivos docentes, explicam a orgânica das disciplinas e respectiva avaliação. Os professores, nas primeiras semanas, tentam conhecer cada formando, saber as expectativas que têm sobre o curso, a decisão de voltar à escola, percurso escolar, dificuldades de coordenação entre o trabalho/família/escola.

O acompanhamento aos alunos é de tal modo essencial e importante para o sucesso e conclusão desta formação que a equipa de professores, conhecendo o contexto e a realidade destes adultos, tenta criar relações de proximidade pois, para eles, alunos, passa a existir um novo espaço-tempo ocupado pela frequência da escola e que muitas vezes obriga a reestruturações na forma de organização e estruturação do seu quotidiano. (Coó, §109, p.11)

A escola PV tenta criar ambientes de aprendizagem que sustentem a motivação, valorizando e promovendo a integração dos formandos adultos em novos processos de aprendizagem, permitindo-lhes uma aprendizagem autónoma. Os adultos quando aderem aos processos formativos é porque “querem construir significado sobre o seu mundo, encontrar sentidos e ser eficazes naquilo que valorizam” (Wlodkowski, 2004, p. 142, citado por Quintas, 2008). Neste sentido, a chave para que os processos de formação e de aprendizagem sejam eficazes passa pelo encorajamento e pelo reforço das competências em áreas que eles valorizam. A criação de condições que sustentem a motivação do

formando é hoje um desafio que se coloca aos formadores e aos programas de formação (Quintas, 2008).

No que se refere à **avaliação** da formação é uma avaliação formativa e formadora, estando intimamente ligada ao currículo centrado no aluno. Como se disse anteriormente, o professor, ao longo do processo, realiza uma recolha de informação, através da observação e de registos descritivos que lhe permitem conhecer o trabalho e a evolução de cada aluno, privilegiando-se, mais o processo do que os resultados. Nas entrevistas realizadas, constatamos que na escola PV este processo é realizado no dia-a-dia e o resultado da observação e registos é arquivado no dossier – Portefólio individual de cada formando, que está disponível e de acesso a todos. No final de período, realiza-se a avaliação sumativa de certificação de cada módulo e faz-se uma reflexão sobre a aprendizagem de cada um e diagnóstico de necessidades, como ponto de partida para novas estratégias de ensino-aprendizagem. A autoavaliação, realizada pelos mediadores nas horas¹⁷ de PRA¹⁸, faz parte desse processo de re/construção do conhecimento, do desenvolvimento de competências, da melhoria do desempenho profissional e da motivação do aluno, sendo “momentos de reflexão conjunta, em que é pedida aos alunos participação, no sentido de verificar se as diversas áreas estão a funcionar, detetar problemas, sejam de aprendizagem ou de relacionamento” (Coo §115, pág.12).

Segundo as entrevistas realizadas, os alunos recorrem, essencialmente, ao Coordenador ou Mediador para acompanhamento ou explicação de alguma dúvida.

“Por exemplo, a minha turma nova de Informática, a 1S, estava a ter algumas dificuldades na formação tecnológica e, após conversações com o Diretor, foi possível atribuir alguns tempos de apoio a um dos colegas e que estão a ser bastante apreciados pelos formandos que maiores dificuldades revelavam.”^{116 (Coo)}

Face ao exposto, as dificuldades pedagógicas dos alunos são acompanhadas por uma diferenciação de trabalho docente, havendo um ensino individualizado/diferenciado face às dificuldades apresentadas. Em todas as reuniões se faz uma passagem pelas dificuldades que estão a ser sentidas, analisando a forma como os formandos estão a reagir e ouvindo os mediadores sobre as estratégias a aplicar.

¹⁷ PRA- 85 horas (Portaria 230/2008, 7 Março).

¹⁸ Portfólio Reflexivo de Aprendizagem é uma coleção de documentos vários que revela o desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços realizados para alcançar os objetivos acordados e reflectindo sobre o produto e o processo de aprendizagem.

Por outro lado, há a salientar que nos últimos anos a escola tem recebido alunos muito novos que apresentam um percurso escolar problemático, sendo muito imaturos e requerendo muito acompanhamento. Estes alunos são pouco assíduos e pouco trabalhadores. Eles fazem a matrícula pela necessidade imperativa de conclusão da escolaridade obrigatória, revelando uma atitude passiva relativamente à formação.

(...) quando eles começam a faltar, tanto eu, como os Mediadores, como a Direção, na pessoa do A., mandamos e-mails, nós telefonamos, enfim, procuramos, de facto, fazer um acompanhamento muito, muito personalizado aos alunos.^{112 8Coo)}

No que se refere à **avaliação da Formação em Contexto de Trabalho**, esta é da responsabilidade do professor orientador que acompanha os estágios, depois de ouvido o elemento da empresa/monitor responsável pela integração sócio profissional, que lhe atribuiu as tarefas para a execução do plano e controlou a sua assiduidade (Despacho Conjunto nº 453/2004c, artº15). A Coordenadora, apesar de não ser obrigatório, acompanha também este processo, como podemos constatar pelo extrato seguinte:

(...) fomos apresentá-los, depois fomos levá-los no primeiro dia, eles têm um orientador da escola e um orientador no local de trabalho; estão bem apoiados; mesmo assim, semanalmente, vamos visitá-los e as coisas estão a decorrer bastante bem.^{54 (Coo)}

Na conclusão dos cursos, cada formando apresenta, no auditório da escola, um trabalho final, perante uma plateia composta pela comunidade escolar, familiares e convidados.

Em síntese, a equipa responsável está atenta à diversidade de públicos que aparecem e desde a sua receção até à conclusão do curso existe um trabalho permanente de reforço da motivação para que os formandos continuem. A diferenciação e organização pedagógica, de acordo com as necessidades, habilidades e experiências dos formandos, tem como objetivo principal a integração, motivação e conclusão do processo de certificação por cada um dos inscritos.

Os Serviços disponíveis/horários

Para o funcionamento dos cursos, torna-se necessário proceder à organização e flexibilização de serviços, horários e espaços. A escola foi intervencionada pelo Parque Escolar em 2008/2010, renovando salas de aula e equipamentos, bem como outros espaços educativos e de apoio. No que se refere aos serviços, nomeadamente o refeitório, vários alunos reclamam porque não se servem refeições á noite. O bar é a alternativa para

fornecimento de comida, mas também não estão satisfeitos com o horário de funcionamento, quantidade e variedade da alimentação. Analisando o quadro síntese 25, podemos constatar o indicador “Bar – *avaliação negativa*”, com sete referências no total, tal como se ilustra no excerto que se segue:

“O bar (...) o problema é que fechava muito cedo, por volta das nove e meia. Nove e meia dez e já estava fechado, a maior parte das pessoas tem aulas depois das oito e meia, vem para a escola e ...saem à meia noite.^{35(Alf)}

“Relativamente ao Bar, o horário é algo desadequado, e então da comida nem se fala! – é (quando a há) muito má e em muito pouca quantidade e variedade.^{96(Coo)}

“O bar é que está mal porque nós vimos do trabalho, é o meu caso, venho do trabalho e venho diretamente para aqui e quando chego aqui, e estou aqui até tarde preciso de comer alguma coisa e temos que ir fora e isso é que está mal.^{96(FGr)}

A Direção tem ouvido as reclamações, mas recorre ao argumento da falta de pessoal para fundamentar a opção de resposta.

A biblioteca foi construída de raiz, sendo um dos ex-libris da escola; contudo, na perspetiva dos formandos e formadores, também não está disponível:

“A biblioteca (...) esteve fechada um ano inteiro e abriu há relativamente pouco tempo. Como fecha durante a hora de jantar da funcionária, exatamente no período em que os alunos lá podiam ir, acaba por ser um serviço não disponibilizado.^(97Coo)

“(...)Também foi pena a biblioteca ter fechado mas foi por motivos grandes. (...).^{95(FGr)}

O mesmo se verifica com o horário da secretaria, considerado insatisfatório pelos alunos por estar aberta à noite apenas duas vezes por semana. A Coordenadora tem uma perspetiva diferente, considerando que o horário está adaptado aos cursos e os alunos podem tratar dos seus assuntos no período do seu horário escolar.

“(...) a secretaria abre dois dias por semana e não chega porque à noite fecha mais cedo. É pouco.^{106(FGr)} “Eu chego às oito e está quase sempre fechada.^{108(FGr)}

“O horário da secretaria, eu acho que deveria ser também mais flexível. Acho que deveria abrir mais vezes por semana à noite, para os alunos nocturnos.^{37(Alf)}

“Quanto à secretaria, o horário não é mau. Os alunos só têm que saber os dias em que está aberta à noite e o período de funcionamento.^{99(Coo)}

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

Analisando o quadro síntese, verifica-se algum descontentamento da parte dos formandos em diferentes respostas, salientando-se como aspeto positivo a existência de estacionamento.

Relativamente aos horários letivos e calendarização dos cursos, os alunos foram unânimes em afirmarem a sua satisfação com os mesmos, havendo quatro referências no indicador “*Satisfação nos horários*”. Segundo a Coordenadora, eles são feitos segundo as diretivas da tutela, mas atendendo às preferências e necessidades dos formandos.

Em suma, para o bom funcionamento dos cursos e o apoio aos alunos, há ainda necessidade de proceder a ajustamentos nos serviços e seus horários. A satisfação dos horários pode ser uma alavanca inestimável na procura/satisfação dos formandos pelos cursos. Pelos dados recolhidos a Direção tem feito esforços e ajustes graduais de melhoria.

2.3. Dificuldades e Avaliação dos Cursos EFA

As dinâmicas de formação dos cursos EFA, operacionalizadas com base nos Referenciais de Competências-Chave, nas suas fases de arranque originaram um trabalho colaborativo entre os elementos da equipa pedagógica e direção. Nesta parte, podemos constatar como as lideranças enfrentam as dificuldades e como realizam a avaliação dos cursos, como podemos observar no quadro síntese seguinte:

Quadro síntese 26 – Categoria 2 – Organização/Operacionalização dos Cursos EFA na Escola (Parte III)

Catego	subcategoria	Indicadores	Dir	PGG	Coo	Med	For	AF	total
2.1.3 - ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS EFA NA ESCOLA	Dificuldades encontradas	A operacionalização foi difícil. O Secundário foi muito difícil	-	-	2	-	-	-	2
		Existem necessidades financeiras A escola não tem orçamento para os cursos	-	-	3	-	-	-	3
		Dificuldade de reunir todos/incompatibilidade de horários/trabalho de cooperação diminuiu	-	-	4	-	-	-	4
		O aumento das turmas tornou impossível o coordenador estar presente em todas reuniões	-	-	1	-	-	-	1
		Incompatibilidade de horário entre alunos e a mediação: O horário da mediação é fora das horas lectivas dos alunos	-	-	-	3	-	-	3
		Não existe entrosamento entre as planificações	-	-	-	1	-	-	1
		Atualmente a maior dificuldade é o nº elevado de alunos por turma	-	-	1	-	-	-	1
		Os horários de trabalho dos alunos não são compatíveis com a escola	-	-	-	-	-	1	1
		A avaliação dos cursos	As turmas terminam os cursos com uma apresentação pública, opção da escola	-	-	1	-	-	-
	Reconhecimento dos alunos pela passagem pela escola. Satisfação dos alunos		3	1	1	-	-	-	5
	Aumento da procura		3	-	-	-	-	-	3
	Reconhecimento da qualidade da formação: cumprimento dos objetivos		4	-	-	-	-	-	4
	Realização de um estágio de 210 horas		-	-	-	2	-	-	2
	Sacrifício pessoal/Abandono escolar		-	2	1	-	-	-	3
	Alguns cursos não estão organizados		-	-	-	-	3	-	3
	Falta de professores		-	-	-	-	4	-	4
	Bar – avaliação negativa	-	-	1	-	4	2	7	

Dificuldades

A estrutura do modelo são os referenciais de formação e, como tal, o conhecimento e interpretação do mesmo é primordial. A análise e interpretação de portarias¹⁹, e respectivos anexos foi essencial para a operacionalização inicial dos cursos. A diversidade de públicos, a flexibilização curricular e a adaptabilidade a diferentes pontos de partida concorreram para a dificuldade da operacionalização dos cursos, particularmente dos cursos de EFA secundário. A maior dificuldade residiu, sobretudo no início dos cursos de nível secundário, no entendimento dos referenciais que os suportam. Estes cursos são completamente diferentes do tipo de ensino que se estava habituado. O primeiro ano foi muito difícil, pois a orgânica dos cursos é complexa e inédita (Coo, §100).

A Coordenadora salienta a incompatibilidade de horários e o tempo reduzido disponível dos professores para a preparação de aulas, planificações e construção de materiais, pois a “diversidade de públicos, a flexibilização curricular e a adaptabilidade a diferentes pontos de partida e interesses individuais concorrem para que não haja um manual que siga uma linha condutora do curso” (Santos, 2009, p.85). Assim, coloca-se, o desafio de construção de uma grande variedade de materiais e de atividades de acordo com as características dos alunos, de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Na análise ao quadro síntese 26, podemos constatar que a Coordenadora referencia como dificuldade o aumento das turmas, tornando impossível ao coordenador estar presente em todas reuniões e o número elevado de alunos por turma. Este aumento torna difícil ao professor fazer um acompanhamento personalizado, conciliando as competências a desenvolver com a heterogeneidade dos alunos; “com 20 alunos em cada turma é muito difícil, é muito difícil em termos de funcionamento” (Coo, § 119, *pág.12*).

Como podemos constatar, os cursos EFA colocam aos professores desafios para os quais os níveis de preparação são diversos. A complexidade dos referenciais, a intensificação do trabalho como a diversificação do saber especializado e da responsabilidade, além do pouco tempo disponibilizado são algumas dificuldades referidas pelos entrevistados. Esta dificuldade referida por Hargreaves (1998) na intensificação do trabalho dos professores sendo fonte de problemas para eles e a instituição do tempo de preparação é uma solução parcial. Os professores queixam-se da falta de tempo e, por

¹⁹ Portaria n.º 230/2008, de 7 de março/ o Despacho 26401/2006/ Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, etc.

outro lado, têm a sensação de que “é sempre possível fazer-se mais” (empenhamento profissional), o que indica a coexistência da intensificação e da profissionalização.

No quadro síntese em análise, a Mediadora salienta a incompatibilidade de horário entre alunos e a mediação, sendo o horário da mediação fora das horas letivas dos alunos; também a falta de “*entrosamento entre as planificações*” é referenciada como uma dificuldade de organização e operacionalização, implicando desperdício de tempo e eficácia. As planificações são apresentadas no início do ano e cada professor apresenta a sua, havendo um trabalho individual e as áreas comuns são abordadas de pontos de vista diferentes. Como é evidente, o individualismo docente está patente no Individualismo constrangido, que têm a ver com as condições do local de trabalho: “(...) dificuldades em conseguir horários que permitam aos professores trabalhar em conjunto (...) ou a compreensão do currículo. (Hargreaves 1998, p.193).

As questões financeiras, tal como refere o Diretor, são também uma limitação; este refere-se à inexistência de financiamento, dado que os cursos não foram financiados pelo Programa Operacional de Potencial Humano (POPH), existindo, por isso, algumas necessidades financeiras, nomeadamente nos cursos de dupla certificação.

A escassez de recursos financeiros origina outras opções internas de gestão financeira, nomeadamente: das competências técnicas dos docentes e equipas; dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos no âmbito dos cursos que frequentam, bem como o recurso ao mecenato, tanto da parte de professores, como de empresas locais. Assim, o material vai aparecendo com doações de professores que têm ligações a empresas e que dão material obsoleto, mas necessário aos cursos, nomeadamente computadores usados que servem para os alunos fazerem a formação respetiva aos cursos de dupla certificação de Instalação e Gestão de Redes Informáticas e Instalação e Manutenção de Sistemas Informáticos.

(...) Eu farto-me de choramingar ao L. o L, de vez em quando, dá-me um portátil para eles desmancharem e voltarem a montarem, depois choramingo mais um bocado e, por exemplo, o José M., deu-nos os primeiros computadores que nós tivemos, mesmo nossos; (...) embora já estejam obsoletos, ainda se encontram na nossa sala.^{85 (Coo)}

As visitas de estudo são financiadas pela escola, pela Junta de Freguesia, através de uma professora da escola que é simultaneamente vereadora da autarquia e pelos professores que pagam do seu bolso os bilhetes dos alunos mais carenciados.

Quanto às visitas de estudo, a escola ajudou uma vez, a E. também nos tem ajudado, e dado que conhecemos (ou conhecíamos) relativamente bem as condições económicas

de alguns alunos, normalmente, somos nós, os professores, quem paga do seu próprio bolso os bilhetes dos alunos mais carenciados. A escola não tem orçamento para fazer face a isso.^{86 (Coo)}

Em síntese, concluímos que apesar de haver um trabalho colaborativo aquando da explicação e compreensão dos referenciais e da partilha de conhecimentos e práticas, o trabalho docente faz-se no dia-a-dia de forma individual, devido aos horários incompatíveis entre os docentes. Concluímos também que existe uma intensificação do trabalho docente devido ao aumento do número de alunos por turma, ao tempo reduzido para o trabalho conjunto de planificação e preparação de materiais. Para que as dificuldades sejam superadas, é necessário “reformular as estruturas da escola (...), de forma a ajudar os professores a trabalharem em conjunto mais eficazmente como uma comunidade” (Hargreaves, 1998:130).

Avaliação dos cursos

Como a escola realiza a avaliação de cada curso é uma questão importante para a equipa técnico-pedagógica e direção, pois dela depende o reconhecimento da qualidade da formação ministrada, bem como da imagem da própria escola. As turmas terminam os cursos com uma apresentação pública que, não sendo obrigatória, foi decisão da escola, pois considera-se que, no momento de finalização da formação, seria importante envolver toda a comunidade escolar e educativa. A apresentação é realizada no auditório da escola, para uma plateia composta por personalidades convidadas, professores, alunos, familiares de alunos e Direção. Após a apresentação, é realizada uma festa de encerramento de grande convivência, planeada pelos alunos em conjunto com os professores, mediadores e Direção. A autarquia participa, frequentemente, com alguma ajuda financeira e animação cultural, disponibilizando grupos corais e musicais.

“É evidente que quando fazemos aquelas festas, as festas que temos feito do encerramento dos cursos, em que se apresentam os trabalhos, convidamos algumas personalidades do Ministério, para verem como isto funciona.”^{136 (Dir)}

(...) uma vai terminar já em Junho, com a apresentação pública, também não é uma coisa obrigatória, mas que nós fazemos sempre, achamos que é um dia de festa!^{47 (Coo)}

Na análise ao quadro síntese 26, o indicador “*Reconhecimento dos alunos pela passagem pela escola/Satisfação dos alunos*” é referido pelo Diretor, pela PCG e

Coordenadora como indicador de satisfação dos alunos pela passagem pela escola, a qual é demonstrada no dia-a-dia e, essencialmente, após o termino dos cursos. Pelo que apurámos, os alunos passado tempo, na qualidade de cidadãos e em contextos profissionais e sociais vários, falam da escola com saudade e referem a qualidade e empenho dos professores que tiveram, assim como da Direção e funcionários em geral.

O Diretor da escola, aquando da entrevista, informou que ficou muito agradado quando numa comemoração da Junta Freguesia S. D. B. encontrou ex-alunos que o reconheceram e o cumprimentaram, transmitindo-lhe o seu contentamento pela passagem pela escola.

“Ficaram muito agradados, saudosos da escola, foi um bom tempo que lá passámos, foi bom, houve um até que estava a pensar em prosseguir estudos...para nós é gratificante ver que para aquelas pessoas isto fez bem”^{/109(Dir)}

Um outro indicador de que os cursos têm sucesso é o aumento de candidatos de ano para ano. No ano de 2007, a escola iniciou com 2 turmas, passando a 9 turmas no presente ano de 2010/11 e com uma procura maior que a oferta.

“Este ano tivemos para Teatro 5 vezes mais procura do que oferta. Tivemos à volta de 100 alunos para 20 vagas. Vieram alunos de todo o lado, da outra margem desde o Barreiro, o Montijo,...”^{64(Dir)}

No entanto, relativamente a alguns cursos iniciados, os alunos questionados referem que nem todos correspondem às expectativas, nomeadamente o curso de Animação Sociocultural que é um curso muito caótico. Os professores mudam todos os anos, não havendo continuidade nas disciplinas de formação técnica e, devido à contratação tardia dos formadores, os alunos têm de prolongar as atividades letivas até final de Julho. Salientam também a substituição tardia dos docentes que adoecem. Em entrevista realizada, sobre conselhos a dar ao Diretor, um aluno (...) “diria ao Diretor mais rapidez na substituição de todos os funcionários, incluindo professores”.

“É caótico porque os sotôres vêm, faltam e não se repõem logo as aulas, (...) eu acho que é mau...tivemos um professor que começou quase no final de Dezembro (...)”^{96 (FGr)}

“quando vêm um sotôr (novo) tem tendência a recomeçar com o que já fizemos, que é aprender a conhecer a turma, aprender...nós temos que conhecer o sotôr também e acaba por ser um bocado perder tempo que não era perdido se tivéssemos continuado com o sotôr que tínhamos no ano passado ou o sotôr de inicio, (...)”^{99(FGup)}

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

Salientamos, ainda, o baixo número de certificações, referido no capítulo anterior, em contraste com as inscrições dos formandos, revelando o elevado abandono escolar. Este facto é um indicador menos positivo dos cursos.

No geral, a avaliação dos cursos feita pela maioria dos alunos é positiva, os objetivos gerais foram cumpridos, havendo um reconhecimento da qualidade da formação recebida, considerando como *muito importante* a passagem pela escola, salientando mesmo que recomendariam esta escola a familiares e amigos.

3. Relação com a Comunidade

O reconhecimento da importância da educação de adultos, cujos frutos são o desenvolvimento social, cultural e económico, implica um compromisso por parte de todos. A adesão das populações deve-se ao “potencial precioso e de inigualável riqueza concetual” desta iniciativa e também às dinâmicas iniciadas pelas várias instituições, de modo a relacionarem-se com as comunidades envolventes (2010, relatório avaliação; Carneiro, p.12).

No quadro síntese seguinte, podemos ver e analisar as relações existentes com os parceiros da comunidade que a Escola PV mantém e procura incentivar.

Quadro 27 – Categoria 3 – Relação com a Comunidade

Categ	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Total
3. Relação com a Comunidade	Envolv/ representante do poder local/Outras Parcerias	O representante da autarquia reconhece a grande necessidade destes cursos	-	3	-	-	-	3
		A autarquia acompanha os cursos e está sempre presente nas reuniões do CG	-	1	-	-	-	1
		Outras Parcerias- -ajuda de uma professora da escola que está ligada a uma outra autarquia	-	1	-	-	-	1
		Outras Parcerias – ONG	-	-	1	-	-	1
	Estágios / Carteira de empresas / Mercado de trabalho	Existe carteira de empresas para os estágios	4	-	1	2	-	7
		Início – dificuldade de encontrar empresas para parcerias	2	-	3	-	-	5
		Reconhecimento – atualmente são as empresas que se oferecem	1	-	1	1	-	3
	Divulgação/ Promoção dos cursos	Divulgação por folhetos distribuídos na cidade e escolas, site da escola	-	-	1	-	2	3
		Divulgação “boca a boca”	-	-	1	-	2	3
		Publicidade em jornais	-	-	1	-	-	1
		Informação dada na Escola	-	-	-	-	2	2
		Divulgação na empresa através dos CNO	-	-	-	-	2	2

Segundo a perspectiva dos participantes e os documentos que consultámos, a capacidade da escola PV de mobilizar recursos e envolver as instituições locais e demais interessados

em parcerias de aprendizagem é um meio de alcançar os seus objetivos, proporcionar os estágios em contexto de trabalho e fazer a transição para o mercado do trabalho.

Há que referir o envolvimento da JF de N^a S^a de F. (com assento o CG); da JF de SDF (através da vereadora da cultura) e da CML. O envolvimento das autarquias é reconhecido e evidencia o papel importante que desempenham, funcionando como um elemento de proximidade às pessoas, sendo também colaboradores na construção das soluções mais adequadas para os problemas educativos locais.

“ao nível das autarquias, nós temos um representante da CML, um dos representantes que até foi cá aluno e que realmente reconhece a grande necessidade destes cursos e o envolvimento que existe da escola nesses cursos. Eles são favoráveis.”¹⁵ (PCG)

“(…) Ele informa quais são as disponibilidades e os serviços a que se pode recorrer junto da Câmara Municipal de Lisboa.”¹⁸ “Em termos de parcerias, também temos o contacto, vá lá, entre aspas, da nossa colega representante do corpo docente, a E. N., que também está ligada a uma autarquia, que sempre dá uma ajuda.”¹⁹(PCG)

A participação da autarquia na escola permite, entre outras coisas, a concretização de muitas das atividades constantes no projeto educativo, numa relação de cumplicidade educativa e de participação de cidadania. Relativamente aos cursos EFA, a vereadora da cultura da Junta de Freguesia de SDB tem dado apoio, recebendo alunos estagiários na autarquia e facilitando contactos com outras empresas que aceitaram estagiários e emergiram como novos parceiros educativos.

Segundo os entrevistados, no primeiro ano dos cursos, as empresas não estavam preparadas para aceitarem alunos em estágio e os responsáveis pelos cursos tiveram uma tarefa árdua na procura de parcerias empresariais. Nas palavras da Coordenadora, à medida que os anos decorrem, a Escola começa a ter a própria carteira, existindo, no momento, empresas muito satisfeitas com os estagiários recebidos e que esperam a chegada dos próximos (§107; Med, §32).

Divulgação/Promoção dos cursos

Nos primeiros anos, houve a distribuição de folhetos pela cidade e pelas escolas, de forma a dar a conhecer os cursos, mas nunca se realizou a divulgação dos cursos em jornais, revistas ou qualquer tipo de comunicação social (Coordenadora).

Na análise ao quadro síntese 27, os indicadores que os alunos referenciam são diversos: divulgação “boca a boca”, site da escola, informação dada na Escola, divulgação na empresa. Podemos constatar que a difusão por amizade e a via laboral foram os meios privilegiados de divulgação, os quais podem ser potenciados, pois não necessitam de financiamento. Como foi referido, a escola PV não foi contemplada com nenhum apoio financeiro do POPH e, como tal, tendo grandes restrições financeiras, não tem realizado publicidade na comunicação social, mas segundo o extrato da entrevista:

“Este ano, parece que vai haver alguma forma de publicidade em jornais, pelo menos no que se refere aos cursos profissionais de dia; não sei se o mesmo se aplicará ao ensino noturno.”^{72(Coo)}

A Escola também faz a divulgação dos cursos por via telefónica ou e-mail, sempre que a comunidade a solicita, também pessoalmente, àqueles que se dirigem à Direção para informações sobre a oferta curricular. Os CNO informam também os cidadãos sobre as escolas que oferecem os cursos EFA, tal como as próprias empresas que orientam alguns dos seus empregados para as Escolas ou CNO mais próximas das respetivas residências.

“Eu tive conhecimento destes cursos através do meu emprego e escolhi esta escola porque é a escola mais perto da minha residência.”^{20 (FGrA)}

Em síntese, podemos dizer que o papel da escola, as suas finalidades, processos e soluções educativas no seio da sociedade atual, implicou a sua abertura à comunidade. Existe um envolvimento geral de toda a comunidade, salientando o poder local, as instituições da formação profissional, empresas e Centros de Novas Oportunidades. Verificámos também uma estratégia organizada para a divulgação das ofertas formativas, prevalecendo as relações pessoais e toda uma rede social local, tanto informal, como formal.

4 . Relação de proximidade e Gestão Pedagógica

A “sociedade do conhecimento” para que estamos a caminhar e a superação do atraso estrutural em que ainda nos encontramos, em termos de desempenho do sistema educativo nacional, conduzem a um cenário de evolução que apela a uma ruptura nos procedimentos e nas políticas. Esta ruptura só é vislumbrada quando todas as pessoas são valorizadas e mobilizados para um esforço coletivo e continuado de investimento na educação e formação.

Um dos desafios da escola PV consiste em criar uma textura organizacional e relacional motivadora e condições de aprendizagem para cada um. No quadro seguinte, podemos verificar o papel decisivo dos professores nas relações de proximidade que se constroem e incentivam continuamente.

Quadro 28 – Categoria 4 – Relação e gestão pedagógica (Perceção e Competências)

Categ	Subcategorias	Indicadores	Dir	PG	Coo	Med	For	Alu	Total
Relação e Gestão Pedagógica (perceção e Competências)	Relações de proximidade	A escola/professores apoia os alunos que pretendem continuarem os estudos	-	-	1	-	2	-	3
		A escola tem feito esforços para motivar e incentivar os alunos a comparecerem	-	-	1	2	-	-	3
		A escola está sensível às dificuldades dos alunos procurando não penalizar os atrasos	-	-	-	2	-	-	2
		A escola vai conseguindo colmatar as dificuldades com ajuda de docentes e Direção	-	-	1	1	-	-	2
		O acompanhamento aos alunos é personalizado, por cartas, e-mails, telefone	-	-	1	-	-	-	1
		Grande empatia no atendimento entre Direção/ alunos	-	-	-	-	2	-	2
		Gostar dos professores	-	-	-	-	2	1	3
	Organização e diferenciação pedagógica	Os alunos são integrados através de festas, visitas de estudo, atividades extracurriculares	-	-	1	-	-	-	1
		Salvaguarda da língua estrangeira iniciada e o Mediador de cada turma	-	-	1	-	-	-	1
	Incentivos à arte e cultura	Estratégias dos professores para fazer face à falta de competências/ conhecim/ dos alunos	-	-	-	2	-	-	2
		Os alunos já foram ao teatro, ópera, museus, exposições, espetáculos	-	-	2	-	2	-	4
		Alguns alunos são renitentes a atividades lúdicas-culturais. Não valorizam as atividades	-	-	-	2	-	5	7
	Dificuldades dos alunos	Satisfação das atividades- incentivo dos alunos à escola e às artes	-	-	-	-	7	1	8
		Reduzida assiduidade e pontualidade	-	-	-	-	4	4	8
		Falta de bases: Língua Portuguesa, Inglês, Mat.	-	-	-	-	6	-	6
		Dificuldades de aprendizagem-falta de bases	-	-	-	-	1	-	1
		Deixar acumular o trabalho escolar	-	-	-	-	3	-	3
A escola deve incutir motivação	-	-	-	-	-	-	1	1	

Relações de proximidade

A população que procura os cursos das NO não é homogénea no que diz respeito à idade, aos interesses, motivações, aos comportamentos e atitudes face ao processo

educativo, às representações da instituição escolar. Eles podem dividir-se em dois grupos: o dos formandos mais novos que apresentam um percurso escolar problemático, não tendo concluído a escolaridade obrigatória, e o dos formandos mais velhos que deixaram a escola há muito tempo.

Os primeiros estão na escola por necessidades imperativas de conclusão da escolaridade obrigatória e revelam uma atitude passiva, relativamente à formação, mostrando-se pouco recetivos ao corte com o modelo tradicional escolar. Eles esperam que seja o professor o transmissor de conhecimentos, demonstrando serem pouco autónomos.

Os segundos frequentam a formação tendo em vista a certificação que lhes poderá garantir a progressão/melhoramento das condições laborais. Como deixaram a escola há muito tempo, mostram-se mais receosos, com medo de não conseguirem atingir as competências exigidas. O relacionamento professor/aluno pode ser um entrave, pois alguns deles ainda têm a imagem mental do professor autoritário dos seus tempos escolares.

A escola (Coordenadora e Assessor da direção), atentos e sensíveis a estes formandos, têm orientado a equipa pedagógica para a criação de um clima de aprendizagem confiável, com a apreciação do esforço que os formandos desenvolvem e o encorajamento constante. Estas são estratégias que devem ser postas em prática para que os níveis de autoestima não decaiam, antes se fortaleçam, e para que as emoções dos formandos não interfiram negativamente no processo formativo (Quintas, 2008). Os alunos, na sua maioria, estão satisfeitos com os professores e em alguns casos a sensibilidade e simpatia de alguns docentes foi fator decisivo para virem para a Escola.

“Cheguei, o professor A e a professora AI, explicaram-me como era o curso, achei-os simpáticos e vim no dia seguinte.”^{71 (FGr)}

Existem alunos com uma proximidade grande aos seus professores e não se sentem coibidos de lhes pedir ajuda adicional para a preparação aos exames nacionais de entrada à Universidade.

“No último ano vou pedir apoio aos professores, para me encaminharem para ... e darem-me as ajudas, que é para eu fazer os exames (para a Universidade).”^{79 (FGr)}

Os professores, mediadores e Coordenadora procuram, desde o momento que os alunos chegam à Escola, ter uma relação muito próxima com eles, fazendo um acompanhamento muito personalizado a cada um. Quando eles começam a faltar, são enviados e-mails,

fazem-se telefonemas, procura-se atender a cada especificidade. A escola tem feito esforços para motivar e incentivar os alunos a comparecerem, estando sensível às suas dificuldades particulares, “a escola tem tentado não penalizar os alunos, pelas chegadas tardias, pelas saídas mais cedo.”^{44 (Med)}

A relação afectiva dos formandos é muito importante para a permanência na escola. Algumas desistências aconteceram devido à má relação com a escola e com alguns professores (Coo, §76).

Podemos concluir, observando o quadro síntese 28, que a equipa pedagógica tem um papel relevante na integração e permanência dos alunos na escola. Os professores têm uma percepção das dificuldades dos alunos e tentam colmatar as dificuldades, valorizando cada indivíduo e sua história de vida, fazendo um acompanhamento personalizado de modo a continuarem os estudos. Os alunos que permanecem demonstram uma elevada satisfação com a qualidade do serviço prestado, sobretudo pelas equipas pedagógicas. No entanto, persistem alguns alunos que se mostram mais “resilientes” a uma adesão aos cursos e abandonam, apesar dos esforços realizado pela Escola.

As Dificuldades dos alunos /Organização e diferenciação pedagógica

Os Cursos EFA são uma oferta integrada de educação e formação para públicos adultos, que possuem baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional. O défice de qualificações escolares e profissionais e o nível de saberes e competências que estes adultos possuem diferem de formando para formando. Os professores detetam uma grande heterogeneidade de competências e de conhecimentos básicos essenciais entre os alunos que constituem as turmas.

As dificuldades que os alunos mais referem (com seis referências no quadro de categorização síntese 28) são a falta de bases a Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, salientando a consequente dificuldades na aprendizagem – “*as bases não estão lá*” (Mediadora, §24, pág.4). Podemos constatar também que a reduzida assiduidade e pontualidade é referida pelos alunos e pelo aluno finalista (com quatro referências cada) como fator desmotivante para a aprendizagem, salientando que, por vezes, chegam a estar dois, três alunos na sala, não sendo motivador nem interessante para ninguém.

Os alunos muito novos (dezanove, vinte anos) salientam como dificuldade o deixar acumular o trabalho escolar, revelando muita imaturidade e consequentemente maior irresponsabilidade perante o trabalho a realizar.

“há um problema que começou a notar-se este ano: é a chegada de gente extremamente jovem! Estes cursos foram concebidos essencialmente para adultos, não são tão vocacionados para gente tão nova.”^{49(Coo)}

A estratégia dos professores para fazer face à falta de competências essenciais nas diferentes áreas é a realização de trabalhos de grupo entre alunos de níveis diferentes.

As turmas de dupla certificação são constituídas por alunos que revelam, frequentemente, um nível superior de conhecimentos. A diferença de níveis de conhecimento entre os alunos que vieram de processos RVCC e do ensino tradicional requer, por parte dos professores, uma diferenciação pedagógica permanente.

Os alunos, no geral, apercebem-se que este modelo de formação é um modelo flexível que respeita os tempos de cada um, promove a autoconfiança, a autonomia e a autoestima, proporcionando-lhes a aquisição de competências que lhes serão essenciais para um melhor desempenho na vida ativa. No entanto, os alunos menos preparados abandonam quando não conseguem acompanhar o curso escolhido, constatação que parece indiciar a necessidade de uma inteligente reflexão e melhoria contínua de procedimentos.

Incentivos à arte e cultura

A escola, enquanto espaço de relações sociais, assume também uma função socializadora. Levando à risca o conceito de aprendizagem ao longo da vida, os cursos EFA lecionados funcionam como processos socializadores para alguns dos alunos que acabam por incorporar e adoptar outras formas de pensar, agir e sentir, existindo por parte da escola uma preocupação de incentivos à arte e a cultura.

A escola PV, além de desenvolver as competências dos conteúdos das respetivas Unidades de Competência, tem tentado abrir os horizontes dos formandos através de atividades culturais e artísticas (todas as formas de arte), tendo em vista formar cidadãos sensíveis, cultos e educados.

“ Já os levámos ao teatro, à ópera; no ano passado fomos à Quinta da Regaleira num feriado, fomos a diversos museus, quando estive a exposição da Maria Callas no Museu da Eletricidade, fomos vê-la e teve tanto sucesso que foi daí que nasceu a ideia de os introduzir na ópera.”^{110(Coo)}

A realização de festas, convívios e atividades culturais tem também como objetivo a união entre os alunos, criando situações de proximidade e o reforço da ligação à comunidade escolar.

Num grupo de alunos entrevistados, alunos mais novos, todos salientaram o aumento da cultura ao assistirem a atividades culturais, que não veriam se não fosse através da escola, além de afirmarem que são atividades muito salutares e que dão muita energia anímica. Estes alunos gostaram das atividades, além de criarem novos gostos e serem um incentivo às artes e cultura, tal como se pode constatar no quadro síntese, o indicador “*Satisfação das atividades – incentivo dos alunos à escola e às artes*”, com oito referências.

Os alunos mais velhos, que deixaram a escola há muito tempo, são alunos muito virados para a transmissão de conhecimentos e, por vezes, é difícil a sua adesão à diversificação das aprendizagens. Eles são renitentes às atividades lúdicas-culturais, achando que são atividades pouco importantes.

“Fora a informática, é difícil motivá-los para toda a área de formação pessoal que está implícita no curso. São pouco os alunos que aderem.”^{22 (Med)}

“(…) da minha parte eu gostei, embora os meus colegas não gostavam muito. Os meus colegas não gostavam muito dessas atividades. Achavam que eram atividades menos importantes por não se tratarem de atividades na área de informática.”^{64 (Alf)}

Assim, a Escola PV tem como postura aliar os conteúdos programáticos das UC com a arte e cultura. O objetivo é alargar os “horizontes” dos alunos, formando cidadãos sensíveis e cultos.

No que concerne às dificuldades, constata-se a pouca assiduidade e pontualidade e a falta de conhecimentos de base (Português, Matemática e Inglês), essencialmente nos alunos que vieram de processos RVCC. Os professores tentam criar estratégias adequadas para motivar os alunos a continuar, no entanto muitos deles abandonam. Esta constatação parece indiciar a necessidade de uma melhor comunicação e integração e também uma maior diferenciação e flexibilização docente.

5 . Decisão de Regresso à Escola

O individuo torna-se o agente e principal construtor da sua qualificação; ele tem vontade de adquirir as competências transmitidas pelas instituições formais através das suas iniciativas pessoais em matéria de formação. Saber porque voltaram e o que anseiam dos cursos é muito importante para a equipa organizativa, pois o acompanhamento destes formandos exige da Escola uma modificação ao nível das representações e das práticas educativas, da concepção sobre aprendizagem, do papel dos formadores/professores, das abordagens e das estratégias metodológicas.

A análise ao quadro síntese, mostra-nos como se distribuem as respostas, dando a conhecer as razões subjacentes ao regresso à escola.

Quadro29 – Categoria 5 – Decisão do regresso à Escola

Categ	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Total
C5- DECISÃO DO REGRESSO À ESCOLA	Abandono escolar precoce	Abandono escolar há vários anos	-	-	1	-	-	1
		Abandono escolar no 4º ano (4ª classe)	-	-	-	-	1	1
		Abandono precoce-7º de escolaridade	-	-	-	-	4	4
		Abandono no 8º ano de escolaridade	-	-	-	-	1	1
		Abandono no 9º ano de escolaridade	-	-	-	-	5	5
		Abandono recente (alunos mt novos)	-	-	-	-	3	3
	Segunda Oportunidade	Programa Inovador	-	-	1	1	-	2
		Oportunidade para Adultos sem habilitações DL 357	-	-	1	1	4	6
		Oportunidade de continuar exame da 4ª classe	-	-	-	-	1	1
		Uma oportunidade para os alunos trabalhador	-	-	-	-	3	3
		Adquirir o 12º ano	-	-	-	-	2	2
		Vontade de voltar a estudar	-	-	-	-	2	2
	Incentivo dos familiares /amigos	Voltou para mostrar aos filhos a força vontade	-	-	-	-	1	1
		Voltou a estudar devido à pressão familiar	-	-	-	-	2	2
		Incentivo de amigos	-	-	-	-	1	1
	Formação qualificante	Aconselhamento de Médico	-	-	-	-	1	1
		Oportunidade de valorização pessoal/ profiss.	-	-	-	-	3	3
		Tirar o 12º ano com bases de informática	-	-	-	-	1	1
	Progredir na carreira	Voltou a estudar porque o futuro exige mais conhecimento	-	-	-	-	2	2
		Atualização e valorização profissional	-	-	-	-	1	1
		Ter um trabalho melhor e maior remuneração	-	-	-	-	3	3

Abandono escolar precoce

O abandono escolar ocorre com uma “saída prematura do sistema educativo, antes de os alunos completarem o ciclo de estudos que iniciaram” (Arroteia, 2008: 295, citado por Silva, 2009, p.10).

Nesta categoria quisemos identificar as razões do abandono e, segundo as entrevistas, evidenciámos várias razões: o “Não gostar da escola”, o que, juntamente com “Gostava da escola, mas faltava muito” e “A Escola não correspondia aos meus interesses – Gostava de ir à escola, não gostava de ir às aulas”, constituem causas que originaram a interrupção da escola. “deixei de estudar por condições económicas”, “fiz só o 4º ano, (...) Depois parei durante trinta e muitos anos. ” e “estudei até ao 9º ano, por razões profissionais e abandonei”, foram considerados como culpa atribuída a outros.

Na análise ao quadro síntese 29, quanto à escolaridade detida aquando da decisão de abandono escolar, verificámos que, dos alunos inquiridos, um abandonou no 4º ano, quatro abandonaram no 7º ano de escolaridade, um no 8ª ano, cinco abandonaram no 9º ano de escolaridade, três abandonaram recentemente e são alunos muito novos, quase não tendo havido interrupção.

Estes formandos são representativos da situação portuguesa quanto ao abandono escolar. Como foi referido na primeira parte do trabalho, Portugal tem um défice de população ativa escolarizada e as taxas elevadas de abandono escolar continuam a ser um dos mais importantes constrangimentos da evolução das qualificações entre os jovens portugueses.

Segunda Oportunidade

Os cursos são uma **segunda oportunidade** para os Adultos que, pelos mais diversos motivos, abandonaram a escola há vários anos e chegou o momento em que, efetivamente, a falta de habilitações académicas se torna extremamente complicada quer na aquisição de emprego, porque muitos deles estão desempregados, quer na progressão na carreira dentro das empresas em que trabalham.

Ao conhecer a opinião dos inquiridos sobre a influência na decisão de regressar à escola e analisando as entrevistas, a maioria dos indicadores, quatro, aponta para o facto de considerarem ser uma oportunidade para os Adultos que não possuem habilitações académicas que pesou na decisão de voltar à escola. Os formandos que pretendem esta segunda oportunidade assumem que é um programa inovador, uma oportunidade de continuar os estudos interrompidos há muito, uma oportunidade de estudar para os alunos trabalhadores que não puderam estudar de dia, uma necessidade de adquirir o 12º ano. A vontade de voltar a estudar foi também uma razão apresentada para a matrícula nos cursos.

Razões de voltar à Escola – familiares/ amigos – Formação qualificante – Progredir na carreira

A família e os amigos têm inegáveis impactos na procura da formação. Dos formandos inquiridos, um voltou a estudar devido a pressão familiar, um foi incentivado por amigos, outro por aconselhamento médico. Os restantes vieram por vontade própria (quadro síntese 29).

Como se pode ver no quadro síntese 29, quando questionados acerca das razões de voltar à escola, “a formação qualificante” e “progredir na carreira” foram invocados como razões importantes. Os adultos têm como perspetiva futura, na área da educação e formação, obter o 12º ano de escolaridade, necessidade de ter um trabalho melhor, com maior remuneração; oportunidade de valorização pessoal e profissional, 3 referências cada; voltar a estudar porque o futuro exige mais conhecimento, 2 referências; atualização e valorização profissional e tirar o 12º ano com bases de informática, 1 referência .

Os entrevistados declaram que a iniciativa de voltar a estudar lhes permite concluir ciclos de estudo que ficaram em aberto ao longo da vida, a obtenção de uma certificação equivalente ao 12º ano (este é o objetivo principal dos formandos) e todos concordam que com mais qualificação poderão conseguir um melhor emprego, assim como um melhor ordenado. Outros esperam maior estabilidade no emprego e mais oportunidades de trabalho.

“Voltei a estudar porque tive necessidade, para encontrar melhor trabalho (...)”^{7(FgrA)}

“Inscrevi-me, porque posso ter um trabalho melhor, para ter mais dinheiro (...)”^{10(FgrA)}

“Porque ter estudos é mais uma oportunidade para a minha vida.”^{16(FgrA)}

“Vou-me atualizando, valorizando... é que com a 4ª classe, ... não entramos em lado nenhum.”^{19(FGgA1)}

“Porque ter estudos é mais uma oportunidade para a minha vida.”^{16(FgrA)}

Como podemos concluir, as motivações são várias, destacando-se a progressão na escolaridade, na medida em que está diretamente ligada a mais trabalho, melhor emprego, maior salário, maiores oportunidades, reconhecimento social, melhor futuro.

6. Expectativas e Perspetivas dos Formandos

As expectativas e perspetivas dos formandos dão-nos a conhecer o que eles anseiam dos cursos que frequentam e o que esperam do futuro após a formação. Quando os formandos foram solicitados a dizer o que esperavam dos cursos, evocaram e verbalizaram inúmeras expectativas: “vai mudar claro”. Tal discurso é traduzível na ideia generalizada de que aquilo que ganharam jamais irão perder: a valorização pessoal e profissional, as melhorias a nível do relacionamento interpessoal, aumentando a autoestima, o desenvolvimento pessoal, social e profissional, o que aprenderam a aprender, ou mesmo a vontade de dar continuidade ao percurso de educação e formação.

A análise ao quadro síntese seguinte, mostra-nos como se distribuem as respostas relativamente a este capítulo – conhecer as expectativas e perspetivas dos formandos.

Quadro 30 – Categoria 6 – Expectativas e Perspetivas dos Formandos

Categ	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Alu	Total
C6 – Expectativas e Perspetivas dos Formandos	Aprendizag. longo da vida /valorização profissional	Os conhecimentos adquiridos são essenciais para incentivo à continuação da aprendiz.	-	-	-	1	-	-	1
		A nível profissional pode mudar	-	-	-	-	2	-	2
		O voltar à escola e a aprendizagem continua. Voltou para o 5º ano e está a acabar o 12º ano	-	-	-	-	3	-	3
		Concluir o 12º ano e continuar outros cursos	-	-	-	-	-	1	1
	Valorização pessoal; aumento da autoestima	Muda a curiosidade e aventura	-	-	-	-	1	-	1
		O desafio-nunca ter “tocado” num computador e aprender	-	-	-	-	1	-	1
		O fazer novas Amizades	-	-	-	-	1	-	1
	Perspetivas de mudança profissional/ emprego/Progr	Adquirir os conhecimentos necessários para integração no mercado de trabalho	-	-	-	1	1	-	2
		Ter o trabalho desejado	-	-	-	-	2	-	2
		Ter a profissão desejada	-	-	-	-	7	-	7
	Entrar na Universidade	Acabar o 12º ano e ir para a Universidade	-	-	-	-	2	-	2
		Os conhecimentos aumentam e ajuda o ingresso futuro na Universidade	-	-	-	-	3	-	3
		Fazer uma especialização num curso CET e ir para a Universidade	-	-	-	-	-	4	4
	Oportunidade mais flexível / facilidade	Os conhecimentos objetivos transmitidos são reduzidos	-	-	-	3	-	-	3
		Cursos diferentes (foi estranho,, matérias novas, escola nova)	-	-	-	-	4	-	4
		Os cursos não dão os conhecimentos necessários para entrar na Universidade	-	-	-	-	3	-	3
		A facilidade dos cursos	-	-	-	-	4	2	6
		Oportunidade mais flexível de concluir o 12º	-	-	-	-	-	2	2
	Os estágios	O estágio numa ONG está muito satisfeita	-	-	1	-	-	-	1
		O estágio na JF ainda sem avaliação	-	-	1	-	-	-	1
	Cursos desadequados à realidade	As temáticas dos NG bastantes repetitivas	-	-	1	-	-	-	1
		A crítica mais ouvida é sobre a legislação que regula os cursos – o estatuto trabalhador	-	-	1	-	-	-	1
		Existem docentes que fazem críticas negativa	-	-	1	-	-	-	1
		Os cursos não estão adequados às necessidades do mercado do trabalho	-	-	-	2	-	-	2
As matérias não preparam os alunos: as matérias não são essenciais/insuficientes		-	-	-	3	-	-	3	
Não gostou nada. Sofreu um choque		-	-	-	-	4	-	4	

No que se refere à caracterização da Aprendizagem ao longo da vida/valorização profissional, os inquiridos manifestaram que os conhecimentos adquiridos são essenciais para incentivo à continuação da aprendizagem, tendo alguns alunos a vontade de querer ir ainda “ mais além”, de continuar outros cursos, após terminarem o 12º ano. A própria experiência de educação, profundamente enriquecedora de que estes adultos usufruem neste processo e que muito valorizam, constitui um inequívoco ganho motivacional para a aprendizagem ao longo da vida. (2010, relatório avaliação, Carneiro)

É curioso verificar que as representações acerca do curso mantidas pelos formandos são independentes do facto de virem a conseguir obter, ou não, um emprego, se bem que o considerem, não uma garantia, mas uma grande ajuda: “Ah sim, já levo daqui uma capacidade e uma bagagem enorme para continuar e foram muitos anos...^{73(FGrA)}; “(...) e eu a nível profissional não vai mudar grande coisa...talvez consiga ou não subir (...).^{57(FGr)}

Segundo Bourdieu, o diploma, ou título, representa a “objectivação” do capital cultural, é a “competência estatutariamente reconhecida e garantida” (pela instituição escolar), conferindo, por isso, ao seu portador, um valor “convencional, constante e juridicamente garantido” (1980). O valor do certificado reside, assim, no facto de este ser imediatamente reconhecido pelos outros, o que produz efeitos na autoimagem dos indivíduos. Alcançar, na idade adulta, o novo estatuto social conferido pelo diploma, representa uma inequívoca conquista pessoal. A forma como os entrevistados exteriorizam o que sentem após a conclusão do 12º ano confirma, uma vez mais, o fortíssimo valor simbólico do certificado escolar.

“Quando regresssei, porque eu queria muito regressar, houve oportunidade destes cursos e pronto, entrei e fiz o 9º ano e fiquei muito contente. E agora estou à espera de terminar este.^{26(Fgr)}

“Só o facto de eu conseguir acabar o 12º e depois ir para aquilo que eu quero mesmo, que é ir para a faculdade, vai-me mudar a minha vida completamente!^{51(Fgr)}

É claro que o intenso valor pessoal do diploma não pode ser entendido independentemente do valor social que as sociedades contemporâneas lhe conferem e das oportunidades e recursos que a ele estão associados: progredir na carreira, mudar de emprego ou ter o trabalho desejado. Mas nem sempre os efeitos desejados na esfera profissional se fazem sentir a curto prazo. Embora a melhoria da qualificação escolar seja

entendida como sendo imprescindível para a progressão profissional, esta poderá não ser automática, ou o grau alcançado ser ainda insuficiente.

Ocorram, ou não, mudanças profissionais significativas após a conclusão do processo, todos os entrevistados avaliam de forma mais favorável as suas condições de empregabilidade. Estando desempregados, pretendem agora procurar empregos de um outro tipo; estando empregados, sentem-se mais confiantes quanto à progressão na carreira, ou mesmo face a uma situação em que tenham de procurar um outro emprego.

Em suma, para todos eles, a aprendizagem nesta fase adulta significa mais do que um certificado escolar, ela é, antes de tudo, um potencial abrir de horizontes e uma ferramenta para poderem defrontar melhor os problemas que lhes surjam no futuro.

Entrar na Universidade

Na categoria entrar na Universidade, a grande maioria dos entrevistados manifestou a vontade de continuar a formação escolar superior. Alertados para a dificuldade de isso acontecer, devido ao percurso formativo EFA ser diferente do currículo regular e não preparar os formandos para a realização dos exames nacionais de acesso à Universidade, a maioria acredita que, por força de vontade vão conseguir. Outros irão contornar os exames, inscrevendo-se em Curso de Especialização Tecnológica (CET) e depois ingressar na Universidade. Para estes alunos é muito importante a entrada na Universidade, para muitos é um sonho tornado realidade, é o estatuto social conferido pelo diploma, representando uma a conquista pessoal.

“Este curso (CET) dá-nos maior preparação e vai-nos dar acesso à faculdade. Porque quem acaba o curso, depende de onde a gente faz, porque depois há os acordos de acesso às faculdades.”^{14(Alf)}

“Eu quero ir para a Universidade, eu preciso de tirar o 12^a ano e uma vez que quero ir para a Universidade e aí eu vou escolher o curso que realmente quero...”^{36(FGr)}

“Porque tudo o que fazemos acaba por mudar alguma coisa na nossa vida. Vai, porque também me vai dar bases para entrar na Universidade que quero e vou acabar por saber mais qualquer coisinha que nunca soube.”^{56(FGr)}

É notória a vontade de uma grande parte dos alunos em continuar após a conclusão do curso e ingressar na Universidade. Podemos dizer que o "testemunho" positivo dos que estão a concluir os cursos e querem continuar para novas adesões, é indicativo do sucesso desta formação.

Oportunidade mais flexível/facilidade

No que se refere ao facto de esta oferta formativa **ser uma oportunidade mais flexível/facilidade**, podemos constatar a consciência que os formandos têm da qualidade da formação dos cursos; nesse quadro síntese, o indicador “os cursos não dão os conhecimentos necessários para entrar na Universidade” tem 3 referências, em conformidade com a Mediadora que partilha da mesma opinião, sendo o indicador “Os conhecimentos objetivos transmitidos são reduzidos” com 3 referências. Os alunos referiram ainda os conhecimentos reduzidos da formação, os conteúdos programáticos das disciplinas serem básicos e pouco aprofundados.

“Eu não conhecia nada disso. Assim da escola e tudo. O ensino eu gostei stora, eu acho tão fácil que é fácil, isto não puxa.”^{43(FGrA)}

A avaliação realizada ser qualitativa, muito facilitadora pelo facto de não haver testes ou exames, todos adquirirem a mesma avaliação não havendo distinção, foi salientado pelos alunos como sendo desmotivador e condicionador do acesso futuro à Universidade:

“Eu para todos os efeitos gostava que modificasse um bocadinho estes cursos, que houvesse possibilidade de a gente conseguir fazer os exames nacionais.”^{63(FGrA)}

“e eu fiquei completamente chocada, como é que eu ia entrar na faculdade com este tipo de cursos, como?...aliás, ainda hoje me pergunto, como é que eu vou entrar na faculdade com estes cursos?...”^{75(FGr)}

“Estes cursos não nos dão o conteúdo necessário para nós entrarmos numa faculdade, é óbio,”^{78(FGr)}

Embora saibam, desde o momento em que se inscrevem nestes cursos (pois as equipas que os recebem na escola PV têm o cuidado de prestar essa informação), que a formação recebida não os preparará para a entrada na Universidade, dado que os mesmos não foram concebidos para esse objetivo específico, a maioria dos alunos aponta como crítica principal a não preparação para a realização de exames nacionais de 12º ano que dão acesso ao ensino superior, o que nos leva a concluir que alguns poderão não ter prestado a devida atenção às explicações que lhes são dadas, ou que, eventualmente, no fundo manterão uma expectativa diversa, mais consonante com o seu próprio desejo.

Estágios e o feedback das empresas

Relativamente aos estágios e ao feedback das empresas, no início houve dificuldades das empresas na aceitação de cooperação com a escola, na atualidade são as empresas que se oferecem, havendo já uma carteira de entidades empresariais disponíveis. O aluno finalista confirmou que o seu estágio foi conseguido através de um professor – a coordenadora; na altura não era fácil encontrar empresas para estagiar e estiveram bastante tempo à procura.

“(…) não é fácil encontrar empresas para arranjar estágios. Não, não é fácil arranjar estágios. Estivemos um bom tempo à procura de empresas para realizar o estágio. .^{53(AIF)}

O referido aluno demonstra na entrevista que tinha maiores expectativas relativamente ao estágio realizado. Na pergunta *“Acha que teria aprendido mais ter feito estágio numa empresa maior, específica de informática?”*, a resposta foi imediata e precisa: *“Sim, totalmente. Foi um bocadinho desmotivante.”*^{52(AIF)}

O discurso do aluno é traduzível na ideia de que aquilo que realizou foi pouco ou insignificante; a empresa escolhida não foi a mais adequada, nem na especialidade nem dimensão, não permitindo a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo dos três anos do curso. A empresa de estágio foi uma instituição de inclusão social, uma instituição pequena, que trabalha em cooperação com o centro de emprego e fornece a inclusão de pessoal ao mercado de trabalho” (§2, pág1, entrevista AIF). “O aluno refere que a nível tecnológico não teve dificuldades, não havendo nada que não soubesse fazer, pois estava preparado” (§49, pág.6).

Esta constatação aponta algumas fragilidades da empresa escolhida para estágio, que deveria ser de aplicação e avaliação das competências adquiridas ao longo do curso, com o intuito da transição para o mercado de trabalho. Os cursos EFA com uma componente de formação profissional formam os trabalhadores em diferentes áreas. É de supor que as áreas qualifiquem os trabalhadores com competências que serão valorizadas pelo mercado de modo diferenciado, definindo as possíveis saídas profissionais do formando. Podemos deduzir que a escolha das empresas e respetivos estágios são essenciais para o sucesso destes cursos, pois, estando associados a um aumento da probabilidade de transição do desemprego para o emprego, devem ser o aferidor dos conhecimentos adquiridos pelos formandos ao longo do seu percurso formativo.

Cursos desadequados à realidade

Uma das limitações que parecem envolver a Iniciativa NO é a do reconhecimento ou do poder legitimante da sua existência quando comparadas com as outras formas de qualificação. Desde logo se poderá perguntar: essa qualificação é escolar/académica ou é profissional; ou é obtida/concedida por que instituição? E qual a natureza e reconhecimento social, escolar e governamental?

Entre os alunos existem algumas opiniões negativas relacionadas com o contexto formativo dos cursos e sua metodologia. Alguns formandos salientaram, como já mencionámos, a estranheza das matérias lecionadas, que são superficiais e insuficientes e a falta de utilidade dos conteúdos lecionados.

“Agora em termos de ensino, nunca tinha visto nada do género (...).^{42(FGrA)}

“(…) e mesmo do curso, sofri um choque tremendo, porque aí os cursos pareciam-me monstruosos porque não se dava nada, nada de jeito!..^{74(FGr)} “É verdade que quando eu vim para estes cursos, ninguém me disse que eu não ficava preparada (...)^{80(FGr)}

Outros afirmam que existe muita facilidade, quer na aprendizagem quer na avaliação das competências, sendo o factor assiduidade o único critério de avaliação, os professores não fazem diferenciação dos alunos e o resultado é a desmotivação.

“(…) e entretanto tinha outras colegas que não vinham às aulas e no final levaram ... os mesmos louvores que eu , que vinha diariamente e que era muito mais empenhada, digamos do que agora. E naquela altura, fiquei um bocadinho ...^{87(FGr)}

“Claro que não é um curso, comparado com o normal, com tanta exigência que o ensino normal têm (...)^{23(AIF)} “eu achei (não fazer exames e testes) que deveria haver, deveria haver, nem que fosse uma pequena avaliação. Para puxar mais pelo o aluno também, isso é fundamental porque senão acaba no desleixo das pessoas (...).^{25(AIF)}

Relativamente à qualidade da formação, sendo a educação e a formação elementos fundamentais para a mudança económica e social do país, muito resta ainda fazer para melhorar a qualidade dos cursos. Das críticas mais ouvidas, por parte da equipa pedagógica, e que se podem observar no quadro síntese 30, são de destacar: as temáticas dos NG serem bastantes repetitivas; a compartimentação disciplinar continuar a ser prática de alguns docentes, não havendo interdisciplinaridade entre as temáticas; os cursos não estarem adequados às necessidades do mercado de trabalho e a avaliação ser baseada na realização de um portfólio individual, sem testes ou exames, sendo o factor assiduidade o único critério de avaliação.

7 . A Escola Pública versus CNOs

A escola pública é o lugar privilegiado da Educação e Formação e está naturalmente preparada para responder a qualquer desafio neste contexto. Como foi referido, o Despacho conjunto nº 26401/2006 veio permitir a implementação dos cursos nas escolas após se terem iniciado em 2001, nos Centros das Novas Oportunidades. A entrada massiva das escolas públicas na rede de CNO mobilizou a sociedade para as matriculas nas escolas, havendo comparação entre as formações ministradas nas diversas instituições. O quadro que se segue dá a conhecer as diferentes opiniões sobre a qualidade e reconhecimento da formação ministrada na escola PV e CNOs.

Quadro 31 – Categoria 7 – A Escola Pública versus CNOs

Categ	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Total
C7- A Escola Pública versus CNOs	Imagem da escola pública	Experiência em formação e certificação	2	-	-	-	-	2
		Professores qualificados, motivados e preparad.	1	-	4	1	-	6
		A escola pública- espaço adequado de formação	4	1	-	-	-	5
		Oportunismo de alunos que vêm do ensino diurno	-	1	-	-	-	1
		Ignorância e confusão entre o trabalho realizado nas escolas públicas e os CNO	-	-	1	-	-	1
		A sociedade portuguesa não conhece o trabalho desenvolvido na escola pública	-	-	2	-	-	2
		Formação real e credível na escola :um trabalho formativo de 2, 3 anos	-	-	2	-	-	2
		Reconhecimento da qualidade da formação	-	-	-	-	5	5
	Imagem dos CNOs	Qualidade da formação negativa:os procedimentos dos CNOs são pouco credíveis	4	-	1	-	-	5
		Os cursos dos CNO têm falta de rigor e facilitismo	-	3	-	-	-	3
		O corpo docente dos CNOs é de recibo verde	-	-	1	-	-	1
		Injustiça na comparação entre CNOs e escola púb.	-	-	2	-	-	2
		É necessário ter idade e estar no desemprego	-	-	-	-	2	2
	Credibilidade escolar/qualidad e da formação	Programa importante, aprendizagem superficial	-	3	2	-	-	5
		Novas oportunidades sinónimo de engano	3	-	-	-	-	3
		Os cursos não dão acesso ao prosseguimento de estudos (Universidade)	-	-	2	-	-	2
		Disparidade de conhecimentos entre os alunos	-	-	-	1	-	1
		Os professores são bons	-	-	-	-	1	1
		Ensino abrangente	-	-	-	-	1	1
		Oportunidade para os Adultos sem habilitações	-	1	2	-	-	3
	Reconhecimento empresarial às habilitações adquiridas;	Falta de reconhecimento	1	-	-	-	-	1
		Os cursos tem reconhecimento académico/profiss, existindo empregadores que reconhecem qualidade	-	1	-	-	-	1
		Os cursos não têm reconhecimento académico/empresarial	-	-	-	3	-	3
		Oportunidade de adquirir o certificado académico	-	1	-	-	-	1

A escola pública

A Escola Pública está apetrechada com a maioria das condições necessárias, a nível humano e físico, para implementar e desenvolver os Curso de EFA. A própria vocação da Escola, a experiência no Ensino de Adultos, nomeadamente no ensino Recorrente, aliadas

à formação académica e pedagógica dos docentes, bem como a experiência destes ao nível das tarefas desempenhadas na escola, constituem aspetos facilitadores para desenvolver cursos EFA nas Escolas.

“(...) a escola pública está muito melhor apetrechada para realizar este tipo de formação.^{/24} E está muito mais... tem mais know-how, tem mais responsabilidade de lidar sobre o assunto.^{/25(Dir)}

Relativamente aos professores, o desempenho de cargos como a direção de turma, a coordenação e sub-coordenação disciplinares, o desenvolvimento de projetos, bem como a docência das áreas não curriculares, facilitam o trabalho de Formador, Mediador e Coordenador de Cursos EFA.

Em conformidade com as entrevistas realizadas, e relativamente a formadores e formandos que conhecem o trabalho desenvolvido nos CNOs, as opiniões são unânimes em afirmarem que existem diferenças entre os cursos ministrados na PV e os Centros. A sociedade portuguesa tem má imagem sobre as habilitações adquiridas nos CNOs e alguns entrevistados lamentam a ignorância e a confusão acerca do trabalho realizado nas Escolas, afirmando que a sociedade portuguesa não conhece o trabalho desenvolvido na escola pública.

Na análise ao quadro síntese 31, podemos constatar que o Diretor salienta “a escola pública-espaço adequado de formação”, “Experiência em formação e certificação” e “Professores qualificados, motivados e preparados”, como grandes diferenças relativamente aos CNOs. A Coordenadora salienta também a diferença entre os percursos formativos, pois na escola existe um trabalho formativo de 2, 3 anos, sendo uma formação real e credível.

A escola PV tenta dar ferramentas de aprendizagem para os alunos poderem prosseguir, continuar a melhorar, reciclarem conhecimentos e aptidões que lhes permitam uma aprendizagem segura e enfrentarem um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e especializado. Por outro lado, a escola procura dar apoio pedagógico como por exemplo a explicação de matérias, para aqueles que pretendem ir mais além, como seja a realização das provas específicas de candidatura ao ensino superior. A escola PV tenta dar resposta a todas as necessidades e condições específicas dos adultos que recorrem à Escola.

“O trabalho que nós fazemos é um trabalho muito mais humanista, muito mais humanizado. A maioria dos CNO vive do POHP, não é? e nós não.^{39(Coo)} Aqui, temos um corpo docente que é altamente profissionalizado e estável!^{41(Coo)}”

Em síntese, podemos dizer que a escola pública tem uma imagem credível no ensino dos cidadãos e continua a ser prestigiada na sociedade. No entanto, o facto de a opinião pública associar e confundir o seu trabalho com o de fraca qualidade desenvolvido em alguns CNO, pode marcar negativamente a imagem da mesma.

Os CNOs

Os processos de RVC desenvolvem-se através de metodologias de Balanço de Competências e abordagens biográficas, de modo a evidenciar as aprendizagens efetuadas em contextos formais, não-formais e informais, ao longo dos quais os adultos constroem um PRA de nível secundário ou de nível básico. Segundo os dados disponibilizados pela ANQ, estes processos decorrem em intervalos temporais distintos e em função das características individuais de cada candidato, sendo a duração média dos processos entre cinco a dez meses (nível básico variou entre 6 e 7 meses e os de nível secundário variaram entre 5 e 10 meses).

Quando comparado com os Cursos EFA, o processo de RVCC caracteriza-se por uma menor duração e sem nenhuma componente profissional qualificante. A Coordenadora salienta também, que nos CNO, não existe corpo docente fixo, estável e professores de “alma e coração”, sendo professores a recibo verde e estando dependentes do financiamento do POPH (Coo, §39, 40). Por isso, a sociedade em geral, tem uma imagem pouco abonatória da formação nos CNO, devido aos procedimentos de muito facilitismo e o tempo de formação ser demasiado curto. Também as equipas pedagógicas são compostas sobretudo por elementos do sexo feminino e “bastantes jovens” (...) (Lima, 2012).

Relativamente aos alunos que integram as turmas na escola PV, existem diferenças de níveis de conhecimentos entre aqueles que vieram de um percurso tradicional e de um percurso RVCC. Segundo a Mediadora, as grandes dificuldades sentidas relacionam-se com os alunos, sobretudo no nível do ensino básico, que vêm de sistemas RVCC, os quais não lhes permitiram aprendizagens básicas de Inglês, Português e Matemática; para além da falta de conhecimentos essenciais, estes alunos não conseguem acompanhar as tarefas pedidas e os professores sentem bastantes dificuldades para fazer com que os mesmos acompanhem as matérias (§24, pág., entrevista Med.).

Qualidade da formação

De acordo com o que foi possível verificar nas entrevistas realizadas, todos foram unânimes em afirmar a importância do programa no combate às baixas qualificações dos portugueses, dizendo ser uma oportunidade para os Adultos sem habilitações académicas. Alguns salientaram o programa inovador, único no processo de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens obtidas por via da experiência e de formações feitas mas não certificadas. Como já mencionado, estes cursos não foram pensados como cursos de prosseguimento de estudos; contemplam muito mais a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida do que o ingresso no ensino superior.

Os alunos que pretendem prosseguir estudos criticam os cursos dizendo que passam muito tempo com matérias que não são essenciais para a sua vida útil, o que aprendem não é suficiente. Para outros alunos, os que não tencionam continuar os estudos, persiste o sentimento de perda de tempo com matérias que não vão aplicar:

(...) e perde-se tempo de facto, em não transmitir conhecimento real, conhecimento objetivo.^{40)(Med)}

“Esperava mais, Ah!! Daí a necessidade de fazer o curso CET.^{72)(AIF)}

De acordo com as entrevistas, os cursos EFA constituem, de facto, uma fonte singular de aprendizagens, uma vez que todas as áreas de competência da formação de base foram referenciadas enquanto congregantes dos interesses de quase todos os formandos ainda que, em muitos casos, alguns manifestem insatisfação pessoal por um ou outro curso, professor ou conteúdo. Todos demonstraram contentamento pelas competências adquiridas ao longo do curso, afirmando terem altos graus de satisfação com o processo e evidenciam avanços inequívocos no plano das competências-chave detidas, destacando-se os progressos no “à vontade” perante os desafios da Sociedade da Informação e literacia (leitura, escrita e comunicação oral).

“E aprendi mais alguma coisa como o inglês, melhorei também os computadores, não tanto porque eu já tinha uma pequena formação na escola de informática, mas aprendi melhor em Português...^{71)(FGrA)}

“esses cursos são uma oportunidade única e fantástica as pessoas poderem concluir os seus cursos. Não digo que os EFA as pessoas não aprendem, aprendem muito, bastante, eu aprendi bastante na área da programação e nas outras áreas também. (...).^{18)(AIF)}

Alguns declaram também que os cursos permitiram concluir ciclos de estudo que ficaram em aberto. É de notar que estas conclusões são confirmadas na totalidade pelo Relatório de Avaliação (Carneiro, 2009),:

No entanto, por parte de alguns docentes existe uma opinião negativa dos cursos na escola PV, salientando o oportunismo de alunos que vieram do ensino diurno ao aperceberem-se da facilidade dos cursos. São alunos muito novos sem percurso de vida nem experiência profissional, que procuram o facilitismo e interiorizaram que estes cursos são para “passar”, “não é preciso fazer ou saber nada”. Também no que respeita às opiniões pouco favoráveis sobre a qualidade de formação, alguns entrevistados levantaram o problema da suposta inutilidade “prática” e reduzida credibilidade:

(...) agora em relação a estes cursos, destes EFAs, é que eles não saem com um diploma conquistado, saem com um diploma que lhes foi oferecido se eles cumprirem requisitos mínimos e que não corresponde à realidade.^{10(Dir)}

(...) eu só gostaria que quem ingressa nestes cursos das NO realmente, conseguissem aprender mais do que aquilo, que eu penso estão a aprender, uma qualificação e a formação que eles adquirem é insuficiente, porque as aprendizagens que aprendem não lhes permitem ingressar no mercado de trabalho (...)^{1(PCG)}

(...) e perde-se tempo de facto, em não transmitir conhecimento real, conhecimento objetivo.^{40(Med)}

Também no Relatório de Avaliação (Carneiro, 2009), à pergunta se a iniciativa NO é uma forma de concluir os estudos sem ter muito trabalho, os inquiridos (um terço) responderam que sim. A crítica de facilitismo é uma realidade. Contudo, como se afirma nesse estudo, “É também um argumento perigoso porque jovens com carreiras escolares complexas podem desistir do circuito “normal”, apelados para uma conclusão facilitista dos seus estudos, reforçando que há uma via esforçada de progresso e uma facilitista, que neste caso é a Iniciativa NO” (painel 4, pg122). Apesar da opinião pública, os formandos consideram a iniciativa muito positiva e, tal como no relatório, grande parte diz-se disponível para recomendar a experiência a outros adultos.

Reconhecimento empresarial das habilitações adquiridas

O reconhecimento dos cursos a nível empresarial, relativamente às habilitações adquiridas, é muito díspar, ou seja, existem empresas que reconhecem alguma qualidade nos certificados adquiridos, enquanto outras não lhes reconhecem nenhuma. No geral, os inquiridos salientam a falta de reconhecimento dos cursos pelas entidades empresariais porque, segundo a Mediadora, “ (...) os alunos também não levam da escola as ferramentas necessárias que os empregadores querem, ou seja, os cursos não estão completamente adequados às necessidades do mercado de trabalho (...)” (§7, pag.2). No entanto, existem diferenças entre os cursos de dupla certificação. A Mediadora afirma que os alunos adquirem os conhecimentos necessários para a integração no mercado de trabalho e existem empregadoras que reconhecem a qualidade da formação técnica, havendo, assim, mais oportunidades de inserção profissional nessa área.

Na escola PV os cursos de dupla certificação têm um saldo positivo de empregabilidade, dado que bastantes alunos arranjam empregos na área.

“Eu sei que alguns deles já conseguiram empregos depois disso, e eles mudaram, mudaram a maneira ver o Mundo, a sua maneira de estar; (...) A No, neste momento, faz trabalhos excepcionais.”^{131(Coo)}

O Diretor diz que não acredita que nenhum empregador confie nestes cursos, porque as competências adquiridas são reduzidas; no entanto, ressalva a situação do empregado que está no ativo, que deu provas de competências profissionais e necessita do diploma para poder prosseguir ou efetivar na empresa. Estas são duas situações diferentes do reconhecimento empresarial. A PCG partilha da mesma opinião, dizendo que os cursos “(...) para as pessoas que, neste momento, não estão inseridas na vida profissional, não lhes dá mais valia; para as que estão, sim, com certeza.” (§33, pag.5)

Também o Relatório de Avaliação (Carneiro, 2009), salienta que:

“as repercussões na atividade laboral são também muito diminutas, diríamos demasiado diminutas para poderem constituir elemento de disseminação social gerador de procura de novos inscritos. É também preocupante que a qualificação proporcionada não esteja a obter no mercado de trabalho reflexos produtivos alargados” (p.51)

8 . Impactos Sociais

Os Cursos EFA surgem como instrumentos importantes da iniciativa “NO”. Neste ponto, faremos a avaliação relativamente à implementação dos cursos na PV, focando os resultados, procura dos cursos pela comunidade, melhoria das qualificações académicas, valorização pessoal e social dos formandos.

Quadro 32 – Categoria 8 – Impactos Sociais

Catego	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Total
C8- IMPACTOS SOCIAIS	Os Resultados – taxa de abandono/sucesso	Existe muito abandono	-	-	4	1	-	5
		Muitos formandos vêm com a ideia de facilidade e sem conhecimentos essenciais	-	-	1	-	-	1
		incompatibilidade de horário laboral e o escolar	-	-	1	-	-	1
		alunos que nunca aparecem “alunos fantasma”	-	-	1	-	-	1
		Absentismo elevado: falta de compromisso e motivação	-	-	-	-	8	8
		Imaturidade dos alunos	-	-	-	-	3	3
	Procura dos cursos pela comunidade	Aumento do nº de turmas/alunos	-	-	-	-	-	-
		Localização da escola	-	-	-	-	1	1
		Servida de bons transportes públicos	-	-	-	-	1	1
		Conhecia a escola	-	-	-	-	1	1
		Orientação no emprego	-	-	-	-	1	1
	Melhoria qualificações académicas.	Existem alunos que após a conclusão do curso, querem continuar outros cursos	-	-	1	-	-	1
		Contribui para mais e melhor emprego	-	-	-	-	-	-
	Valorização pessoal e social dos formandos.	Educar para a Felicidade pessoal	1	-	-	-	-	1
		Mudança de mentalidades/ sensibilidades	-	-	1	-	-	1
		Melhoria na escrita, leitura e sentido crítico	-	-	-	-	1	1
	As relações humanas criadas são boas	-	-	-	1	-	1	

Os Resultados – taxa de abandono/sucesso

Os adultos desistem com grande frequência, seja porque, finalmente, arranjam um emprego, ou porque as próprias entidades patronais não facilitam, em termos de turnos, horários, outros ainda limitam-se a fazer a inscrição, vêm à entrevista, mas depois desaparecem por completo:

“o problema daqui da escola é a questão do abandono escolar, mesmo das pessoas que querem frequentar estes cursos, mas depois não têm condições humanas nem pessoais para o fazer, ou porque trabalham, alguns têm família.”^{27(PCG)}

“(…) alguns desistem por questões de incompatibilidade entre o horário laboral e o escolar”^{127(Coo)}

Na escola PV, a taxa de abandono é muito elevada. As turmas iniciam com o número de alunos exigido pelo ME e destes muito poucos terminam (Coo, §125).

O facto de muitos formandos virem com a ideia de facilitismo, não possuírem conhecimentos essenciais de base origina muitas desistências após o confronto com as dificuldades inerentes aos próprios cursos. A Coordenadora salienta que:

“muitos formandos, quando escolhem esta área, pensam que a informática é só mexer no computador, só Word, Processamento de texto, não é? E, de facto, são cursos difíceis. Na parte tecnológica, têm unidades muito difíceis, (...)”^{126(Coo)}

Se o trabalho é a razão apresentada pela maioria dos formandos trabalhadores, nos jovens formandos não existe justificação, pois a maioria ainda não trabalha. Eles são alunos extremamente jovens e imaturos que procuram o facilitismo e interiorizaram que estes cursos são para “passar”, “não é preciso fazer ou saber nada”. A assiduidade é muito reduzida, aperceberam-se que os professores são benevolentes no registo das faltas/presença e não comparecem (Coo, §50; Fgr, §120,121).

No sentido de inverter esta situação, e ainda de acordo com a Coordenadora, a escola desenvolveu inúmeros contactos de sensibilização e promoveu reuniões de esclarecimento para demover os desistentes, explicando-lhes todas as vantagens de um regresso. Eventualmente, a explicação para esta variação (matrícula/finalização) poderá encontrar-se no nível dos conhecimentos e competências que os adultos revelam no início do processo ou estar relacionada com a organização, a dinâmica da escola ou alguma instabilidade das próprias equipas pedagógicas.

Procura dos cursos pela comunidade

Na escola PV o aumento da procura dos cursos de EFA tem sido uma constante e uma das razões apresentadas é o grau de satisfação dos alunos que têm contado com equipas motivadas e empenhadas no acompanhamento dos formandos. Também a localização da escola, servida de bons transportes públicos, estacionamento automóvel para alunos e apetrechada com equipamentos modernos tem contribuído para esta procura (Dir, §112).

A seriedade que a Escola tem posto na lecionação dos cursos e a visibilidade que tem dado aos mesmos contribui para este aumento de procura (Dir, §41, 135). Também o facto de a escola ser uma escola de referência em ensino noturno, nas palavras do Diretor: “O Ministério que diz que a escola P.V. é uma escola de referencia no ensino noturno, como há mais duas ou três”^{/133}, faz dela uma escola de primeira escolha.

Podemos dizer que a abertura da Escola ao exterior é essencial para a formação da sua boa imagem, fazer a promoção de ações lúdicas e culturais que envolvem a comunidade

local, tirando proveito dos novos recursos físicos e técnicos é um factor que pesa na escolha da escola pelos formandos.

Melhoria das qualificações académicas dos portugueses

Como já foi referido, a grande maioria dos formandos evidenciam que pretendem continuar outros cursos, após a conclusão do curso que lhes dá a equiparação ao 12º ano de escolaridade. Esta vontade expressa nas entrevistas é indicador de que a melhoria das qualificações académicas está em crescendo e é um dado real e concreto.

Em termos de qualificação, os alunos recuperam do atraso académico em que estavam, muitos deles pretendem continuar a sua formação num curso CET ou ingressar na Universidade (Coo, §120; Fgr, §60).

A consciência dos formandos sobre o seu défice de qualificação e a necessidade da mesma para uma melhoria da sua empregabilidade, é salientada nas palavras seguintes: “ (...) é que com a 4ª classe, parece que não, mas não entramos em lado nenhum.”^{19(FGr)}

Em suma, constatamos nas entrevistas, o reforço da motivação para continuar a estudar e da autoconfiança nas capacidades pessoais para chegar mais longe na conquista de qualificações representando um benefício muito relevante para os formandos.

Valorização pessoal e social dos formandos

O sentido da educação é o desenvolvimento humano, desenvolvimento esse que se dá pela aprendizagem contribuindo para a felicidade do individuo. Segundo o Diretor da escola, “Cada vez mais se fala que um dos objetivos da educação é educar para a felicidade pessoal e os cursos de EFA são um pouco disso” (§21,22).

A valorização pessoal foi referida várias vezes pelos formandos; a aprendizagem, dando conhecimentos e competências para melhorar as suas vidas, emancipa-os e torna-os realizados beneficiando também as suas famílias, comunidades e sociedades. Alguns formandos referiram o desafio que tiveram quando tocaram pela primeira vez num computador; outros para mostrar aos filhos que eram capazes de fazer qualquer coisa; outros “tomaram-lhe o gosto” e não mais. Salientaram também as aprendizagens significativas realizadas a nível da oralidade, da escrita e da leitura, destacando a conseqüente melhoria de ordem comunicacional, relacional e dialogal. Todos eles mostraram uma sensação de autorrealização, o sentimento de satisfação pelo sucesso alcançado, o prazer que advém do reconhecimento social, ao adquirir uma certificação

escolar que lhes dá a felicidade de um sonho tornado realidade.

“venho para este curso programador de programação, senti que é um desafio para mim. É que eu nunca tinha tocado num computador.”^{44(FGr)}

“pois eu vim também porque, pra já, quis mostrar que ainda era capaz de fazer alguma coisa, aos meus filhos.”^{47(FGr)}

“Só que entretanto eu “tomei-lhe o gosto”. Fiz na Pedro Santarém o 5º e 6º ano à noite. Depois de lá vim para cá e comecei nas unidades capitalizáveis.”^{23(FGr)}

Neste processo, os formandos são sujeitos que desabrocham e crescem; apreendem a ser cidadãos conscientes e críticos, procuram um modo de ser e estar na vida diferente do que tinham, as mentalidades e sensibilidades são alargadas e as relações humanas melhoradas.

“Depois arranjei muitas amigas aqui, muitos colegas com quem ainda hoje me dou, ainda hoje saímos. São aquelas amizades que ficam.”^{24(FGr)}

“Para mim o saldo no geral, eu penso que se criaram e criam aqui na escola muito boas relações humanas, (...).”^{42(Med)}

Em particular no que diz respeito aos Cursos EFA e aos Centros de RVCC, os elementos de avaliação disponíveis até ao momento têm vindo a sublinhar, de forma consistente e repetida, que um dos principais impactos se prende com a evidente melhoria da autoestima dos indivíduos (Ávila, 2004). Do Relatório de Avaliação (Carneiro, 2009), conclui-se que o principal ganho verificado está relacionado com aspetos ligados à majoração do Eu, os “ganhos do eu” são muito expressivos: é declarado o aumento de cultura geral, o reforço da vontade de continuar a estudar e aumentam também quer o sentimento de segurança quer a extroversão (p.11).

As conclusões dos estudos referidos são similares às conclusões do nosso estudo; em conformidade com as entrevistas realizadas, pudemos constatar que a centração no “Eu” é relevante e representa, efetivamente, um dos grandes impactos desta formação. Também a qualificação escolar, motivação para continuar a estudar foram referidos, salientando-se a autoconfiança nas capacidades pessoais, o aumento da cultura geral e de competências em informática, língua portuguesa e matemática .

CAPÍTULO IV– CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando chegamos ao que imaginávamos ser o final de uma caminhada, facilmente percebemos que apenas percorremos uma pequena parte; no entanto, há que fazer o balanço e *prestar contas* a todos os que se associaram a este projeto, inicialmente pessoal e profissional.

Partimos para o terreno com o objetivo de identificar e analisar, na perspectiva dos sujeitos, os processos de criação, desenvolvimento e avaliação dos Cursos de EFA na escola objeto de estudo, bem como o papel dos órgãos de gestão e restantes atores educativos, as mudanças organizacionais e as lógicas de ação em presença.

O quadro teórico e legislativo que mobilizámos e as opções metodológicas que orientaram o percurso investigativo que efetuámos permitiram-nos chegar a alguns resultados que organizámos, apresentámos e discutimos no Capítulo anterior. Neste ponto, faremos uma síntese dos aspetos que consideramos mais relevantes.

Constatámos que a escola analisada tem uma vasta experiência e tradição no ensino de adultos, muito anterior a estes novos impulsos legislativos e ao desígnio nacional da qualificação dos Portugueses através do lançamento do Programa das Novas Oportunidades. Esta perspectiva foi amplamente falada e defendida pelos participantes no estudo, bem como a “natural” adesão às novas modalidades de oferta educativa, no sentido de, por um lado, dar continuidade ao trabalho desenvolvido até então e, por outro, de conseguir uma transição pacífica e sem rupturas.

A Escola pública, por contraponto aos Centros Novas Oportunidades, aparece como a mais vocacionada para desenvolver estas novas modalidades formativas. Esta convicção foi muito evidente e reforçada no discurso dos participantes. Como argumentos principais surgem a existência de um corpo docente com uma vasta experiência e competência técnica e as condições físicas, quer ao nível dos espaços quer dos equipamentos disponíveis na Escola.

No que se refere à **decisão e legitimação da oferta educativa**, verificámos que a escolha dos cursos a lecionar em cada ano letivo parte, essencialmente, dos elementos ligados à direção, passando pela apresentação e reflexão em Conselho Pedagógico e por “informação” ao Conselho Geral. De acordo com o Decreto-Lei 75/2008, compete ao CG definir as linhas orientadoras da escola para tomar posição relativamente à seleção dos

cursos e à sua implementação na escola, constatando-se que, neste caso, este órgão não só não se pronunciou, como revelou fraco conhecimento acerca dos mesmos, contrariando, desta forma, os poderes que lhe são conferidos por lei. Coube ao CP pronunciar-se sobre os benefícios da implementação dos cursos de EFA na escola.

Ainda relativamente à fase de decisão, importa salientar que a comunidade educativa esteve receptiva e empenhada na implementação desta formação, aspeto compreensível dado que a escola tem um corpo docente estável, maioritariamente pertencente ao quadro da escola, composto por docentes especializados nas mais diversas áreas, com experiência e gosto pelo ensino de adultos, além de pedagogicamente estarem apetrechados com as competências necessárias à lecionação. Esta situação parece não se verificar nos CNO, cujas equipas são maioritariamente jovens e inexperientes, como refere Lima, (2012):

De notar também que as equipas pedagógicas se caracterizavam por serem compostas sobretudo por elementos do sexo feminino e “bastante jovens”: o mediador pessoal e social, figura central dos cursos, acentua ainda mais essas duas características. Apenas os formadores da área das Tecnologias da Informação e da Comunicação são maioritariamente do sexo masculino.” (p. 13)

Quanto aos aspetos relativos à **Organização/Operacionalização dos Cursos EFA**, e sobre algumas das dificuldades que a sua implementação levanta, há que referir os desafios que estes cursos colocam aos docentes, dada a mudança de paradigma relativamente ao tipo de ensino até então proporcionado aos adultos (Unidades Capitalizáveis e Ensino Recorrente por Módulos). Todo o processo é estruturado em função de um Referencial de Competências-Chave, não assentando no tradicional “programa da disciplina”, mas sim em áreas interdisciplinares, nas quais se jogam saberes de diferentes origens, rompendo esta nova proposta com a lógica disciplinar. A própria legislação dá conta destas dificuldades, exigindo que os formadores sejam professores com habilitação para a docência dos grupos de recrutamento associado ao referencial ou às disciplinas que compõem o elenco da matriz dos cursos e, preferencialmente, especialistas ou docentes com experiência em educação e formação de adultos que garantam continuidade do trabalho, com motivação, saberes e experiências adequados às qualificações que cada curso propõe.

Nesta sequência, tentámos perceber como era constituída a equipa de docentes dos cursos EFA. Desde a sua implementação até à atualidade, verificaram-se alterações significativas: numa primeira fase, o Presidente do Conselho Executivo (CE) deu plenos poderes à Coordenadora para a escolha da equipa, valorizando desta forma o contributo da

gestão intermédia; posteriormente, foi o próprio Diretor (antes Presidente do CE) a afetar os docentes aos cursos, aparentemente sem ouvir as estruturas intermédias. O responsável máximo da escola considera não haver, nem ser necessário nenhum “perfil de professor EFA”, enquanto a coordenadora pensa exatamente no sentido o inverso. Esta defende que é preciso encontrar formadores bastante abertos à mudança e, como tal, com um *perfil específico*, baseando a sua argumentação em dois aspetos fundamentais: a população à qual se destinam estes cursos e o tipo de ensino a ministrar.

Diretamente relacionada com o ponto acima exposto, está a formação que é dada ao grupo de formadores e a dinâmica de trabalho das diferentes equipas; pudemos constatar que as condições se foram deteriorando ao longo dos anos. Assim, algumas das boas práticas foram-se perdendo, nomeadamente o facto de, hoje-em-dia, já não haver espaços no horário de cada professor destinados especificamente às reuniões semanais de planificação conjunta das atividades das diferentes áreas de competências-chave, como aconteceu durante os primeiros anos desta experiência, sendo este e todos os outros tipos de reuniões relegados para o tempo “livre” dos professores.

No mesmo sentido, as horas de mediação – espaços em que o mediador resolve os problemas individuais dos formandos a seu cargo, mas também do coletivo da sua turma (por exemplo, as tarefas burocráticas ligadas às plataformas Plataforma SIGO e Programa JPM em que os formandos têm que estar inscritos) – deixaram de fazer parte da Componente Letiva do Mediador, tal como sucede com os Diretores de Turma do curso diurno, sendo incluídas na Componente Não Letiva; acresce dizer que, uma vez que grande parte da equipa é atualmente constituída por professores jovens, estes ou não têm Componente Não Letiva, ou ela é extremamente diminuta, dificultando ainda mais o trabalho do Mediador.

Estes são alguns dos problemas que nos foram apresentados como indiciadores de algum mal-estar e também de desilusão perante a atitude da tutela para com o ensino noturno e, particularmente, para com estes cursos, embora saibamos que, na generalidade, se trata das mesmas queixas da maioria dos docentes – falta de condições para a implementação de projetos novos que exigem muito tempo de preparação, para que possam resultar em projetos de sucesso.

No que diz respeito aos candidatos a formandos, procurámos saber como é definido o seu percurso de formação e o tipo de acompanhamento prestado pela instituição e também qual o grau de satisfação dos mesmos. Como seria de esperar, as respostas foram muitas,

mas pudemos concluir que, no geral, o saldo era bastante positivo. O grupo de formandos entrevistados faz uma avaliação positiva da Iniciativa NO, perspectiva que vai ao encontro do que refere Carneiro, (2010). Foi, para nós, altamente gratificante verificar que, efetivamente, o trabalho que a escola está a desenvolver é um contributo positivo para a vida das pessoas que a ela retornaram, como se pode, aliás, observar nas palavras de um dos nossos entrevistados, a frequência deste curso reforçou “A minha curiosidade e a minha força de aventura.”^{55(FGrp)}

O acolhimento aos candidatos é determinante na sua permanência na escola e essencial para ajudar a afastar a insegurança que causa o retorno a esta instituição, visível nas declarações de alguns deles: “(...) uma pessoa já não está habituada a estudar (...) e pensa já não sei escrever, já não sei ler, mas o que é isso? O voltar a agarrar nas coisas, nos livros...”^{60(FGrp)}; (...) “Eu, quando vim de Angola, depois de vinte anos interrompi, tive um acidente de trabalho e voltei a estudar. O médico incentivou-me a estudar à noite... Ele disse-me vais estudar à noite, vais conseguir. Cheguei, o professor A. e a professora A. explicaram-me como era o curso, achei-os simpáticos e vim no dia seguinte.”^{71(FGrp)}

Um dos problemas apontados por alguns dos entrevistados prende-se com a constituição das equipas pedagógicas. Como atrás ficou dito, o facto de se ter perdido a faculdade de escolha do corpo docente teve como consequência uma flutuação dos docentes que lecionam estes cursos, provocando uma grande instabilidade que, por um lado, deixa os formandos inseguros e, por outro, faz com que se perca o *know-how* adquirido, tanto em termos das personalidades como dos modos de aprendizagem dos formandos (...) “um professor deve-se manter desde o começo do ano até ao fim... os professores já nos conhecem, sabem as matérias que nós demos e já sabem trabalhar com a turma. Quando vem um sector (novo) tem tendência a recomeçar com o que já fizemos, que é aprender a conhecer a turma (...).”^{98(FGrp)} Frequentemente, esta instabilidade é de tal forma sentida por alguns formandos que acabam por desistir, abandonando os estudos.

Com alguma frequência, o percurso escolar anterior de uma parte considerável destas pessoas, sobretudo na camada mais jovem, não se constituiu como uma boa memória, tendo já anteriormente sido uma das principais razões de abandono. É, portanto, necessário criar uma sensação de conforto e um sentido de pertença, para que as más memórias se desvançam e uma outra imagem da aprendizagem e da instituição se instale. Daí, e recorrendo às palavras da coordenadora da escola analisada, considerarmos essencial procurar encontrar formadores com um perfil que dê conta destas características e que,

assim, consigam criar uma ambiente suficientemente acolhedor, seguro e eficaz para os formandos.

Esta perspetiva é, igualmente, confirmada em estudos mais recentes, onde se refere que:

“a criação de um clima de aprendizagem confiável, a apreciação do esforço que os formandos desenvolvem, o encorajamento para que as emoções sejam comunicadas e partilhadas, o constante desafio para que novas perspetivas sejam encaradas, a atenção para com a forma como os formandos experienciam a aprendizagem, bem como o desenvolvimento, por parte do formador, de uma atitude pessoal de alguém que também corre riscos e experimenta as mesmas sensações de insegurança, são estratégias que devem ser postas em prática para que os níveis de autoestima não decaiam, antes se fortaleçam, e para que as emoções dos formandos não interfiram negativamente no processo formativo. (Quintas, 2008, p.40, 41).

No que se refere à perspetiva e expectativa dos alunos relativamente aos cursos EFA, enquanto **Oportunidade mais flexível/facilidade**, da análise das entrevistas dos formandos, destacaremos uma posição que, embora se apresente como minoritária, nos merece referência: alguns formandos, especificamente aqueles que desejam frequentar o ensino superior, mostraram a sua insatisfação pelo facto de os conhecimentos adquiridos durante a formação serem reduzidos, os conteúdos programáticos das diversas áreas serem básicos e pouco aprofundados. No entanto, os mesmos apreciaram o facto de a avaliação realizada ser qualitativa, muito facilitadora, dado não serem submetidos a testes ou exames. Denota-se alguma inconsistência nas suas posições, não nos deixando uma ideia clara sobre as mesmas, na medida em que, tendo como objetivo entrar numa faculdade, terão que enfrentar a avaliação sumativa.

Esta ideia de “facilitismo” instalada na opinião pública é também abordada no estudo Coordenado por Carneiro, (2010), no qual um terço dos formandos envolvidos no estudo respondeu afirmativamente à questão: será a Iniciativa Novas Oportunidades uma forma de concluir os estudos sem ter muito trabalho?

Embora reconheçamos que, em certa medida, o “facilitismo” de que vimos falando se aplique, em alguns casos, ao sistema RVCC e a alguns CNO, até porque “o modo como é concretizado este processo não é ainda muito claro e pode apresentar variações de centro para centro (Ávila, 2005, p.454), a generalização traz alguns riscos e injustiças, nivelando situações completamente distintas, não reconhecendo o processo de profissionalismo que se desenvolve no nosso contexto de estudo, bem como noutras instituições educativas.

No caso da escola analisada, na qual os percursos formativos se desenrolam em dois (Nível Básico e Nível Secundário Escolar) e três anos (Nível Secundário – Dupla Certificação), com horários compactos das sete horas à meia-noite, não poderemos, certamente, estar completamente de acordo com esta posição crítica de “*facilitismo*” que a opinião pública tem vindo a manifestar. Salienta-se, ainda, que este é um argumento perigoso para jovens com percursos escolares mais complexos que frequentam a escola e que podem ser levados a desistir do circuito “normal”.

Relativamente aos **Impactos sociais** da frequência dos Cursos EFA, os benefícios da aprendizagem são amplamente reconhecidos pelos inquiridos. Estes consideram que esta promove a empregabilidade, melhora as perspetivas de evolução profissional, as condições de vida e contribui, globalmente, para uma vida melhor. Estudos recentes corroboram muitas das perspetivas dos formandos do nosso contexto de Estudo, quando observam que:

“frequentar ou ter terminado o nível de escolaridade em sede de Iniciativa Novas Oportunidades traz ganhos pessoais e sociais, refletindo uma personalidade consciente e capaz de voltar a intervir de modo significativo na sua vida, adquirindo mais valor e sinalizando uma capacidade para aceitar novos desafios” e, mais importante ainda, que se verifica “a revelação do valor de cada um, a súbita descoberta de saberes e competências num contexto tido como exigente” (Liz, Machado e Burnay, 2009, p. 23).

Em termos de empregabilidade, na escola PV não há dados estatísticos sistematizados nesta área; apurámos, contudo, que alguns dos formandos, especificamente dos cursos de Dupla Certificação, conseguiram emprego dentro das áreas que desenvolveram na escola, voltando, assim, a inserir-se no mercado de trabalho, confirmando os resultados apurados por Lima (2012).

O nosso estudo confirmou que a escola PV, eventualmente à semelhança de outras Escolas Públicas, revelou não só a capacidade de dar resposta, não só através da reorganização interna, como também da rentabilização da participação da autarquia e de um número consistente de empresas parceiras, com vista a responder às medidas de política educativa da educação de adultos.

Terminamos, destacando os efeitos e resultados que o trabalho conjunto provocou nos formandos:

Há ganhos efetivos no plano pessoal para os que entraram (se inscreveram e/ou frequentaram o sistema). São ganhos no plano da autoestima, da revelação do seu saber acumulado, do seu estatuto de pessoa com dignidade cultural com implicações num

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

reavaliar de papel face às famílias e redes de sociabilidade mais próxima. Há sinais de que se terá criado uma dinâmica na fileira dos comportamentos culturais, na aproximação a competências de leitura, de ativação de curiosidade por temas não imediatamente quotidianos. O sucesso de certificação ajuda a “ganhar velocidade” neste processo de “transpessoalidade” (Liz, Machado e Burnay, 2009, p. 12)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, Natercio. (2005). <i>Investigação Naturalista em Educação</i> . Porto: Edições ASA.
Alonso, Luísa (2007). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. Manuel Miguéns (Dir). <i>Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação</i> . Lisboa: CNE.
Amorim, J. (2006). O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania- A Metamorfose das Borboletas. <i>Cadernos de Emprego e Relações de Trabalho</i> nº 5. MTSS. Lisboa
ANQ (2008). <i>Educação, Qualificação, Futuro</i> . Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Acedido em 15 Abril 2012, em http://www.catalogo.anqep.gov.pt
Antunes, Maria Conceição (2007). <i>Educação de adultos e intervenção comunitária II</i> . Coimbra: Edições Almedina, SA.
Ávila, Patrícia (2004), <i>Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003</i> , Lisboa, Direcção-Geral de Formação Vocacional.
Ávila, Patricia (2005). A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento. Dissertação apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade ISCTE, para obtenção do grau de doutor orientada por António Firmino da Costa. Acedido em 12 Abril 2012 em http://repositorio iul.iscte.pt/.../A%20literacia%20dos%20adultos_Patricia%..
Bardin, Laurence (1977,). <i>Análise de Contéudo</i> . Lisboa: Edições 70, Lda. Bardin, Laurence (2003). <i>Análise de Contéudo</i> . Lisboa: Edições 70, Lda. Bardin, Laurence (2008). <i>Análise de Contéudo</i> . Lisboa: Edições 70, Lda.
Bertrand, Yves e Guillemet, Patrick (s/d). <i>Organizações: uma abordagem sistémica</i> . Lisboa: Instituto Piaget.
Bettencourt, Ana Maria (Dir) (2011), <i>Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses</i> . Lisboa. Conselho Nacional de Educação. Acedido em 3 Julho em http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf
Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). <i>Investigação Qualitativa em Educação – uma Introdução à Teoria e aos Métodos</i> . Porto: Porto Editora.
Bourdieu, Pierre (1994, 1997, 1980). <i>Razões Práticas. Sobre a Teoria da Acção</i> , Oeiras, Celta Editora.
Comissão das Comunidades Europeias [C.C.E]. (2000). <i>Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida</i> . Bruxelas Acedido em 8 fevereiro 2012 em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf
Comissão das Comunidades Europeias [C.C.E]. (2001). <i>Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade</i> Bruxelas. Acedido em 25 Janeiro 2012 em http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF
Comissão das Comunidades Europeias [C.C.E].(2008). Comunicação da Comissão ao

<p>Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social e Comité das Regiões. <i>Melhorar as competências para o século 21: Uma agenda para a cooperação europeia em escolas</i>. Bruxelas. Acedido em 18 Agosto 2012 em : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:PT:PDF</p>
<p>Conselho da União Europeia [C.U.E]. (2000).(2003). <i>Conclusões do Conselho sobre os níveis de referência dos resultados médios na educação e na formação (Benchmarks)</i>. Bruxelas. Acedido em 8 Agosto 2012 em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/after-council-meeting_pt.pdf</p>
<p>Conselho da União Europeia [C.U.E]. (2008). <i>Orientações para as políticas de emprego dos Estados-Membros</i>. Bruxelas. Acedido em 18 Agosto 2012 em: http://195.23.38.178/cig/portalcig/bo/documentos/10.pdf</p>
<p>Canário, Rui (2000). <i>Educação de Adultos: um campo e uma problemática</i>. Lisboa: Educa</p>
<p>Canário, Rui (2002) “<i>Escola – Crise ou mutação?</i>”, Textos da Conferência Internacional “Espaços de Educação, Tempos de Formação”, Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian.</p>
<p>Canário, Rui e outros (2006). <i>A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de Investigação</i>. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Acedido em 8 Maio 2012 em: http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf</p>
<p>Candeias, A. (1998). <i>Alfabetização e escola em Portugal na Transição do século: dados e perspectivas</i>, nº105. Instituto Superior de Psicologia Aplicada de Lisboa. Oficina do CES</p>
<p>Candeias, António. 2000. Ritmos e formas de acesso à cultura escrita das populações portuguesas nos séculos XIX e XX: dados e dúvidas. <i>In Literacia e Sociedade: Contribuições Pluridisciplinares</i>, ed. R. Delgado Martins, G. Ramalho e A. Costa, 209-263. Lisboa: Caminho.</p>
<p>Canelas, A., Marta A., Lisete M., Olívia S., e Simone A. (2001, 2003), <i>Cursos de Educação e Formação de Adultos. Orientações para a Acção</i>, Lisboa, Ministério da Educação / Direcção-Geral de Formação Vocacional.</p>
<p>Canelas, Ana Maria (2008). <i>Cursos Educação e Formação de Adultos: nível básico – aprender com autonomia</i> (2ªed.), Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P. Acedido em 23 Junho 2012 em http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=2ZGH7zTGrgU%3D&tabid=1893&language=pt-PT</p>
<p>Canelas, Ana Maria, 2007, <i>Cursos de Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário. Orientações para a Ação</i>.Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.</p>
<p>Capucha, Luís (2008). <i>Iniciativa Novas Oportunidades. Eixo adultos. Objectivo 2010</i>. Acedido em 17 Junho 2012 em http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/1300.html</p>
<p>Carneiro, R. (2000). <i>2020: 20 Anos para Vencer 20 Décadas de Atraso Educativo. Síntese do Estudo</i>. GIASE do Ministério da Educação. Acedido em 12-05-2012 em http://www.giase.min-edu.pt/aval_pro/PDF/rcarneiro/Tomo1/tom_1_4.pdf</p>
<p>Carneiro, R. (2001), <i>Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21</i>. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.</p>
<p>Carneiro, R. (Coord.), Valente, A., C., Liz, C., Lopes, H., Cerol, J., Mendonça, M., et al. (2010). <i>Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da avaliação externa (2009-2010)</i>.</p>

Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa. 1ª edição. Lisboa:ANQ
Carneiro, R. (coord.); Caraça, J. e S.Pedro, M. E. (2000). <i>O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades.um estudo de reflexão prospetiva</i> . Tomo III e IV. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento-ME
Carneiro, R. (Coord), Mendonça, M., Carneiro, A. (2009). <i>Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa</i> . Caderno temático 1. Universidade Católica. 1ª edição, ANQ
Carneiro, R. (Coord), Liz, C., Machado, M., Burnay, E.. (2009). <i>Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades</i> . Caderno temático 2. Universidade Católica. 1ª edição, ANQ.
Carneiro, R. (Coord), CESOP, Lopes, H., Cerol, J. e Magalhães P. (2009). <i>Painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades</i> . Caderno temático 4. Universidade Católica. 1ª edição, ANQ.
Carneiro, R. (Coord), CESOP, Lopes, H., Cerol, J. e Magalhães P. (2009). <i>Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e da satisfação</i> . Caderno temático 5. Universidade Católica. 1ª edição, ANQ.
Carvalho, Rómulo de (1986), <i>História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade ao Fim do Regime de Salazar-Caetano</i> , Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
Comissão Europeia (1995), <i>Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva. Livro Branco sobre a Educação e a Formação</i> , Bruxelas, Comissão Europeia.
Couceiro, M. L., e Patrocínio T. (2002), <i>Cursos de Educação e Formação de Adultos em Observação em 2000/2001</i> , Lisboa, ANEFA.
DGFV (2006). <i>Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Guia de Operacionalização</i> . Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
Dias, Mariana (2006). <i>As Escolas Primárias Portuguesas na viragem do século: Actores e Processos de Mudança</i> . Administração Educacional, nº6, pp28-37.
Dias, Mariana (Coord.) (2008). <i>Educação e Formação: Prioridades e Estratégias (2007/2008)</i> . Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa. Edição: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
Eurostat. <i>Estatísticas e sondagens da UE</i> . Acedido em 7 Fevereiro 2012 em: http://europa.eu/documentation/statistics-polls/index_pt.htm
Eurydice (2007). <i>O sistema educativo em Portugal</i> . Bruxelas: CE. Acedido em 14 Abril 2012 em: http://www.eurydice.org
Fernandes, P. A, e Trindade S. (2004), <i>O Impacto do Reconhecimento e Certificação de Competências Adquiridas ao Longo da Vida</i> , Lisboa, CIDEF, Direcção-Geral de Formação Vocacional.
Ferrão, J. (1995). <i>Caracterização regional dos fatores de abandono e insucesso escolar no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico</i> . Lisboa: Ministério da Educação.

Ferrão, J., Honório, F. (2000). <i>Saída Prematura do Sistema Educativo: Aspectos da Situação, Causas e Perspetivas em termos de Emprego e Formação</i> . Lisboa. OEFP.
Flick, U. (2005). <i>Métodos Qualitativos na Investigação Científica</i> (1a Ed.). Lisboa: Monitor.
Gadotti, Moacir (2009). <i>Educação de Adultos como Direito Humano</i> . Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação , 4. S. Paulo: Editora Instituto Paulo Freire.
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [GEPE]. (2008/2009/2010/2011). <i>Educação em Números, Portugal</i> . Edição GEPE - ME. . Lisboa. Acedido em 12 Julho 2011 em: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/643.html
Giddens, Anthony (2000). <i>O Mundo na Era da Globalização</i> . Lisboa: Ed. Presença.
Gomes, Isabel (2007). “Os desafios da aprendizagem ao longo da vida. Novas oportunidades de educação e formação de adultos?” In Manuel Miguéns (Dir), <i>Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação</i> . Lisboa: CNE
Gomes, Maria do Carmo (2006). <i>Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – nível secundário: Guia de Operacionalização</i> . Lisboa: DGFV
Gomes, Maria do Carmo (2009). “Um encontro para Novas Oportunidades um “movimento social a favor da qualificação”. In <i>Boletim dos Professores 13</i> . Mem Martins, Editorial do Ministério da Educação, 20.
Gomes, Maria do Carmo e Rodrigues, Sandra (2007). <i>Cursos de Educação e Formação de Adultos– Nível Secundário Orientações para a Acção</i> . Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Aedido em 25 Outubro 2011 em http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgfv.min-edu.pt/
Guerra, I.C. (2008). <i>Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – Sentidos e formas de uso</i> . Cascais: Príncipia Editora.
Gurria, Angel (2008). “Apresentação do Estudo Económico de Portugal 2008”. In <i>Economic Survey</i> , OCDE. Acedido em 19 Janeiro 2012 em: http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_2649_34569_40912153_1_1_1_1,00.html
Handy, Charles (1995) “A era da incerteza – uma reflexão sobre as transformações em curso na sociedade moderna”. Lisboa .Edições Cetop,
Hargreaves, Andy (1998). <i>Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna</i> . Lisboa: Mcgraw-Hill
IGE (2008). <i>Avaliação Externa das Escolas 2007-2008</i> . Lisboa: Inspeção Geral de Educação. Acedido em 12 Janeiro 2012 em: http://www.ige.min-edu.pt/
INE (2004b). <i>A Estratégia de Lisboa: Portugal no Contexto da União Europeia. Análise da evolução à luz dos Indicadores Estruturais</i> . Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Acedido em 30 de Setembro de 2011 em: http://gep.ist.utl.pt/files/OEIST/INE/Relatorio_IE_2004.pdf
INE (2007a). <i>Portugal 20 anos de Integração Europeia/Portugal 20 years European Integration</i> . Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Acedido em 30 de Novembro de 2011 em: http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000038001-000039000/000038807.pdf
INE. (2002). <i>Censos 2001 Resultados Definitivos</i> . Lisboa: Editor instituto Nacional de

Estatística. Acedido em 8 Maio 2012 em: http://paginas.ispgaya.pt/~vmca/Documentos_links/censo2001.pdf
INE. (2012). <i>Censos 2011 Resultados Provisórios</i> . Lisboa: Editor instituto Nacional de Estatística. Acedido em 19 Maio 2012 em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao
Lavergne, Jean-Paul (1983). <i>La décision: psychologie es méthodologie</i> . Paris: ESF.
Leitão, J. A. (2007). A educação e a formação profissional no contexto da aprendizagem ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação, <i>Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação</i> (pp. 99-102). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
Leitão, José Alberto (2002), "Trabalho, qualificações e novas competências", em Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão, e Márcia Trigo (orgs.), <i>Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade</i> , Lisboa, ANEFA
Leitão, José Alberto (Coord.) (2003). <i>Cursos de Educação e Formação de Adultos: Orientações para a Acção</i> . Lisboa: DGFV
Leitão, José Alberto (Ed.). (2001). <i>Cursos de educação e formação de adultos: Orientações para a acção</i> . Lisboa: ANEFA.
Lima, F. (Coord.), Silva, H., Fonseca, T., (2012), <i>Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificados: Empregabilidade e Remunerações</i> . Universidade Técnica de Lisboa, Centro Estudos de Gestão do Instituto Superior Técnico. ANQ.
Lima, Jorge Ávila e Pacheco, José Augusto (2006). <i>Fazer investigação - contributos para a elaboração de dissertações e teses</i> . Porto: Porto Editora.
Lima, Lício (2001). "Políticas de educação de adultos: Da (não) reforma às decisões pós-Reformistas". <i>Revista Portuguesa de Pedagogia</i> . Ano 35, nº1. Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
Lima, Lício (2005). A educação de adultos em Portugal (1974-2004), em Rui Canário, e Belmiro Cabrito (orgs.). <i>Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências</i> . Lisboa, Educa.
Lima, Lício, M. Lucas Estevão, Lisete Matos, Alberto Melo, e M. Amélia Mendonça (1988), <i>Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos</i> , Lisboa, Ministério da Educação. Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Documentos Preparatórios III para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo).
Machado, F. L., e Costa, A. F. (1998), "Processos de uma modernidade inacabada: mudanças estruturais e mobilidade social", em José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), <i>Portugal, que Modernidade?</i> , Oeiras, Celta Editora.
Melo, A., Benavente, A. (1978). <i>Educação popular em Portugal (1974-1976)</i> . Lisboa: Livros Horizonte.
Melo, A., Lício L., e Mariana A. (2002), <i>Novas Políticas de Educação e Formação de Adultos. O Contexto Internacional e a Situação Portuguesa</i> , Lisboa, ANEFA.
Melo, Matos e Silva, (1999). <i>Saber+: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos em Portugal (1999-2006)</i> . Lisboa: ANEFA

Miguéns, M. (Coord), Bettencourt, A., Campos, B., Azevedo, J., Santos, M., Nazaré, M., Vargas, R., et al. (2011). <i>Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses</i> . Conselho Nacional de Educação. Lisboa: ME.
Mónica, M. F. (1977), “«Deve-se ensinar o povo a ler?»: a questão do analfabetismo (1926-39)” in <i>Análise Social</i> , vol. XIII, 50, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 321-353.
Mónica, M. F. (1980), “«Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX” in <i>Análise Social</i> , vol. XVI, nº 63, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, pp. 499-518.
Morgan, D.L. (1997). <i>Focus groups as qualitative research</i> . (2ª ed., Vol.16). London: Sage University Paper
Morse, J. (2007). <i>Aspectos essenciais de Metodologia de Investigação Qualitativa</i> (1ª ed.). Coimbra: Formasau.
Neto-Mendes, A. (2004). Escola pública: ‘gestão democrática’, colegialidade e individualismo [Versão electrónica]. <i>Revista Portuguesa de Educação</i> , 17 (2): 115-131. Acedido em 22 de Junho de 2012 em: http://www.bprmadeira.org/imagens/documentos/File/bprdigital/revistas/rpeducacao/2004_vol_17_02.pdf
Nóvoa, António, e Cristina Rodrigues (2005), "Prefácio", em Rui Canário, e Belmiro Cabrito (orgs.), <i>Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências</i> , Lisboa, Educa.
Pardal, L. e Correia, E. (1995). <i>Métodos e Técnicas de Investigação Social</i> . Porto: Areal.
Pereira, F.; Costa, N.; Mendes, A. (2004). “Colaboração docente na gestão do currículo o papel do departamento curricular”. In: Costa J.; Neto Mendes A.; Andrade, A.; Costa, N. (ed.). <i>Gestão Curricular percursos de investigação</i> . Aveiro: Universidade de Aveiro..
Pires, Ana Luísa (2005), <i>Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências</i> , Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
Pordata (2012). Estatísticas, gráficos e indicadores relativo a Portugal. Acedido em 12 Setembro 2011 em: http://www.pordata.pt/
Prata, Manuela (2002). <i>Autarquias e educação: das competências legais às competências morais – uma intervenção emergente (estudo de caso numa autarquia do Ribatejo)</i> . Dissertação apresentada à Universidade Aberta para obtenção do grau de mestre, Lisboa
Quintas, Helena Luisa Martins (2008). <i>Educação de Adultos: vida no currículo e curricula na vida.-(Perspetivas e reflexões;1)</i> ANQIP. Biblioteca Nacional de Portugal
Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1992). <i>Manual de Investigação em Ciências Sociais</i> . Lisboa: Gradiva.
Ramos, R. (1988). Cultura de alfabetização e cultura de analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo. <i>Análise Social</i> , 24, 103-104, 4,5, 1067-1145.
Reis, Jaime (1993), <i>O Atraso Económico Português, 1850-1930</i> , Lisboa, Imprensa

Nacional Casa da Moeda.
Reis, Jaime (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. <i>Colóquio Educação e Sociedade</i> , 2, 13-40.
Relatório Delors (1996)- The Treasure Within. Acedido em 11 Maio em: http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf
Relatório Europeu sobre Educação 2010-11. Acedido em 11 Maio em: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-488_pt.htm?locale=fr
Relatório Faure (1972) Learning to Be. Acedido em 11 Maio em: http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf
Rodrigues, J. (2006)- Gestão intermédia e lideranças escolares.. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa – Instituto Universitário de Desenvolvimento e Promoção Social. Viseu,
Santos, Boaventura de Sousa (1994). <i>Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade</i> . Porto. Ed. Afrontamento,
Santos, Maria Rosa(2009). O desafio das novas oportunidades educativas em Portugal. Artigo: <i>formação de professores</i> , AFA. V.5, nº7, p.73-95. <i>Práxis Educacional</i>
Serapicos, Maria do Amparo Lopes (2008). Reconhecimento e Validação da Aprendizagem ao Longo da Vida. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Pedro Lourtie. Aveiro.
Silva, Augusto Santos (1990, 2001), <i>Educação de Adultos – Educação para o Desenvolvimento</i> , Edições Asa.
Silva, Augusto Santos, e Luís Areal Rothes (1999), "Educação de adultos", em AA.VV. <i>A Evolução do Sistema Educativo em Portugal e o PRODEP</i> , III, Estudos Temáticos, Lisboa, Departamento de Avaliação e Prospectiva / Ministério da Educação.
Silva, Carlos Alberto (2009). Abandono e regresso à escola: olhares sobre as Novas Oportunidades. Dissertação apresentada ao departamento de Ciências de Educação, Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Manuela Bento Gonçalves. Aveiro.
Spezia, C., Ozório, P., (Revisão e tradução) (2010). Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília : UNESCO.
Stake, R. (2009, 1999). <i>A Arte da Investigação com Estudos de Caso</i> . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
Trigo, Márcia (2002a), "A ANEFA no quadro do PNE", em Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão, e Márcia Trigo (orgs.), <i>Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade</i> , Lisboa, ANEFA.
Trigo, Márcia (2002b), "Balanço de dois anos de actividade da e na ANEFA", em Isabel Melo e Silva, José Alberto Leitão, e Márcia Trigo (orgs.), <i>Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade</i> , Lisboa, ANEFA.
Trigo, Maria Márcia (2001). O presente e o futuro da educação em Portugal. <i>Revista Portuguesa de Pedagogia</i> . Ano 35, nº1, pp 101-114.
União Europeia [UE]. (1995). Livro Branco. Acedido em 3 Março de 2011 em:

http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_pt.htm
União Europeia [UE]. (2010)- Anexo 5- <i>Country Tables</i> . p. 141 -183.
Organização das Nações Unidas para a Educação [Unesco]. (2009). <i>Global Report on Adult and Learning Education</i> . Hamburgo: UIL. Acedido em 3 Março 2011 em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf
Organização das Nações Unidas para a Educação [Unesco]. (2011). <i>Global Education Digest 2011</i> . Acedido em 13 Maio de 2012 em: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2011-en.pdf
Werthein, Jorge e Cunha, Célio. (2005). <i>Fundamentos da Nova Educação</i> . Unesco, 2000. Cadernos da Unesco, Série educação;5. Brasília.

LEGISLAÇÃO

Lei nº3/79 de 10 de Janeiro. Eliminação do analfabetismo. Diário da República, Série I nº 8/79- Lisboa: Assembleia da República.
Decreto-Lei nº 534/79. Cria no Ministério da Educação a Direcção-Geral da Educação de Adultos (DGEA) e do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA). Diário da República, Série I, 9º suplemento, nº 300/79. Lisboa: Ministérios das Finanças e da Educação.
Lei nº 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Diário da República, Série I, nº 237. - Lisboa: Assembleia da República.
Decreto-Lei Nº 387/99, de 28 de Setembro. O diploma vem criar a ANEFA, com a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministros da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. Diário da República, nº 227/99 – Série I-A. Lisboa: Ministério da Educação.
Despacho Conjunto Nº 1083/2000, de 20 de Novembro. Regulamenta os Cursos de Formação Educação de Adultos. Diário da República, nº 268/00 – II Série -A. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade e da Educação.
Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação, Plano Nacional de Emprego, 9 de Fevereiro 2001. Lisboa: Governo, Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses – Intersindical (CGTP-IN), União Geral de Trabalhadores (UGT), Confederação dos Agricultores de Portugal (CAP), Confederação do Comércio e Serviços de Portugal (CCP), Confederação da Indústria Portuguesa (CIP).
Despacho Conjunto Nº 650/2001, de 20 de Julho. Aprova o modelo de certificado a atribuir na conclusão dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Diário da República, 2.ª série nº 167/01 Lisboa: Ministério da Educação do Trabalho e da Solidariedade.
Portaria Nº 1082-A/2001, de 5 de Setembro. Aprova o Regulamento do Processo de

<p>Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (centros RVCC). Diário da República: nº 206, SÉRIE I-B. 2001. Lisboa: Ministério da Educação do Trabalho e da Solidariedade.</p>
<p>Declaração de Rectificação n.º 20-BD/2001, de 10 de Novembro, Retificação de inexactidões publicadas na Portaria n.º1082-A/2001. Diário da República — I Série-B, nº 261/01 Lisboa: Ministério da Educação.</p>
<p>Portaria n.º 286-A/2002, de 15 de Março. Aprova o Regulamento do Processo de Acreditação das Entidades Promotoras dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (centros RVCC). Diário da República — I série, B nº 63/02 Lisboa: Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho..</p>
<p>Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro. Aprova a nova orgânica do Ministério da Educação. Diário da República — I série-A, n.º240/2002. Lisboa: Ministério da Educação.</p>
<p>Decreto-Lei Nº 74/2004, de 26 de Março. Princípios Orientadores da Organização e da Gestão do Currículo, bem como da Avaliação das Aprendizagens, referentes ao Nível Secundário de Educação. Diário da República, nº. 73/04 – I Série -A.2004a. Lisboa: Ministério da Educação.</p>
<p>Despacho Conjunto nº 453/2004 de 27 de Julho. Regulamenta a criação de Cursos de Educação e Formação com dupla certificação. Diário da República, nº. 175/04 – II Série, 2004c. Lisboa: Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho</p>
<p>Decreto-Lei nº 213/2006, de 27 de Outubro. Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação. Diário da República — I série, nº 208/06. Lisboa: Ministério da Educação.</p>
<p>Despacho Conjunto 26410/2006 de 29 de Dezembro. Alterações significativas ao funcionamento, organização e certificação dos cursos Educação Formação Adultos. Diário da República- II Série, nº 249/06. Lisboa: Ministério da Educação.</p>
<p>Portaria n.º 86/2007, de 12 de Janeiro. Atualização do Sistema Nacional de RVCC e o respetivo alargamento ao nível do secundário. Diário da República- I Série, nº 9/07. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.</p>
<p>Portaria nº 817/2007, de 27 de Julho. Regime Jurídico dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Diário da República, nº. 144/07 – I Série, 2007c. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.</p>
<p>Despacho nº 13.456/2008, de 14 de Maio. Catálogo Nacional de Qualificações. Diário da República, n. 93/08 – II Série, 2008 a. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.</p>
<p>Portaria nº 230/2008, de 7 de Março. Regime Jurídico dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e das Formações Modulares. Diário da República, nº. 48/08 – I Série, 2008c. Lisboa: Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação.</p>
<p>Lei nº 85/2009, de 27 de agosto- Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar. Diário da República- I Série, nº 166/2009. Lisboa: Assembleia da República.</p>

ANEXOS

ANEXO I: GUIÕES DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS

<p>Mestrado Administração Escolar 2010/11</p>	<p>Educação e Formação de Adultos Entrevista – Presidente Conselho Geral</p>
---	---

Blocos	Objectivos	Formulação de perguntas
<p>A Legitimação da entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista: Apresentar os objectivos do estudo; Motivar o/a entrevistado/a.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar das linhas gerais do estudo; ▪ Criar um clima de empatia; ▪ Solicitar autorização para gravar a entrevista.
<p>B Experiência Profissional do Director e Opinião</p>	<p>Conhecer a experiência profissional da entrevistado/a</p> <p>Conhecer a opinião da/o entrevistada/o relativo à importância dos cursos EFA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a sua experiência profissional? ▪ Há quantos anos está na escola? ▪ Qual o grupo de recrutamento a que pertence? • Que importância atribui ao programa das Novas Oportunidades no combate às baixas qualificações dos portugueses? • Qual a sua opinião relativo à implementação destes cursos na escola pública? • Qual o reconhecimento académico/profissional desta formação na sociedade?
Blocos	Objectivos	Formulação de perguntas
<p>C</p>	<p>Conhecer as razões da</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como foi “sugerido” a implementação dos cursos EFA na escola?

<p>Organização</p> <p>Técnica -</p> <p>pedagógica da</p> <p>Escola.</p>	<p>implementação dos cursos EFA na escola.</p> <p>Recolher informações sobre a organização dos cursos EFA na escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais os argumentos apresentados? ▪ Como foi realizada a aprovação? (unanimidade, votação, contestação) ▪ Houve obstáculos na decisão? Quais? ▪ Qual o grau de envolvimento dos autarcas e Encarregados de Educação representados? ▪ O Conselho Geral decidiu na escolha dos cursos EFA a leccionar? Qual o critério de escolha? ▪ Como o CG acompanha a execução e avaliação dos cursos ? (actividades, parcerias, resultados) ▪ Houve participação da autarquia na procura de parcerias para a realização dos estágios? ▪ Quais os aspectos mais polémicos/relevantes relacionados com os cursos EFA.
<p>D</p> <p>Avaliação</p>	<p>Recolher informações sobre a avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os membros do Conselho Geral questionam a execução/funcionamento dos cursos? Que tipo de questões são apresentadas? • Quais as informações mais solicitadas? • Que críticas costuma ouvir acerca destes cursos e por quem? • Que avaliação faz sobre o sucesso destes cursos na escola?

Obrigada

Mestrado Administração Escolar 2010/11	Educação e Formação de Adultos Entrevista - Director da Escola
--	---

Blocos	Objectivos	Formulação de perguntas
A Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista: Apresentar os objectivos do estudo; Motivar o/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar das linhas gerais do estudo; ▪ Criar um clima de empatia; ▪ Solicitar autorização para gravar a entrevista.
B Experiência Profissional do Director e Opinião	Conhecer a experiência profissional da entrevistado/a Conhecer a opinião da/o entrevistada/o relativo à importância dos cursos EFA	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o nome e idade? ▪ Qual a sua experiência profissional? ▪ Há quantos anos está na escola? ▪ Qual o grupo de recrutamento a que pertence? • Que importância atribui ao programa das Novas Oportunidades no combate às baixas qualificações dos portugueses? • Qual a sua opinião relativo à implementação destes cursos na escola pública? • Qual o reconhecimento académico/profissional desta formação na sociedade? (comunidade empresarial) • Qual a razão da opinião negativa desta formação ? Existe diferença na formação realizada pela Escola Pública/Centros de Formação?
Blocos	Objectivos	Formulação de perguntas
C		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a razão da Escola iniciar este tipo de formação? Em que ano a iniciou? ▪ Quais foram as fases de decisão da

<p>Organização</p> <p>Técnica -</p> <p>pedagógica da</p> <p>Escola.</p>	<p>Conhecer as razões da implementação dos cursos EFA na escola.</p> <p>Recolher informações sobre a organização dos cursos EFA na escola.</p>	<p>implementação?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Como foi decidido a escolha formativa a leccionar? (os recursos humanos e materiais existentes foram importantes?) ▪ No Projecto Educativo diz que estes cursos tem contado com equipas motivadas e empenhadas... Como é realizada a escolha da equipa de formadores? Quais os critérios de escolha? ▪ A escola promoveu ou apoiou a formação destes docentes ? Que tipo de formação receberam e por quem? ▪ Quem é o responsável pelo funcionamento destes cursos? Como foi feita a escolha e razão? • Existe carteira de empresas/parcerias para fazer a articulação com o mercado de trabalho? Como foi realizado ? • Houve dificuldades em encontrar parcerias? Quais? • Existem necessidades financeiras para a execução dos cursos? Qual o valor do orçamento específico para a execução dos cursos EFA? • Como a escola realiza a promoção dos cursos ao exterior (à comunidade)?
<p>D</p> <p>Avaliação</p>	<p>Recolher informações sobre a avaliação</p>	<p>“...desenvolver os cursos nocturnos de educação e formação de adultos” PE (oferta formativa)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual o saldo relativo ao objectivo destes cursos, como satisfação/procura/integração/alargamento... • Que criticas costuma ouvir acerca destes cursos e por quem? • Quais as dificuldades encontradas? • Qual a sua opinião sobre a contribuição destes cursos para a imagem da escola, como escola de referência em ensino de adultos?

Mestrado Administração Escolar 2010/11	Educação e Formação de Adultos Entrevista - Coordenadora dos cursos EFA
--	--

Blocos	Objectivos	Formulação de perguntas
A Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista: Apresentar os objectivos do estudo; Motivar a entrevistada.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar das linhas gerais do estudo; ▪ Criar um clima de empatia; ▪ Solicitar autorização para gravar a entrevista.
B Experiência Profissional da Directora dos cursos EFA e Opinião	Conhecer a experiência profissional da entrevistado/a Conhecer a opinião da/o entrevistada/o relativo à importância dos cursos EFA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a sua experiência profissional? ▪ Quanto tempo de serviço tem na função docente? ▪ Há quantos anos está na escola? ▪ Qual o grupo de recrutamento a que pertence? • Que importância atribui ao programa das Novas Oportunidades no combate às baixas qualificações dos portugueses? • Qual a sua opinião relativo à implementação destes cursos na escola? • Qual o reconhecimento académico/profissional desta formação na sociedade?
Blocos	Objectivos	Formulação de perguntas
C		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a oferta formativa da escola? Quantas turmas e cursos? ▪ Como foi decidido a escolha formativa a leccionar? ▪ Como é feita a divulgação da oferta à comunidade?

<p>Organização pedagógica da Escola.</p>	<p>Recolher informações sobre a organização dos cursos EFA na escola.</p> <p>Conhecer as dinâmicas inerentes ao funcionamento dos cursos .</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que ofertas formativas os formandos mais procuram? ▪ Quais foram os critérios de escolha da equipe técnica -pedagógica dos cursos EFA? ▪ Que tipo de formação os professores receberam? • Existem necessidades financeiras para a execução destes cursos? Quais? ▪ Como estão organizados estes cursos na escola?(espaços físicos apropriados, horários compatíveis ao aluno trabalhador, recursos e materiais disponíveis, bar, secretaria...) • Que dificuldades encontrou a nível de operacionalização curricular? ▪ Como é promovida a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que coordenam os cursos EFA? • Como foi feita a selecção/procura das empresas para os estágios? • Houve dificuldades em encontrar parcerias? Quais? • Como a escola fomenta a integração/participação destes alunos?
<p>Blocos</p>	<p>Objectivos</p>	<p>Formulação de perguntas</p>
<p>D</p> <p>Avaliação</p>	<p>Recolher informações sobre o acompanhamento e avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quem realiza o acompanhamento do funcionamento eficaz destas ofertas formativas na escola e em que momentos? • Que tipo de acompanhamento é realizado? • Quais as dificuldades encontradas na operacionalização destes cursos na escola? • Que criticas costuma ouvir dos formandos acerca desta formação? • Que criticas costuma ouvir dos docentes acerca desta formação? ▪ Qual a taxa de sucesso destes cursos na escola? (abandono, absentismo...) ▪ Neste momento, qual o saldo, relativo ao objectivos destes cursos?

Mestrado Administração Escolar	Educação e Formação de Adultos Entrevista exploratória -professor - mediador EFA
--------------------------------------	---

Blocos	Objectivos	Formulação de perguntas
A Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista: Apresentar os objectivos do estudo; Motivar o/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informar das linhas gerais do estudo; ▪ Criar um clima de empatia; ▪ Solicitar autorização para gravar a entrevista.
B Experiência Profissional do professor e Opinião	<p>Conhecer a experiência profissional da entrevistado/a</p> <p>Conhecer a opinião da/o entrevistada/o relativo à importância dos cursos EFA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quanto tempo de serviço tem na função docente? ▪ Qual a sua experiência profissional? Situação profissional na escola? ▪ Qual o grupo de recrutamento a que pertence? ▪ Há quantos anos está a leccionar cursos EFA? ▪ Recebeu formação específica para leccionar os cursos EFA? Que tipo de formação? • Que importância atribui ao programa das Novas Oportunidades no combate às baixas qualificações dos portugueses? • Qual a sua opinião relativo à implementação destes cursos na escola? • Qual o reconhecimento académico/profissional desta formação na sociedade?
Blocos	Objectivos	Formulação de perguntas
C	Recolher informações	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quantas turmas lecciona e de que cursos ? ▪ É Mediadora há quantos anos?.porque terá sido

ANEXOS II : GUIÕES DAS ENTREVISTAS DE FOCUS-GROUP

• **Guião de Focus- group A**

Mestrado Administração Escolar 2010/11	Educação e Formação de Adultos Focus group – Alunos dos cursos EFA
--	---

Blocos	Objectivos	Formulação de perguntas
A Abertura	1. Legitimar a entrevista e fazer uma breve apresentação do propósito: - Discussão de ideias sendo fundamental a contribuição de todos os elementos 2. Motivar os/as entrevistados/as. 3. Captação das razões da escolha e promoção inicial da discussão e interações dos participantes.	1. (± 10') (IDENTIFICAÇÃO - Nome, idade, situação profissional, percurso escolar. - 2. (± 10') PERGUNTA QUEBRA-GELO: - Qual é a profissão que gostaria de ter e porquê?
B Introdução	1 - Evocar e verbalizar memórias de situações, pessoas e principais contextos (formais, não-formais e informais) de aprendizagem.	(± 15') ["RECORDANDO SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM"] 1- Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de aprendizagem? 2- Recorde um pouco como se sentiu na primeira semana de aulas. Quais foram as suas primeiras impressões?
C Chave	Recolher informações sobre : 1. As expectativas de mudança nos percursos profissionais, pessoais e/ou sociais; 2.-Captação das dificuldades sentidas durante o curso.	.1 (± 15') ["PERSPECTIVAS DE MUDANÇA"] Qual a importância que o curso tem para si? - Acha que este curso irá mudar alguma coisa na sua vida. 2. (± 10') ["CURSO EFA E A ESCOLA"] O que é que acha que correu menos bem? Que dificuldades encontrou/sentiu?
D Finalização	Recolher informação sobre a escola.	Se pudesse dar um conselho ao Director da escola, o que lhe diria?

• **Guião de Focus- group B**

Mestrado Administração Escolar 2010/11	Educação e Formação de Adultos Focus group – Alunos dos cursos EFA
--	---

1. Identificação	Diga o seu nome, idade, situação profissional, percurso escolar. Porque voltou a estudar?
2. Introdutória	Que transformações ocorreram na sua vida, pelo facto de voltar a estudar?
3. Transição	Recorde um pouco como se sentiu na primeira semana de aulas. Quais foram as suas primeiras impressões ?
4.	Como foi o inicio desse processo para si e que dificuldades sentiu ?
5. Chave	O que esta formação lhe proporcionou de particularmente útil para si e que expectativas tem para o futuro.'
6.	Quais as dificuldades sentidas no decorrer do curso e porque razão aconteceram?
7.	Que avaliação faz da Escola relativo aos serviços prestados? Bar, secretaria, equipamentos escolares, salas de aula, materiais , horários...
8.	De que modo os professores contribuíram para estar satisfeito ou insatisfeito com a formação recebida ?
9.	Qual foi a sua atitude, relativo às actividades culturais e lúdicas realizadas pela Escola? O que pensa dessas actividades?
10. Final	Se pudesse dar um conselho ao director da escola , que lhe diria?

ANEXOS III : TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

- **DIRETOR E FOCUS GROUP**

- **Transcrição de entrevista ao Director da Escola**

Dia 29 de Julho, 11h15m.

Experiência Profissional do entrevistado

- Qual o nome e idade?
Luís Correia,
- Qual a sua experiência profissional?
- Há quantos anos está na escola? Nesta escola estou desde 2003.
- Qual o grupo de recrutamento a que pertence? Pertenço ao grupo de Educação Física.

Conhecer a opinião da/o entrevistada/o relativo à importância dos cursos EFA

- Que importância atribui ao programa das Novas Oportunidades no combate às baixas qualificações dos portugueses?

R: Isso é uma conversa longa, porque as Novas Oportunidades dos cursos EFA, foram ao mesmo tempo uma oportunidade e um engano, na minha modesta opinião. Se por exemplo a nossa escola tem levado as coisas a sério, tem cumprindo os requisitos e não tem facilitado a aquisição de conhecimentos dos nossos alunos, outras escolas há que a facilidade é tanta, que torna este assunto duvidoso, não consigo perceber como é que alguém com o 9º ano, entra em Janeiro num curso Efa e em Julho sai com o 12º ano. Por isso talvez, que aquele estudo que se fez, que o governo anterior encomendou, ao prof Roberto Carneiro. À Universidade Católica e ao professor Roberto Carneiro tenha chegado à conclusão que o programa das novas oportunidades serviram essencialmente para levantar a auto-estima das pessoas que os frequentaram, porque em termos de conhecimentos a probabilidade, nenhuma empregadora acredita nisso, acredita que em 6 meses ou em 3 meses uma pessoa passa a ter conhecimentos tais que consiga dar um salto no seu emprego e formação profissional e,... e consiga ter mais qualidade após aquela formação. Penso que isto foi mais, em relação à noite, em relação aos Efas, foi mais uma questão de termos estatísticos em relação à Europa. Ao resto da Europa, Portugal tinha um índice de escolaridade baixo, é quase uma tradição nossa, e com uma formula quase mágica conseguiu-se estar ao nível europeu, escolaridade europeia. Se isso corresponde realmente a uma escolaridade que tenha a haver com os níveis que as pessoas obtiveram certificado, duvido muito.

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

(parece-me que faz distinção entre o ensino na escola e os Centros de Formação?)

- Qual a sua opinião relativo à implementação destes cursos na escola pública?

R: Os CNOs, na minha opinião são um engano muito grande. A escola pública está habituada há muitos anos a terem cursos nocturnos, mas eram os cursos nocturnos e tu sabes bem disso, o ensino recorrente, algumas nuances aí menos claras, mas era uma adaptação daquilo que se passava de dia, uma adaptação do que se passava de dia e oficialmente as exigências eram as mesmas, embora à noite nós saibamos que o corpo docente eram mais flexíveis em relação às aprendizagens dos alunos, tendo em vista a sua própria circunstância, são pessoas que trabalham, trabalham o dia inteiro, depois vem para a escola, deitam-se tarde, levantam-se cedo, a maior parte deles, ainda tem uma vida familiar difícil, mas eles saíam da escola com um determinado nível de conhecimentos e saíam com um diploma conquistado. E a diferença que eu acho, agora em relação a estes cursos, destes Efas, é que eles não saem com um diploma conquistado, saem com um diploma que lhes foi oferecido se eles cumprirem requisitos mínimos. E que não corresponde à realidade. Mas se tivermos em conta a auto estima das pessoas eu acho que é importante. Se calhar até algumas pessoas ficaram dispersas para algum tipo de formação e nós tivemos aqui um caso ou dois, de alunos que estavam interessados em continuar estudos, se calhar despertou em algumas pessoas o desejo da auto-formação, o desejo da leitura, de saber mais. Nesse aspecto é muito positivo e inegável e que não podemos desprezar, depois

- Qual o reconhecimento académico/profissional desta formação na sociedade?

(comunidade empresarial)

R: As vezes eu ponho-me na pele do empregador ou da empresa. É evidente que se fossem meus funcionários e eu visse que eles adquiririam outro ritmo de trabalho ou outra responsabilidade no trabalho se tivessem uma graduação académica mais elevada...sim , mas em termos da aplicabilidade, em termos da parte técnica do trabalho, a aplicação do conhecimento académico isto não traz.grande...

Pergunta adicional : Os empregadores fazem diferenciação entre os candidatos com formação Efa ..?

R: Sim. Um Efa que era uma boa ideia à partida e foi encarado depois com grande facilitismo. Um grande facilitismo. Alguns professores encararam isso dessa maneira. Mas é compreensível, pois nós estamos a lidar com adultos, alguns deles na casa dos 50 anos, que estão motivados para aquilo, estão bem intencionados, quando vem para um curso Efa. Os professores olham para aquilo e pensam, mas porque é que nós não havemos de o dar o diploma a esta individuo? porque daqui já não... vamos levar a um patamar mínimo de exigência. Há uma felicidade pessoal.

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

Cada vez mais se fala que um dos objectivos da educação é educar para a felicidade pessoal. E a felicidade pessoal é importante. É preciso educar para a felicidade, eu penso que os Efas são um pouco isso.

- Qual a razão da opinião negativa desta formação ? Existe diferença na formação realizada pela Escola Pública/Centros de Formação?

R: Existe, a escola pública está muito melhor apetrechada para realizar este tipo de formação. E está muito mais... tem mais knowhouy, tem mais responsabilidade de lidar sobre o assunto. Os CNOs foram uma janela que se abriram para terem alunos fictícios, não tenho outra perspectiva disso. A escola publica está habituada a lidar com os alunos e trata-os doutro modo e exige-lhes outras coisas. Eu penso que esta abertura dos centros das Novas Oportunidades, poderiam ser centros coordenadores de formação e nunca centros que certificassem formação, porque quem tem experiência da certificação e formação é a escola. Não os Centros das Novas Oportunidades. Os professores é que estão habituados a certificar a escola é que certifica! A escola é o Centro de excelência que deve passar diplomas e não os CNOs com professores arranjados à pressa. Até em relação ao prestígio que a escola publica tem e continua a ter está a ser preterida porque ao lado, existe um CNO que certifica em 3 meses. Fica sempre a imagem associada. O CNO vai fazer de acordo com aquilo que realmente aprende ...e não com aquilo que deveria ser exigido ao individuo, que é o conhecimento académico.

C - Organização Técnica -pedagógica da Escola.

Conhecer as razões da implementação dos cursos EFA na escola

- Qual a razão da Escola iniciar este tipo de formação? Em que ano a iniciou?

R: A escola tem como missão formar pessoas, não é? e por isso tem de estar aberta a todas as coisas que aparecem. E depois decidir, após alguma experiência decidir se quer continuar ou não. Se é bom para a escola esta oferta formativa, ou não é? No nosso caso penso que, apesar de tudo, apesar destas duvidas todas acerca dos cursos Efa, a escola tem de continuar com o ensino nocturno, a nossa escola tem de continuar com o ensino nocturno, é um sector da escola que tem tradição, que tem experiência, larga experiência no ensino nocturno, e não é por 4 ou 5 anos, de grandes dúvidas em relação ao ensino nocturno, que é do estamos a falar, que vamos eliminar os outros 30 que tivemos de ensino nocturno. Portanto não chega para fazermos um

balanço e dizer: “ não! vamos abandonar o ensino noturno porque isto já não corresponde às nossas expectativas”... que não dignifica a escola, temos um passado de ensino noturno e quando olhamos para o ensino noturno temos que ver a globalidade da questão e não nos reportarmos unicamente a estes últimos anos. Pronto, há pessoas que frequentam e que estão satisfeitas por frequentar este tipo de ensino Efa, houve até aí casos de pais e filhos. Mas não é uma coisa que nos encha de orgulho muito, mas a culpa não é nossa. Por isso, dentro daquilo que nos dão a escolher para fazer, nós fazemos sempre o nosso melhor e não enveredamos pelo caminho nem do facilitismo, nem de branquear determinadas situações, mas é evidente, temos de ajudar as pessoas.

Acabaram os módulos, os Efas foi a continuação do ensino noturno. Existe quem diga que não deveria haver formação escolar, os Efas deveriam ser apenas uma formação de dupla certificação, que permita que ao fim de um tempo minimamente exigido, as pessoas possam optarem ou por continuarem estudos superiores ou por ingressarem no mercado de trabalho e com uma carteira profissional relacionada com uma profissão qualquer. Está tudo muito no ar, mas há que dar uma volta a estes cursos efas, isso há. Até porque o curso Efa... é talvez o curso mais caro que o Estado paga.

- Quais foram as fases de decisão da implementação?

R: Isso foi falado, salvo erro, foi há cinco anos sim, que apareceu os efas. Sim, 5 anos e foi uma questão falada naquela altura, no Conselho pedagógico. Foi o Conselho Pedagógico que se pronunciou sobre este tipo de formação, não havia muitas alternativas para continuar o noturno, não havia muitas alternativas e tínhamos a notícia, naquela altura de que as unidades iam acabar. Os módulos estavam moribundos portanto a escola se queria continuar a ter oferta noturna ou pós laboral, tinha que enveredar por estes tipos de cursos e isso foi falado em Pedagógico. Pronto, isso foi falado em pedagógico como fazemos. O Conselho Pedagógico denuncia-se se há benefício ou não para a escola e depois o Conselho Geral, naquela altura ainda não era, era a Assembleia de escola, isso foi ...ratificado aí.

- Como foi decidido a escolha formativa a leccionar? (os recursos humanos e materiais existentes foram importantes?)

R: Isso tem a haver com aquilo que a escola tem, recursos humanos e materiais, não é? Houve uma altura que pensamos em abrir um curso de electrotecnia porque tinha alguma procura, mas o investimento era de tal modo grande que ia por em risco outras coisas. Oferecer um curso de electrotecnia e termos que ver os circuitos em computador, em programas informáticos, quer dizer... temos que aliar a formação ??? á prática e estávamos a falar no vazio, claro...quase estávamos a pedir aos alunos que imaginassem os circuitos eléctricos e circuitos automáticos etc. Os investimentos eram demasiados caros. Isso tem a ver com os recursos da escola. A informática e toda a gente sabe que naquela altura a informática teve um grande boom. Pensei naquela altura, que o secretariado de Administração fosse uma oferta de grande procura também, não foi, acabou por não se revelar. No fundo fazemos isso, às vezes temos a certeza que determinados cursos vão encher, porque corresponde às expectativas e depois há outros que lançamos para o ar, que interessariam á escola, para ver se há clientes para aqueles cursos e acaba por não haver. Se a comunidade diz á escola, nós queremos formação de informática a escola não pode negar. Se nós dissermos vai haver Ciências Naturais, os alunos não querem e acabamos por perder os alunos e perdemos a missão da escola que é formar a comunidade. A gente tem de corresponder aos anseios e desejos de quem nos rodeia. Este ano tivemos para Teatro 5 vezes mais procura do que oferta. Tivemos á volta de 100 alunos para 20 vagas. Vieram alunos de todo o lado, da outra margem desde o Barreiro, o Montijo,....

Não é a única escola que tem teatro mas é uma escola que tem mais, mais experiência na área e depois tem uma figura central aqui, uma figura prestigiada do Teatro, reconhecida de todos pela presença nas telenovelas, a actriz Estrela Novais.

Recolher informações sobre a organização dos cursos EFA na escola.

- **No Projecto Educativo diz que estes cursos tem contado com equipas motivadas e empenhadas...** Como é realizada a escolha da equipa de formadores? Quais os critérios de escolha?

R: Na primeira fase, houve uma auscultação voluntária das pessoas para tomarem conta do curso e houve uma equipa que tomou conta do curso, alguns ainda se mantêm como é o caso, da Alzira Sá, o Ângelo,... ainda se mantêm. Eu não concordo muito que os cursos Efas tenham sempre uma equipa fixa e que tenham um perfil especial para leccionar. Eu não concordo muito com isso, não concordo com isso. Eu acho que a leccionação e as pessoas que não tem problemas disciplinares na escola e que são pessoas empenhadas na escola, não vejo porque não possam ir para os cursos

Efa. Não existe! Embora as pessoas que estão nos cursos Efas tenham a noção de que aquilo tem de correr bem e tem de haver um determinado perfil de pessoas, mas isso é comum à escola toda. Nós quando falamos do Básico, também temos de ter um grupo de pessoas que tenham perfil para aquilo, falamos de pessoas que tem a noção de tem de correr bem e quando falamos do Secundário tem de haver um perfil de pessoa, portanto isso não é novidade. Portanto se é comum à escola toda, todos temos de ter perfil. Não direi 100%, mas temos felizmente, uns 99% das pessoas que tem perfil para serem professores na escola, portanto, qualquer um pode abraçar estes cursos desde que o deseje. É evidente, que uma pessoa que vem desde há 2, 3 anos a esta parte, a lecionar estes cursos, já tem uma experiencia, já sabe o que está a fazer e as coisas correm normalmente, tem vantagens em que essa pessoa continue, mas isso também se passa nos outros anos de escolaridade do diurno. Se a pessoa quer continuar, se não há inconveniente nenhum, capitalizando essa experiencia e esse saber e damos essa continuidade. Agora, haver um perfil específico para os Efa, não. É tão específico como para dar o 11º ou 12º, é tão específico quanto isso! Há é pessoas que nos seus interesses pessoais estarão mais vocacionadas para o nocturno ou para o diurno ou para o básico ou para o secundário ou para a educação de adultos. Também temos de ter em atenção a isso mas a porta não está fechada a ninguém. Agora existe, isso é verdade, por parte dessa equipa a noção de que é preciso um perfil especial para leccionar os Efa, mas também existe, por exemplo dos directores de turma básico, também tem de existir um perfil especial. Mas também tem de existir para o secundário. Somos todos especiais! Todos temos e todos vamos ter a mesma oportunidade. Há é evidente, é mau para a organização se tirarmos pessoas de repente e colocarmos outras. É mau para a organização, mas se abrir uma vaga, se determinada pessoa sair, essa vaga está aberta para qualquer um que quiser ocupar. Não podemos fazer isso por simpatias pessoais. A partida todos merecemos a confiança.

- A escola promoveu ou apoiou a formação destes docentes ? Que tipo de formação receberam e por quem?

R: Houve alguma formação, uma formação magna, em assembleia promovida pela DEGRE, pelo Ministério. Houve várias sessões sobre a organização dos cursos. Eu fui à

primeira, a formação era sobre o funcionamento no fundo foi sobre a dinâmica dos cursos, havia (e há) um canal aberto para o Ministério para apresentar dúvidas e questões que fossem respondidas rapidamente. Não aconteceram acções de formação propriamente ditas, mas houve um acompanhamento do Ministério. Foi intensivo, foi ao pormenor.

- Quem é o responsável pelo funcionamento destes cursos? Como foi feita a escolha e razão?

R: É a professora Alzira Sá. A escolha foi feita baseada no voluntariado. Ofereceu-se tinha a experiência do ensino nocturno e...

- Existe carteira de empresas/parcerias para fazer a articulação com o mercado de trabalho? Como foi realizado ?

R: Existe. Por um lado as empresas descobriram uma maneira de arranjar mão de obra barata e responsável, porque tem de ter uma nota/avaliação, não podem faltar, atrasar-se, desperzar a tarefa, etc. Não é uma mão de obra muito qualificada mas é uma mão de obra responsável. As empresas perceberam isso e abriram as portas! Portanto ganhamos os dois, eles dão uma ertificação profissional e nós damos uma mão de obra barata durante x tempo. Ganhamos os dois.

- Houve dificuldades em encontrar parcerias? Quais?

R: O primeiro ano foi difícil. As empresas não estavam preparadas para isto, assim no primeiro ano foi difícil, tivemos que “esgravatar”, digamos assim. Agora, estamos na fase que são as empresas que se oferecem.

- Existem necessidades financeiras para a execução dos cursos? Qual o valor do orçamento específico para a execução dos cursos EFA?

R: Poucas. Os recursos financeiros da escola poucos. Os recursos financeiros dos ??? muitos

Quando houve o POPH concorreremos, ficámos de fora. Nunca ninguém percebeu porquê, aliás, quando a antiga ministra, M^a de Lurdes Rodrigues, visitou a escola e perguntou pelo o financiamento, já ali à porta do carro dela, disse-lhe “ não temos financiamento, fomos excluídos” e ela achou inacreditável. Ela disse: “ deixe estar que

eu vou saber”. E nem ela conseguiu saber porquê. Ela teve a amabilidade de me dar o contacto, da chefe do Gabinete e eu voltei a contactá-la e ela disse-me que ainda não tinha tido nenhuma resposta, nem nenhuma razão e que continuavam á procura. Isto nunca foi resolvido. Nunca ninguém soube dizer: “você foram excluídos por isto, por aquilo, por aquele outro!”. Portanto não temos financiamento. Até hoje. Isto já vai há 3 anos.

Todo os dinheiros, financiamento necessário sai do orçamento da escola. Do orçamento da escola.

- Como a escola realiza a promoção dos cursos ao exterior (à comunidade)?

R: De há uns anos a esta parte, fazíamos uns panfletos que eram distribuídos, mas chegamos a uma situação em que o passa a palavra funciona. É sabido que a maior parte desta gente é algo relutante a virem inscreverem-se em Junho, porque “ há agora não sei se em Setembro... depois das férias logo vejo, se tiver vaga tenho se não tiver não tenho”, depois acabam por aparecer mais em Setembro, mas este ano parece que a coisa está mais concorrida.

Temos a página da escola com toda a oferta da escola. E as pessoas ouviram muito falar destes cursos e ouviram dizer que isto não era muito difícil. Acabam por vir para a escola.

D - Avaliação

“...desenvolver os cursos nocturnos de educação e formação de adultos” PE (oferta formativa)

- Qual o saldo relativo ao objectivo destes cursos, como satisfação/procura/integração/alargamento.

R: No outro dia fui ali a uma comemoração da Junta de S. Domingos e encontrei lá alguns alunos, que eu nem conhecia mas eles conheceram-me, dos Efas, ficaram muito agradados, saudosos da escola, foi um bom tempo que lá passámos, foi bom, houve um até que estava a pensar em prosseguir estudos... para nós é gratificante ver que para aquelas pessoas isto fez bem. Se depois na prática se resulta noutra coisa duvido mas é uma satisfação. A Escola esteve bem cumpriu a sua missão. O único indicador de que os cursos tem sucesso aqui é que todos os anos há mais candidatos. Alguns dizem: há! mas isso é porque a escola tem transportes aqui à porta”, também! Outros : “há! mas isso é porque a escola tem parque de estacionamento nde por o carro”,

também! Mas há muitas outras escolas, que também tem e estão a perder alunos e esta não. Eles estão a perder alunos e nós estamos a ganhá-los.

- Que críticas costuma ouvir acerca destes cursos e por quem?

R: Na escola ninguém diz mal destes cursos. Na questão do mercado de trabalho, aqui duas questões separadas, penso eu. A pessoa que tem experiência em determinado sector do trabalho, do seu emprego, mas não tem formação académica para ficar lá, mas vai adquirir académica mas tem formação profissional...esta é uma questão diferente ... e há a questão da pessoa que quer ascender a um lugar mais alto da sua carreira profissional e que nunca lá esteve, mas que tem de se certificar académica para lá poder chegar. E eu aqui não acredito que nenhum empregador dê confiança neste curso para poder dizer : sim senhor, agora que já tens uma formação agora vou-te por aqui porque me dás confiança desta tarefa executada com responsabilidade e com sucesso....duvido muito!...eles dizem : “Ele sabe tanto inglês como sabia dantes” esta situação é diferente daquele que já lá está e o patrão diz, tu para continuar aqui tens de ter determinado grau de escolaridade. A pessoa já tem experiência. São duas situações diferentes.

Os dados estatísticos também são um factor de crítica. O sucesso e as estatísticas...

Os alunos estão agradados. A grande cumplicidade entre professores e alunos é sinal positivo.

- Quais as dificuldades encontradas?

R: As vezes os alunos tem dificuldades várias, auto-estima que não tem, conhecimentos poucos, dificuldades familiares, económicas, nós temos uma grande dificuldade que eles terminem aquilo que começaram e que consigam ver um bocadinho mais além do horizonte.....???

- Qual a sua opinião sobre a contribuição destes cursos para a imagem da escola, como escola de referência em ensino de adultos?

R: Eu acho que a seriedade que temos posto no assunto e pela a visibilidade que temos dados aos cursos , quer o Ministério que diz sempre que a D. Pedro V é uma escola de referencia no ensino nocturno, como há mais duas ou três, mas somos uma das escolas de referencia do ensino nocturno.

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

Essa imagem ... pela seriedade que temos posto no assunto. É evidente que quando fazemos aquelas festas as festas, que temos feito do encerramento dos cursos em que se apresentam os trabalhos, convidamos algumas personalidades do Ministério, para verem como isto funcionam e essas pessoas levam a mensagem para lá para o Ministério e dizem: fui á escola tal e os alunos apresentaram os trabalhos... e isto vai “cavando”, vai “cavando” e ao longo deste tempo, aliás este ano, fomos depois de ter acabado, as escolas todas, os cursos de dupla certificação, nós fomos dos felizes contemplados com esses cursos de informática. Eu não sei se fomos a única escola de Lisboa mas eu penso que sim. ... isto que dizer que nos consideram... e que sabem que trabalhamos bem, depositam-nos confiança e deixam-nos trabalhar.

Esses indicadores dizem que estamos no bom caminho

- **Transcrição de entrevista do Focus-group A**

FOCCUS GROUP-A

Data; 3 Maio de 2011.

Hora- 21h30m

O PERCURSO DE VIDA E CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

- **Nome, idade, quando parou de estudar e qual a razão.....**

Entrevistado 1 – Eu sou o Daniel Simões, tenho 29 anos e deixei de estudar no 7º ano (de escolaridade), depois vim aqui prá escola, tive a tirar aqui as unidades capitalizáveis....

E a sua profissão neste momento (pergunta adicional) – sou técnico de TV e vigilância.

Entrevistado 2 – O meu nome é Ricardo Gomes, tenho 38 anos, estudei até ao 9º ano, sou empregado de escritório....parei de estudar porque ... a escola... nunca gostei muito da escola.

Entrevistado 3 – o meu nome é Francisco Martins,ah...sou electricista de profissão, ah... estudei até ao 9º ano por razões profissionais e ah....e prontos....

Entrevistado 4 – Sou Olímpio Furtado, deixei de estudar por condições económicas, e estudei até ao 8º ano (é desempregado).

Entrevistado 5 – Sou Isabel Engrácio, eu não parei de estudar, não consegui fazer uma disciplina e então vim para o curso Efa.

Entrevistado 6 –(Camila)

Entrevistado 7 –(Aurora)

Entrevistado 8 – Sou ???? tenho 29 anos eh... tive até ao 9º ano , chumbei dois no 10º, ...

Parei de estudar porque ????

- **Pensando no seu percurso de vida, quais foram as experiências mais ricas para si em termos de escola/aprendizagem?**

Entrevistado 1 – As experiências mais ricas é a amizade. Foi colegas, amigos....gostava da escola gostava... isso gostava!....ah...eu acho que não disse porque deixei de estudar, deixei de estudar... porque...enfim... tive influência de amigos também, não vou dizer que eram más companhias porque na altura... porque...ou seja

na altura nós queríamos sair pá noite, queríamos raparigas....ah...é aquela idade...ah... pronto queríamos era divertir.

Era novo, não era? (pergunta) – eu abandonei tinha 16 anos. Depois estive até aos vinte sem fazer nada...ah... depois a que comecei...

Mas na escola gostava da escola? (pergunta) – Sim gostava da escola...gostava da escola, só que depois, se eu não ia para a escola chumbava, num ano eu dizia, agora vou atinar ficava sem negativadas nenhuma tudo corria bem mas no outro ano...não ia para a escola chumbava por faltas ..e ...

Não houve nada que o marcasse mais....? (pergunta) – Não, nada me marcou, nada me marcou!

Entrevistado 2 – Foi os(neste momento, entrada de dois entrevistados que chegaram atrasados e interromperam),foi fazer novas amizades na escola, porque eu gostava de ir à escola, gostava.... eu não gostava era de ir às aulas,

Entrevistado 3 – eu com muita coisa, porque ...eu quando vim cá para Portugal tinha o 8º ano. Eu creio ...uma escola que me marcou muito foi a escola Óscar ? . lá em Luanda e que quase toda a gente queria ir para lá e porque era uma escola muito divertida, havia ... a gente toda...pronto...ah...as pessoas estavam à vontade, havia uns senhores dançarinos, **(era uma escola pública?)**...era uma escola pública, havia dançarinos e senhores futebolistas.... **(aquela escola marcou-o?)**, exacto! Porque... também porque o Director, o próprio Director tinha por hábito antes das aulas começarem tirava quinze minutos e pedia a todos alunos, tinha cerca deseiscentos, seiscentos e tal alunos e falava assim em público para toda a gente ouvir....aqui a escola funciona de maneira diferente e depois também os colegas também...era uma coisa ...nós criámos aquela afinidade, saíamos todos juntos....íamos para casa depois um ía-me buscar... enfim criámos aquele laço....

Isso foi do 6º até ao 8º ano. No 8º ano fui para uma outra escola, de cooperação de Angola e Cuba e ah...pronto também foram momentos marcantes, também ah...aí já comecei a ter outra idade, 16, 17 anos, mais ou menos,...pronto também me marcou muito porque a escola já ???um bocadinho mais , mais organizada em relação à escola onde estava e....os professores também foram impecáveis... e outra coisa...pronto as raparigas também...

Entrevistado 4 – eu dos treze aos dezoito???? Eu era professor de Educação Física e consegui fazer uma equipa de ??? em Angola porque também os mesmos colegas dos 14 aos 18 que competiam entre nós em notas, dezassete comparando com as outras é uma nota baixa...

Entrevistado 5 – As amizades que fiz e a transição para o ensino secundário **(a transição para o ensino secundário é marcante porquê?)** Porque eu estava num colégio completamente diferente.

Entrevistado 6 – Nunca deixei de estudar, Camila, vinte um. Nunca deixei de estudar. Faço biscates aqui e ali, actualmente estou a trabalhar na Olá. Estive de dia até começar à noite. Estive de dia nesta escola estive de dia em outras e várias escolas nunca parei no mesmo sítio. Mudei sempre de curso... nunca estive sempre no mesmo curso.. eram parecidos...e....a minha sotôra de Teatro era uma pessoa completamente marcante,.... era... foi num dos meus décimos,..mas era uma Grande sotôra, era uma

sotôra que.... nós chegávamos às aulas, nós podíamos estar completamente deprimidos, cabisbaixos e saímos a sair das aulas completamente às gargalhadas, completamente felizes! É uma sotôra, por caso nunca encontrei nenhuma igual a ela.

Entrevistado 7 – Eu sou a Aurora, tenho 51 anos, ah estudar desde que iniciei fiz só o 4º ano, não é?... 4ª classe antiga. Depois parei durante trinta e muitos anos... e voltei porque....pra já,... eu voltei porque me irritei com os meus filhos. Eu tenho dois filhos e eles estavam a estudar e não quiseram seguir... o meu filho ficou com o 9ª ano e a minha filha ficou com o 12º e também não quis ir para a Universidade e depois eu fiquei muito irritada e de maneira que eu disse-lhes se vocês não querem ir vou eu estudar... e também por outro lado eu... vou me actualizando, valorizando... é que com a 4ª classe, parece que não mas não entramos em lado nenhum. **(e houve alguma coisa marcante a nível escolar?)**

Sim. Escolar é sempre aquele nos primeiros anos, na nossa infância, na nossa terra, onde nós bricávamos, saltávamos e subíamos às árvores.... eu sou de uma aldeiazinha de Trás-os-Montes. Fiz...quando eu fiz o exame da 4ª classe era só eu e outro menino a fazer o exame. Era eu da minha aldeia e dali das redondezas, eu era de uma aldeia, depois estudávamos na freguesia, 4 Km, onde eu ia a pé, não é? hoje em dia os meninos vão de carro para todo o lado...agora vai lá uma camioneta e leva-os para todo o lado. Na minha altura, nós íamos a pé até à Vila que eram dezoito Km. Para fazermos os exames da 4ª classe ou outra prova que tivéssemos a fazer... pronto que fosse mais....e de resto era tudo ali na nossa freguesia...de maneira que só foi sou eu que fiz o exame eu e o outro menino.

Eu sou Operadora de Caixa de supermercado. Depois aqui...bom...aqui marcou-me...eu só vinha tirar o 6º ano....eu tiro o 6º e depois já não vou mais....eu pensava tiro o ano ali na Pedro Santarém e já não volto mais. Só que entretanto eu “tomei-lhe o gosto”. Fiz na Pedro Santarém o 5º e 6ºano à noite. Depois de lá vim para cá e comecei nas unidades capitalizáveis. Depois arranjei muitas amigas aqui muitos colegas com quem ainda hoje me dou, ainda hoje saímos. São aquelas amigas que ficam e depois não terminei o 9º por unidades, porque entretanto tive um familiar que adoeceu e eu tive que parar mais dois anos, sem fazer nada. Eu tive-o que o alimentar por sonda e assim....forma dois anos completamente parado. Quando regresssei, porque eu queria muito regressar, houve oportunidade destes cursos e pronto entrei e fiz o 9ª ano e fiquei muito contente. E agora estou á espera de terminar este.

VOLTAR À ESCOLA

- **Qual a profissão que gostaria de ter?**

Entrevistado 1- A profissão mesmo que eu gostaria de ter, era ser programador de informática.

Entrevistado 2 – um ligado à informática.

Entrevistado 3 – um de sistemas e redes.

Entrevistado 4 – o que eu gostava o meu padrasto cortou-me as asas, porque eu fui seleccionado para ir para a União Soviética, fazer pilotagem, mas ele não me deixou seguir. O meu sonho era ser piloto... mas neste momento é fazer o curso de redes. A profissão que eu gostava de ter já não posso ter. Agora o que eu quero ter E ser programador de sistemas.

Entrevistado 5- É psicóloga.

Entrevistado 6 – Animadora sócio-cultural.

Entrevistado 7 – Gostaria de ter gerontologia.

Entrevistado 8 – Qualquer coisa de informática.

- **Porque voltou a estudar e porque escolheu este curso?**

Entrevistado 1- Eu vim para esta escola para tirar este curso. Os estudos fizeram-me falta porque para aquilo que eu quero fazer fazem-me falta. Eu quero ir para a Universidade eu preciso de tirar o 12^a ano e uma vez que quero ir para a Universidade e aí eu vou escolher o curso que realmente quero ah...ah... mas já queria levar o 12^o ano e bases de informática. Porque eu, ao sair daqui com uma carteira profissional de técnico de informática, já me dá algumas bases para não chegar à faculdade e dizer “ o que é que é isto?”, já tenho alguma bagagem. A escolha deste curso já foi com essa intenção, quando chegar á faculdade, lá é que eu vejo realmente se vou, vou, vou encaminhar para redes ou vou encaminhar para programação.

Entrevistado 2 – Eu voltei a estudar porque... o meu pai e os meus irmãos chatearam-me tanto a cabeça, a cabeça, a pressão para vir, para aproveitar este curso. Então por isso é que voltei, e vim para este curso porque é uma área que gosto e que gosto de aprender novas coisas.

Entrevistado 3 – Eu vim para este curso porque... ao princípio estava para ir para o CINEL. **(O CINEL é algum Centro de formação?)**, ...o CINEL não é centro de Novas Oportunidades, não! É curso profissionais. E...pronto...tenho lá um amigo que lá trabalha...e conversámos a respeito de isso, do que eu gostaria de seguir que é a nível da informática, e...vim para este curso também porque...eu gosto e eu espero dar uma continuidade e isso é uma promessa que aos poucos vai se cumprir e prontos para dar continuidade e...talvez ir para a Faculdade.

Entrevistado 4 – Eu decidi a voltar a estudar porque o futuro ??? é mais difícil. É exigir mais conhecimento prático....nesta escola, venho para este curso programador de programação, senti que é um desafio para mim. É que eu nunca tinha tocado num computador.

Entrevistado 6 – eu nunca deixei de estudar mas escolhi este curso (animadora sócio-cultural) porque quero seguir essa área. Quis trabalhar com crianças e quando o Dr. Ângelo me apresentou este curso, achei que era interessante e resolvi “ olha vou arriscar”;

(quando veio para a escola vinha com outras ideias?), eu quando vim á escola vinha saber o que é que havia porque a minha ideia é entrar no Teatro mesmo, mas depois o Dr. Ângelo me apresentou e me embelezou a coisa em si , fez a coisa mais bonita do que aquilo que realmente é...mas de qualquer das maneiras convenceu... e eu acabei por me inscrever neste curso.

Entrevistado 7 – pois eu vim também porque, pra já, quis mostrar que ainda era capaz de fazer alguma coisa, aos meus filhos e por outro lado também é importante que a gente esteja actualizados, porque nas empresas a competição é muito grande e

se nós não estivermos actualizados, depressa ficamos para traz ..seguimos em frenre, não e? E é uma das razões porque eu continuei e me empenhei e continuo. Eu escolhi este porque eu...é assim eu queria geriatria, não é? ..e este é um dos que me dá bases que me podem levar a tirarporque o que eu queria mesmo era gerontologiase eu conseguir...

- **Acha que este curso irá mudar alguma coisa na sua vida?**

Entrevistado 8 – Espero que sim. Sei lá, talvez aceitar algum trabalho ou não sei.

Entrevistado 1- Só o facto de eu conseguir acabar o 12º e depois ir para aquilo que eu quero mesmo que é ir para a faculdade, vai-me mudar a minha vida completamente! Vou ter aquilo, o trabalho, ter , entre aspas, não é?...mas pronto, partindo do princípio que as coisas correm bem, ter aquilo que eu mesmo quero fazer e quero seguir, foi com essa intenção...

Entrevistado 2 – Vai mudar claro. Primeiro vai??? Do que aquilo que sei, depois, se vamos mudar de trabalho ou não, não sei.

Entrevistado 3 – Vai mudar também. A cada dia que passa vai aumentando os meus conhecimentos e eu creio que para o futuro vai-me ajudar também para eu poder ingressar na faculdade. É sempre uma ponte.

Entrevistado 4 – A minha curiosidade e a minha força de aventura...

Entrevistado 6 – Vai! Porque tudo o que fazemos acaba por mudar alguma coisa na nossa vida. Vai porque também me vai dar bases para entrar na Universidade que quero e vou acabar por saber mais qualquer coisinha que nunca soube.

Entrevistado 7 – Para mim, já estou um bocadinho ??? em relação a estes jovens que estão aqui, não é?... e eu a nível profissional não vai mudar grande coisa...talvez consiga ou não subir, mas eu não sou muito de me aventurar nessas coisas, mas de qualquer forma como queria tirar??? Vai.me dar entrada na Universidade, nem que seja nas dos Séniores.

A INTEGRAÇÃO NA ESCOLA E NO CURSO

- **Recorde um pouco o início do curso. Quais foram as suas primeiras impressões relativo à escola/professores?**

Entrevistado 8 – O voltar e sentir, eu sei lá... a sala de aula...é tudo diferente! Foi um bocado estranho...passado alguns anos voltar outra vez....ouvir os professores e aprender.....não sei...

Entrevistado 1 – Quando comecei no Efa, apesar de ter estado nas unidades, porque desde há cinco anos para cá tenho estado a estudar. Voltei à escola em 2006, as impressões que eu tive ...uma pessoa não está habituado a estudar, não está habituado a estudar já não está a habituado a.... e uma pessoa pensa já não sei escrever, já não sei ler, mas o que é isso? O voltar a agarrar nas coisas nos livros... Eu acho que não tive mudanças nenhuma, os professores são iguais....

Entrevistado 2 – Voltei este ano. Parei uns quinze anos. A impressões...vi caras novas...depois vim para as aulas ... estava a ouvir os professores, novas matérias a falarem de coisas novas que nós já não estava habituado, escola nova. Sabia que isto existia aqui, aqui no alto. Os professores, acho que não mudou muito, uns são bons outros são menos bons....

Entrevistado 3 –Eu fui um bocadinho ...???? anos sem estudar também...e...deu para ver uma diferença muito grande,...com os outros colegas também,...foi uma recepção um bocadinho estranha... estar ali..e...com os outros colegas... a tendência é voltar um bocadinho atrás....

Eu fiquei um bocadinho...o que é que eu estou aqui a fazer e tal...mas será que é isto que eu quero fazer?!...e...à medida que os dias foram passando, então surgiu aquele entusiasmo, aquela força....e tal...e presenciei também a desistência de alguns colegas e eu fiquei assim,...é pá...e olhava assim para o tempo e pensava....ainda faltam mais de dois anos...e...se estava no primeiro ano, vai ser complicado...e então...eu muitas vezes... desabafava com o colega o Dário...e...ele também estava na fossa e dizia...não vale a pena...e é a coisa de três meses atrás dizia para ele..." ó pá, eu sei que vai haver muitas lutas...mas o tempo passa rápido e ...a verdade que ainda no Sábado estivemos a falar disso e...a participação ó pá... ó Francisco , é verdade, já só falta mais um mês e já está acabado um ano lectivo, estás a ver. É só preciso um bocadinho de força e coragem...Custou um bocadinho a entrar, sim.

Entrevistado 4 -Eu quando vim de Angola quando iniciei foi cá. Estudei cá dois anos, depois de vinte anos interrompi, tive um acidente de trabalho e voltei a estudar. O médico incentivou-me a estudar á noite...ele disse- me vais estudar á noite, vais conseguir.....

Cheguei o professor Ângelo e a professora Alzira, explicaram-me como era o curso, achei-os simpáticos e vim no dia seguinte.

Entrevistado 5 – Eu não gostei nada. Isto não me dizia nada, mas pronto tinha que continuar. Passou depressa

Entrevistado 6 - eu sofri um choque, um choque. Eu estava de dia, é assim... eu estive de dia nesta escola, de dia parecia apresentável, fofinha....vim para cá de noite e ah!... agora está terrível, não tem arvores, não tem nada, e mesmo do curso, sofri um choque tremendo porque aí os cursos pareciam-me monstruosos porque não se dava nada, nada de geito!...e eu fiquei completamente chocada, como é que eu ia entrar na faculdade com este tipo de cursos como?...aliás, ainda hoje me pergunto, como é que eu vou entrar na faculdade com estes cursos?... mas pronto, e...foi realmente um choque. Eu no ano passado entrei em choque, tanto que eu, primeiro que começasse a relacionar-me com os professores e a turma, a Aurora é capaz de dizer que demorei

muito tempo para começar a relacionar-me com eles porque para mim eles eram bichos ...isto era tudo uma cambada de selvagens, andava aqui e eu achei isto tudo muito estranho. Agora já estou habituada e ...é a tal teoria...só falta um ano...está quase...está quase a acabar, é pá! Já falta pouco...falta um ano!

Entrevistado 1- Estes cursos não nos dão o conteúdo necessário para nós entrarmos numa faculdade, é óbio, mas depende, depende onde nós vamos inserir, e é óbio que nós temos que estudar , pedir apoio no último ano, apoio aos professores, que eles a mim foi o que me foi dito e é o que eu vou fazer. No último ano vou pedir apoio aos professores, para me encaminharem para e darem-me as ajudas, que é para eu fazer os exames. **(vocês já sabem que as matérias que se ensinam aui não preparam para os exames á faculdade?)**..., há cursos que precisam de matemática, há outros que não precisam, há outros que precisam de português, outros que não precisam depende dos cursos...

Entrevistado 6 – É verdade que quando eu vim para estes cursos, ninguém, mas ninguém me disse que eu não ficava preparada e aliás eu perguntei na entrevista que me fizeram, antes de me inscrever para o curso eu perguntei, se ia ficar preparada para entrar na Universidade e responderam-me que ficava minimamente preparada...quando eu vejo o conteúdo do ... é pá não!....enganaram-me, eu senti-me bastante enganada, mas de qualquer das maneiras.....

Entrevistado 1- a mim, fui-me dito que não era aquilo que dava acesso à Universidade e lá o quê...só que é assim, é óbvio que os professores disseram sempre você têm de estudar também mais e no último ano, você vê o que é que quer, que nós vamos encaminhar....e depois nós podemos pedir ajuda e depois, também tenho já alguns amigos, que estão na faculdade, já tiraram cursos e que estão sempre disponíveis para me ajudarem.

E vocês sabem que estes cursos das Novas Oportunidades abriram para as pessoas que deixaram a escola há muitos anos e que não conseguiram adquirir o 10º, 11º e 12º, terem uma oportunidade de vir acabar....

Entrevistado 3 – Isso também facilita um bocadinho, porque as pessoas deixaram a escola há muito tempo..

Entrevistado 7- Eu quando vim, também achei... porque eu estudava nas unidades, gostava imenso das unidades, porque acho que era um sistema de ensino fantástico!...e era um ensino fantástico, eu achava, tínhamos aquela unidade e estudávamos aquela unidade e passávamos...mas era ótimo, era fantástico, eu gostava imenso. Depois quando vim para o 9º ano, porque eu entretanto estive aqueles dois anos parados e depois entrei novamente em 2008. Quando vim também me foi dito que eram dois anos para terminar o 9º, porque me faltavam 22 unidades e tive de entrar no sistema dois anos, foi um grande choque, tive montes de discussão com os meus professores. Tive com a minha professora de Português que não nos ensinava rigorosamente nada e a gente e eu então ... e entretanto tinha outras colegas que não vinham às aulas e no final levaram os mesmos louvores que eu , que vinha diariamente e que era muito mais empenhada, digamos do que agora. E naquela

altura, fiquei um bocadinho.....entretanto também comecei a ter conhecimento dos RVCC, lá fora e pensei, “bom, isto não têm nada a haver”, mas vou continuar na escola, porque podemos tirar as dúvidas com os professores, podemos sempre pedir uma materiazinha aqui, uma materiazinha ali, e pronto sempre vamos fazendo e sempre vamos aprender alguma coisa. É claro que custou muito a adaptação. O primeiro ano do 9º ano para mim foi péssimo, tive um ano de discussões...depois pronto, comecei a arranjar amizades com os professores, como gosto de conversar com eles, mas.... mas depois é assim tive montes de discussões com eles, era assim...

- **A quem recorre na escola e que resposta tem nas dificuldades que têm?**

Entrevistado 8- Ao Director de Turma.

Entrevistado 3- É ao Coordenador.

Entrevistado 1 – É ao Mediador e as respostas são elucidadas.

- **O curso tem correspondido às vossas expectativas?**

Entrevistado 1- Sim. Mais do que ...pelo menos os cursos de informática está bem elaborado. Pelo menos o nosso curso está bem elaborado.

Entrevistado 6 – o nosso é um bocado caótico. A que ver ...o nosso é bastante caótico, porque nós temos um grande problema, nós no ano passado tínhamos um leque de professores, este ano mantivemos um leque x de sotôres e outro x desapareceu. Tivemos tempos sem sotôres, tanto que agora vamos que estar em Julho a repor aulas, tivemos muito tempo sem sotôres e é um bocado caótico.

Entrevistado 7- É caótico porque os sotôres vêm, faltam e não se repõem logo as aulas quando vêm um professor.....eu acho que é mau...tivemos um professor que começou quase no final de Dezembro, quer dizer...

Entrevistado 6 – Um nosso sotôr adoeceu e primeiro que viesse alguém substituir, levou algum tempo.....um professor deve-se manter desde que começa o ano até ao fim...os professores ao fim do ano já nos conhecem, sabem as matérias que nós demos e já sabem trabalhar com a turma, quando vêm um sotôr (novo) tem tendência a recomeçar com o que já fizemos, que é aprender a conhecer a turma, aprender...nós temos que conhecer o sotôr também e acaba por ser um bocado perder tempo que não era perdido se tivéssemos continuado com o sotôr que tínhamos no ano passado ou o sotôr de..., pronto se não tivesse adoecido mas isso é uma coisa que não se controla, mas se o sotôr do ano passado se tivesse mantido.....uma coisa é mudarem os sotôres porque o Ministério...diz que não pode acumular horas....de dia....ou à noite...

Entrevistado 7- O Ministério não deixa acumular horas.... as consequências são os alunos, isso é que eu acho, e por isso é que eu acho que é muito bom que tentassem com os professores, desde o início em que começam qualquer curso, seja ele de Animação, seja ele de informática, seja qualquer um outro, acho que deveriam ser seguidos pelo mesmo professor.

Entrevistado 6 – Na nossa cabeça, parecendo que não...porque que conseguem manterem os professores das teóricas e das práticas não!

Entrevistado 7 – e isso leva a que muitos abandonem os cursos.

- **Como concilia a sua vida pessoal/profissional e as aulas?**

Entrevistado 8- É muito difícil. O meu horário de trabalho é conforme, é um bocado difícil. A minha empresa é em Frielas.

Entrevistado 1 – Não é fácil, não é?...mas eu não tenho horário de trabalho...ah....como não tenho horário de trabalho, por vezes...eu é que faço o meu horário, mas há dias que eu não consigo vir mesmo à escola, porque eu dou assistência técnica, e dou em todo o lado, dou aqui na parte sul do país e há dias que eu estou a meio de uma assistência técnica e eu não posso abandonar o cliente que... está sem um sistema, está a pagar o sistema, está sem o sistema e que eu venho me embora... depois tenho que lá voltar no outro dia...imagine que vou a Leiria reparar um sistema, chego lá está avariado e depois olho para o relógio e vejo,..” olá está na hora de ir para a escola e depois vou lá no outro dia... temos que ver o combustível, as portagens...não dá.

Entrevistado 2-Eu concílio bem porque trabalho aqui em Lisboa e saio do trabalho e venho para a escola. O meu horário é sempre o mesmo, saio às seis e meio da tarde .

Entrevistado 3 – Eu é mais complicado, saio às sete e meia e as aulas começam às sete...saio um bocadinho mais cedo...há dias que eu não venho à escola. Eu vivo em Martins e ainda tenho que ir para casa e...

Entrevistado 4 – Eu não estou a trabalhar, mas faço um sacrifício imenso para vir cá para a escola, mas faço esse esforço porque ajudo a mobilizar os tendões que eu tenho ainda presos, mas faço esse esforço.(este aluno teve acidente grave de trabalho e tem muitas dificuldades de mobilização)

Entrevistado 6 – è um bocado complicado, porque actualmente o meu horário é até às oito e às vezes, ou falta às aulas ou tenho que pedir para sair mais cedo. Actualmente tenho pedido para sair mais cedo, porque o Jardim Zoológico anda “às moscas” , não tem ninguém. Eu consigo sair mais cedo, mas... é um bocado complicado porque eu chego a casa á volta da uma da manhã e ter que estar no Jardim Zoológico por volta das nove, dez horas, é pá, acaba por ser um bocado complicado mas...aguenta-se bem.

Entrevistado 5- Estou desempregada.

Entrevistado 7- Por vontade dos meus chefes, gostariam que eu fizesse os horários....aquilo é tudo horários ..., queriam que eu fizesse os horários até às oito, mas eu lá consegui o estatuto trabalhador estudante, levando o papel daqui e lá está...

(Porque vocês não temo estatuto trabalhador-estudante.)..., mas isso é que eu acho errado. Eu levo um papel da matrícula, levo um papel daqui em como estou a matriculada e o papel do horário. Depois eles, dão...porquê?...porque é que eu inicie a estudar quando estava nas unidades capitalizáveis, com o estatuto **(então, eles acreditam que tem o estatuto?)**, não é uma questão de acreditar, como eles sabem que eu...e que sabem que faço bastante sacrifício para o fazer, porque não é fácil porque eu tenho idosos a cuidar em casa e de eu querer tirar gerontologia, tenho sempre 3 idosos para cuidar em casa e então fica muito difícil, mas o marido ajuda-me imenso e se não fosse ele eu não conseguiria. Se não fosse ele a ajudar-me a cuidar dos velhotes eu não viria porque não era capaz. Eu tenho o apoio familiar e isso é muito importante, porque eu acho que quando uma pessoa tem uma vida complicada, trabalho e de luta é muito difícil se não houver ajuda.

Nota: A Discussão prolongou-se e os alunos tiveram de acabar devido à hora tardia. Eram 23h.30m e tinham de apanhar os transportes públicos. Faltou a parte da avaliação.

ANEXOS IV: ENTREVISTA COM INFERÊNCIAS

–Entrevista com inferências

PROTOCOLO DA ENTREVISTA	Data	Duração	Código
Director da escola	29-07-2011	1h 30m	EDir

Legitimação da Entrevista

O Director da Escola foi informado sobre o tema e os objectivos do trabalho antecipadamente e solicitei a sua colaboração assegurando o anonimato das opiniões. Foi garantido informação sobre o resultado da investigação e pedi autorização para gravar a entrevista.

<p>E - Começo por agradecer a disponibilização dada e salientar a importância da entrevista para o trabalho de investigação . Início as perguntas de identificação e experiência profissional do entrevistado.</p> <p>R – O meu nome é Luís C., estou nesta escola desde 2003 e pertença ao grupo de Educação Física.</p>	
<p>P- Que importância atribui ao programa das Novas Oportunidades no combate às baixas qualificações dos portugueses?</p> <p>R – Isso é uma conversa longa, porque as Novas Oportunidades dos cursos EFA, foram ao mesmo tempo uma oportunidade e um engano, na minha modesta opinião. /¹</p> <p>Se por exemplo a nossa escola tem levado as coisas a sério, tem cumprindo os requisitos e não tem facilitado a aquisição de conhecimentos dos nossos alunos, outras escolas há que a facilidade é tanta, que torna este assunto duvidoso, não consigo perceber como é que alguém com o 9º ano, entra em Janeiro num curso Efa e em Julho sai com o 12º ano./²</p> <p>Por isso talvez, que aquele estudo que se fez, que o governo anterior encomendou, ao prof Roberto Carneiro. Á Universidade Católica e ao professor Roberto Carneiro tenha chegado à conclusão que o programa das novas oportunidades serviram essencialmente para levantar a auto-estima das pessoas que os frequentaram;</p> <p>porque em termos de conhecimentos a probabilidade, nenhuma empregadora acredita nisso, acredita que em 6 meses ou em 3 meses uma pessoa passa a ter conhecimentos tais que consiga dar um salto no seu emprego e formação profissional e,... e consiga ter mais qualidade após aquela formação. /³</p> <p>Penso que isto foi mais, em relação à noite, em relação aos Efas, foi mais uma questão de termos estatísticos em relação à Europa./⁴</p> <p>Ao resto da Europa, Portugal tinha um índice de escolaridade baixo, é quase uma tradição nossa, e com uma fórmula quase mágica conseguiu-se estar ao nível europeu, escolaridade europeia./⁵</p> <p>Se isso corresponde realmente a uma escolaridade que tenha a haver com os níveis que as pessoas obtiveram certificado, duvido muito./⁶</p>	<p><i>O Programa foi uma Oportunidade/opportunismo.</i></p> <p><i>Trabalho sério.</i></p> <p><i>Facilitismo</i></p> <p><i>Nos CNOs, existem alunos a completarem a escolaridade máxima (12ºano) com alguns meses de aulas.</i></p> <p><i>As NO aumenta a auto-estima</i></p> <p><i>Os conhecimentos adquiridos são insuficientes.</i></p> <p><i>As entidades empresariais dão pouco reconhecimento às habilitações adquiridas.</i></p> <p><i>subir as estatísticas de Portugal relativo ao índice de escolaridade dos portugueses</i></p>
<p>P –Qual a sua opinião relativo à implementação destes cursos na escola pública?</p> <p>R –: Os CNOs, na minha opinião são um engano muito grande /⁷</p> <p>A escola pública está habituada há muitos anos a terem cursos nocturnos, mas</p>	<p><i>Distinção entre Escola pública/CNOs</i></p>

<p>eram os cursos nocturnos e tu sabes bem disso, o ensino recorrente, algumas nuances aí menos claras, mas era uma adaptação daquilo que se passava de dia, uma adaptação do que se passava de dia e oficialmente as exigências eram as mesmas.^{/8}</p> <p>Embora à noite nós saibamos que o corpo docente eram mais flexíveis em relação às aprendizagens dos alunos, tendo em vista a sua própria circunstância, são pessoas que trabalham, trabalham o dia inteiro, depois vem para a escola, deitam-se tarde, levantam-se cedo, a maior parte deles, ainda tem uma vida familiar difícil, mas eles saíam da escola com um determinado nível de conhecimentos e saíam com um diploma conquistado.^{/9}</p> <p>E a diferença que eu acho, agora em relação a estes cursos, destes Efas, é que eles não saem com um diploma conquistado, saem com um diploma que lhes foi oferecido se eles cumprirem requisitos mínimos e que não corresponde à realidade.^{/10}</p> <p>Mas se tivermos em conta a auto estima das pessoas eu acho que é importante.^{/11}</p> <p>Se calhar, até algumas pessoas ficaram despertas para algum tipo de formação e nós tivemos aqui um caso ou dois, de alunos que estavam interessados em continuar estudos, se calhar despertou em algumas pessoas o desejo da auto-formação, o desejo da leitura, de saber mais. Nesse aspecto é muito positivo e inegável e que não podemos desprezar.^{/12}</p>	<p><i>A escola pública é o espaço adequado.</i></p> <p><i>Os professores qualificados e preparados.</i> <i>Eles tem muita experiencia em ensino nocturno.</i></p> <p><i>Existem diferenças de qualidade entre o ensino nocturno anterior e os cursos efa.</i></p> <p><i>Os cursos Efa dão poucos conhecimentos</i></p> <p><i>Os cursos são importantes para a auto-estima das pessoas.</i></p>
<p>P – Qual o reconhecimento académico/profissional desta formação na sociedade? (comunidade empresarial)</p> <p>R – R: As vezes eu ponho-me na pele do empregador ou da empresa. É evidente que se fossem meus funcionários e eu visse que eles adquiririam outro ritmo de trabalho ou outra responsabilidade no trabalho se tivessem uma graduação académica mais elevada...sim , mas em termos da aplicabilidade, em termos da parte técnica do trabalho, a aplicação do conhecimento académico isto não traz grande melhoria.^{/13}</p> <p>P- Os empregadores fazem diferenciação entre os candidatos com formação Efa e os outros?</p> <p>R: Sim. Um Efa que era uma boa ideia à partida e foi encarado depois com grande facilitismo.^{/14}</p> <p>Um grande facilitismo.^{/15}</p> <p>Alguns professores encararam isso dessa maneira.^{/16}</p> <p>Mas é compreensível, pois nós estamos a lidar com adultos, alguns deles na casa dos 50 anos, que estão motivados para aquilo, estão bem intencionados, quando vem para um curso Efa.^{/17}</p> <p>Os professores olham para aquilo e pensam, mas porque é que nós não havemos de o dar o diploma a esta individuo?^{/18}</p> <p>porque daqui já não... vamos levar a um patamar mínimo de exigência.^{/19}</p> <p>Há uma felicidade pessoal.^{/20}</p> <p>Cada vez mais se fala que um dos objectivos da educação é educar para a felicidade pessoal.^{/21}</p> <p>E a felicidade pessoal é importante.^{/22}</p> <p>É preciso educar para a felicidade, eu penso que os Efas são um pouco isso.^{/23}</p>	<p><i>Os cursos não dão mais valia ao mercado de trabalho. As pessoas não adquirem maiores competências profissionais.</i></p> <p><i>Os cursos não estão adequados às necessidades do mercado do trabalho.</i></p> <p><i>Os cursos não tem reconhecimento académico/profissional</i></p> <p><i>os empregadores fazem diferenciação negativa.</i></p> <p><i>Os cursos são encarados com muito facilitismo.</i></p> <p><i>O objectivo dos cursos é educar para a felicidade pessoal.</i></p>
<p>P – Qual a razão da opinião negativa desta formação ? Existe diferença na formação realizada pela Escola Pública/Centros de Formação</p> <p>R- Existe, a escola pública está muito melhor apetrechada para realizar este tipo de formação.^{/24}</p> <p>E está muito mais... tem mais nowhow, tem mais responsabilidade de lidar sobre o assunto.^{/25}</p> <p>Os CNOs foram uma janela que se abriram para terem alunos fictícios, não tenho outra perspectiva disso.^{/26}</p> <p>A escola publica está habituada a lidar com os alunos e trata-os doutro modo e</p>	<p><i>Espaço adequado de formação</i></p> <p><i>Professores qualificados, motivados e preparados.</i></p> <p><i>Experiencia de ensino</i></p>

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

<p>exige-lhes outras coisas.^{/27} Eu penso que esta abertura dos centros das Novas Oportunidades, poderiam ser centros coordenadores de formação e nunca centros que certificassem formação, porque quem tem experiência da certificação e formação é a Escola, não os Centros das Novas Oportunidades.^{/28} Os professores é que estão habituados a certificar, a escola é que certifica!^{/29} A escola é o Centro de excelência que deve passar diplomas e não os CNOs com professores arranjados à pressa.^{/30} Até em relação ao prestígio que a escola publica tem e continua a ter está a ser preterida porque ao lado, existe um CNO que certifica em 3 meses.^{/31} Fica sempre a imagem associada.^{/32} O CNO vai fazer de acordo com aquilo que realmente ... e não com aquilo que deveria ser exigido ao indivíduo, que é o conhecimento académico.^{/33}</p>	<p><i>Engano/oportunismo</i></p> <p><i>Os CNOs não deveriam fazer certificação</i></p> <p><i>Espaço de formação de excelência.</i></p> <p><i>Qualidade da formação dos CNOs.</i></p> <p><i>Prestígio na formação e está a ser preterida pelos CNO.</i></p>
<p>P – Qual a razão da Escola iniciar este tipo de formação? Em que ano a iniciou?</p> <p>R- R: A escola tem como missão formar pessoas, não é? e por isso tem de estar aberta a todas as coisas que aparecem.^{/34} E depois decidir, após alguma experiência decidir se quer continuar ou não. Se é bom para a escola esta oferta formativa, ou não é.^{/35} No nosso caso penso que, apesar de tudo, apesar destas duvidas todas acerca dos cursos Efa, a escola tem de continuar com o ensino nocturno.^{/36} A nossa escola tem de continuar com o ensino nocturno, é um sector da escola que tem tradição.^{/37} Tem experiência, larga experiência no ensino nocturno.^{/38} E não é por 4 ou 5 anos, de grandes dúvidas em relação ao ensino nocturno, que é do estamos a falar, que vamos eliminar os outros 30 que tivemos de ensino nocturno.^{/39} Portanto não chega para fazermos um balanço e dizer: “ não”; “vamos abandonar o ensino nocturno porque isto já não corresponde às nossas expectativas”... que não dignifica a escola, temos um passado de ensino nocturno e quando olhamos para o ensino nocturno temos que ver a globalidade da questão e não nos reportarmos unicamente a estes últimos anos. /40 Pronto, há pessoas que frequentam e que estão satisfeitas por frequentar este tipo de ensino Efa, houve até aí casos de pais e filhos.^{/41} Mas não é uma coisa que nos encha de orgulho muito, mas a culpa não é nossa. /42 Por isso, dentro daquilo que nos dão a escolher para fazer, nós fazemos sempre o nosso melhor e não enveredamos pelo caminho, nem do facilitismo, nem de branquear determinadas situações, mas é evidente, temos de ajudar as pessoas.^{/43} Acabaram os módulos, os Efas foi a continuação do ensino nocturno.^{/44} Existe quem diga que não deveria haver formação escolar, os Efas deveriam ser apenas uma formação de dupla certificação, que permita que ao fim de um tempo minimamente exigido, as pessoas possam optarem ou por continuarem estudos superiores ou por ingressarem no mercado de trabalho e com uma carteira profissional relacionada com uma profissão qualquer.^{/45} Está tudo muito no ar, mas há que dar uma volta a estes cursos efas, isso há.^{/46} Até porque o curso Efa... é talvez o curso mais caro que o Estado paga.^{/47}</p>	<p><i>A missão da escola – formar pessoas e a tradição no ensino nocturno.</i></p> <p><i>experiencia em ensino nocturno – 30 anos.</i></p> <p><i>Satisfação das pessoas que frequentam o ensino nocturno.</i></p> <p><i>Os cursos Efa dão poucos conhecimentos/credibilidade</i></p> <p><i>Seriedade da Escola/facilitismo.</i></p>
<p>P – Quais foram as fases de decisão da implementação?</p> <p>R: Isso foi falado, salvo erro, foi há cinco anos sim, que apareceu os efas. Sim, 5 anos e foi uma questão falada naquela altura, no Conselho pedagógico.^{/48}</p>	<p><i>Proposta do Conselho Pedagógico/ratificação do CG</i></p>

<p>Foi o Conselho Pedagógico que se pronunciou sobre este tipo de formação, não havia muitas alternativas para continuar o nocturno, não havia muitas alternativas e tínhamos a notícia, naquela altura de que as unidades iam acabar.^{/49}</p> <p>Os módulos estavam moribundos portanto a escola se queria continuar a ter oferta nocturna ou pós laboral, tinha que enveredar por estes tipos de cursos e isso foi falado em Pedagógico.^{/50}</p> <p>Pronto, isso foi falado em pedagógico, como fazemos: o Conselho Pedagógico pronuncia-se se há benefício ou não para a escola e depois o Conselho Geral, naquela altura ainda não era, era a Assembleia de escola, isso foi ...ratificado aí.^{/51}</p>	<p><i>Continuidade da oferta.</i></p> <p><i>Fim do ciclo módulos e capitalizáveis</i></p> <p><i>Proposta do Conselho Pedagógico/ratificação do CG</i></p>
<p>P – Como foi decidido a escolha formativa a leccionar? (os recursos humanos e materiais existentes foram importantes?)</p> <p>R: Isso tem a haver com aquilo que a escola tem, recursos humanos e materiais, não e?^{/52}</p> <p>Houve uma altura que pensamos em abrir um curso de electrotecnicia porque tinha alguma procura, mas o investimento era de tal modo grande que ia por em risco outras coisas.^{/53}</p> <p>Oferecer um curso de electrotecnicia e termos que ver os circuitos em computador, em programas informáticos, quer dizer... temos que aliar a formação á prática e estávamos a falar no vazio, claro...quase estávamos a pedir aos alunos que imaginassem os circuitos eléctricos e circuitos automáticos etc.^{/54}</p> <p>Os investimentos eram demasiados caros.^{/55}</p> <p>Isso tem a ver com os recursos da escola.^{/56}</p> <p>A informática e toda a gente sabe que naquela altura a informática teve um grande boom.^{/57}</p> <p>Pensei naquela altura, que o Secretariado de Administração fosse uma oferta de grande procura também, não foi, acabou por não se revelar.^{/58}</p> <p>No fundo fazemos isso, às vezes temos a certeza que determinados cursos vão encher, porque corresponde às expectativas e depois há outros que lançamos para o ar, que interessariam á escola, para ver se há clientes para aqueles cursos e acaba por não haver.^{/59}</p> <p>Se a comunidade diz á escola, nós queremos formação de informática, a escola não pode negar.^{/60}</p> <p>Se nós dissermos, vai haver Ciências Naturais, os alunos não querem e acabamos por perder os alunos.^{/61}</p> <p>e perdemos a missão da escola que é formar a comunidade.^{/62}</p> <p>A gente tem de corresponder aos anseios e desejos de quem nos rodeia.^{/63}</p> <p>Este ano tivemos para Teatro 5 vezes mais procura do que oferta. Tivemos á volta de 100 alunos para 20 vagas. Vieram alunos de todo o lado, da outra margem desde o Barreiro, o Montijo,....^{/64}</p> <p>Não é a única escola que tem teatro, mas é uma escola que tem mais, mais experiência na área e depois tem uma figura central aqui, uma figura prestigiada do Teatro, reconhecida de todos pela presença nas telenovelas, a actriz Estrela Novais.^{/65}</p>	<p><i>Recursos humanos e materiais da escola.</i></p> <p><i>As necessidades da comunidades.</i></p> <p><i>A procura de alguns cursos.</i></p> <p><i>Recursos financeiros</i></p> <p><i>Equipamentos disponíveis/instalações</i></p> <p><i>As necessidades da comunidades</i></p> <p><i>Recursos humanos e materiais disponíveis</i></p>
<p>P – No Projecto Educativo diz que estes cursos tem contado com equipas motivadas e empenhadas... Como é realizada a escolha da equipa de formadores? Quais os critérios de escolha?</p> <p>R- Na primeira fase, houve uma auscultação voluntária das pessoas para tomarem conta do curso e houve uma equipa que tomou conta do curso, alguns ainda se mantêm como é o caso, da Alzira Sá, o Ângelo,.... ainda se mantêm.^{/66}</p>	<p><i>Auscultação a alguns professores sobre o interesse em integrarem a equipa.</i></p>

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

<p>Eu não concordo muito que os cursos Efas tenham sempre uma equipa fixa e que tenham um perfil especial para leccionar. /67</p> <p>Eu não concordo muito com isso, não concordo com isso. Eu acho que a leccionação e as pessoas que não tem problemas disciplinares na escola e que são pessoas empenhadas na escola, não vejo porque não possam ir para os cursos Efa. /68</p> <p>Não existe! Embora as pessoas que estão nos cursos Efas tenham a noção de que aquilo tem de correr bem e tem de haver um determinado perfil de pessoas, mas isso é comum à escola toda. /69</p> <p>Nós quando falamos do Básico, também temos de ter um grupo de pessoas que tenham perfil para aquilo, falamos de pessoas que tem a noção de tem de correr bem e quando falamos do Secundário tem de haver um perfil de pessoa, portanto isso não é novidade. /70</p> <p>Portanto é comum à escola toda, todos temos de ter perfil. /71</p> <p>Não direi 100%, mas temos felizmente, uns 99% das pessoas que tem perfil para serem professores na escola, portanto, qualquer um pode abraçar estes cursos desde que o deseje. /72</p> <p>É evidente, que uma pessoa que vem desde há 2, 3 anos a esta parte, a leccionar estes cursos, já tem uma experiencia, já sabe o que está a fazer e as coisas correm normalmente, tem vantagens em que essa pessoa continue, mas isso também se passa nos outros anos de escolaridade do diurno. /73</p> <p>Se a pessoa quer continuar, se não há inconveniente nenhum, capitalizando essa experiencia e esse saber e damos essa continuidade. /74</p> <p>Agora, haver um perfil específico para os Efa, não. É tão específico como para dar o 11º ou 12º, é tão específico quanto isso! /75</p> <p>Há é pessoas que nos seus interesses pessoais estarão mais vocacionadas para o nocturno ou para o diurno ou para o básico ou para o secundário ou para a educação de adultos. /76</p> <p>Também temos de ter em atenção a isso, mas a porta não está fechada a ninguém. /77</p> <p>Agora existe, isso é verdade, por parte dessa equipa a noção de que é preciso um perfil especial para leccionar os Efa. /78</p> <p>Mas também existe, por exemplo dos directores de turma básico, também tem de existir um perfil especial. Mas também tem de existir para o secundário. /79</p> <p>Somos todos especiais! Todos temos e todos vamos ter a mesma oportunidade. /80</p> <p>Há é evidente, é mau para a organização se tirarmos pessoas de repente e colocarmos outras. /81</p> <p>É mau para a organização, mas se abrir uma vaga, se determinada pessoa sair, essa vaga está aberta para qualquer um que quiser ocupar. /82</p> <p>Não podemos fazer isso por simpatias pessoais. A partida todos merecemos a confiança. /83</p>	<p><i>Equipa fixa</i></p> <p><i>Discordância em manter a mesma equipa.</i></p> <p><i>perfil de professor Efa.</i></p> <p><i>A experiencia é importante mas não é essencial.</i></p> <p><i>idea por parte da equipa de coordenação que é necessário um perfil especial.</i></p> <p><i>A oportunidade de leccionar os cursos é igual para todos (equipe não fixa)</i></p> <p><i>A continuidade pedagógica</i></p> <p><i>perfil de professor Efa.</i></p> <p><i>idea por parte da equipa de coordenação que é necessário um perfil especial.</i></p> <p><i>Equipe não fixa</i></p> <p><i>A continuidade pedagógica</i></p>
<p>P – A escola promoveu ou apoiou a formação destes docentes ? Que tipo de formação receberam e por quem?</p> <p>R- Houve alguma formação, uma formação magna, em assembleia promovida pela DEGRE, pelo Ministério. /84</p>	<p><i>A formação realizada pela DEGRE.</i></p>

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

<p>Houve várias sessões sobre a organização dos cursos. /⁸⁵</p> <p>Eu fui à primeira, a formação era sobre o funcionamento, no fundo foi sobre a dinâmica dos cursos. /⁸⁶</p> <p>Havia (e há) um canal aberto para o Ministério para apresentar dúvidas e questões que fossem respondidas rapidamente. /⁸⁶</p> <p>Não aconteceram acções de formação propriamente ditas, mas houve um acompanhamento do Ministério. Foi intensivo, foi ao pormenor. /⁸⁷</p>	<p>·</p> <p><i>Existencia de um canal aberto para o Ministério Educação</i></p> <p><i>O ME acompanhou a implementação dos cursos.</i></p>
<p>P – Quem é o responsável pelo funcionamento destes cursos? Como foi feita a escolha e razão?</p> <p>R- É a professora Alzira S.. A escolha foi feita baseada no voluntariado. Ofereceu-se tinha a experiência do ensino nocturno .../⁸⁸</p>	<p><i>A escolha foi baseada no voluntariado e experiencia em ensino nocturno.</i></p>
<p>P – Existe carteira de empresas/parcerias para fazer a articulação com o mercado de trabalho? Como foi realizado ?</p> <p>R- Existe. Por um lado as empresas descobriram uma maneira de arranjar mão de obra barata e responsável, porque tem de ter uma nota/avaliação, não podem faltar, atrasar-se, desperzar a tarefa, etc. /⁸⁹</p> <p>Não é uma mão de obra muito qualificada mas é uma mão de obra responsável. /⁹⁰</p> <p>As empresas perceberam isso e abriram as portas! /⁹¹</p> <p>Portanto ganhamos os dois, eles dão uma certificação profissional e nós damos uma mão de obra barata durante x tempo. Ganhamos os dois. /⁹²</p>	<p><i>Existe carteira de empresas para apoio aos cursos/estágios.</i></p> <p><i>As empresas abriram as “portas” ao descobrir mão de obra barata e responsável.</i></p>
<p>P – Houve dificuldades em encontrar parcerias? Quais?</p> <p>R- O primeiro ano foi difícil. /⁹³</p> <p>As empresas não estavam preparadas para isto, assim no primeiro ano foi difícil, tivemos que “esgravatar”, digamos assim. /⁹⁴</p> <p>Agora, estamos na fase que são as empresas que se oferecem. /⁹⁵</p>	<p><i>Inicio dificuldade de encontrar empresas para parcerias.</i></p> <p><i>Actualmente são as empresas que se oferecem.</i></p>
<p>P – Existem necessidades financeiras para a execução dos cursos? Qual o valor do orçamento específico para a execução dos cursos EFA?</p> <p>R- Poucas. Os recursos financeiros da escola poucos. Os recursos financeiros dos cursos muitos. /⁹⁶</p> <p>Quando houve o POPH concorremos, ficámos de fora. /⁹⁷</p> <p>Nunca ninguém percebeu porquê, aliás, quando a antiga ministra, M^a de Lurdes Rodrigues, visitou a escola e perguntou pelo o financiamento, já ali, à porta do carro dela, disse-lhe “ não temos financiamento, fomos excluídos” e ela achou inacreditável. /⁹⁸</p> <p>Ela disse: “ deixe estar que eu vou saber”. E nem ela conseguiu saber porquê. /⁹⁹</p> <p>Ela teve a amabilidade de me dar o contacto, da chefe do Gabinete e eu voltei a contactá-la e ela disse-me que ainda não tinha tido nenhuma resposta, nem nenhuma razão e que continuavam á procura. Isto nunca foi resolvido. /¹⁰⁰</p> <p>Nunca ninguém soube dizer: “você foram excluídos por isto, por aquilo, por aquele outro!”. Portanto não temos financiamento. Até hoje. Isto já vai há 3 anos. /¹⁰¹</p> <p>Todos os dinheiros, financiamento necessário sai do orçamento da escola.</p>	<p><i>A escola não tem apoio financeiro. Ficou excluída do POPH.</i></p> <p><i>Todas as necessidades financeiras saem do orçamento da escola.</i></p>

<p>Do orçamento da escola. /¹⁰²</p>	
<p>P - Como a escola realiza a promoção dos cursos ao exterior (à comunidade)?</p> <p>R- De há uns anos a esta parte, fazíamos uns panfletos que eram distribuídos, mas chegamos a uma situação em que o passa a palavra funciona. /¹⁰³ É sabido que a maior parte desta gente é algo relutante a virem inscreverem-se em Junho, porque “ há, agora não sei, se em Setembro... depois das férias logo vejo, se tiver vaga tenho se não tiver não tenho”, depois acabam por aparecer mais em Setembro, mas este ano parece que a coisa está mais concorrida. /¹⁰⁴ Temos a página da escola com toda a oferta da escola. /¹⁰⁵ E as pessoas ouviram muito falar destes cursos e ouviram dizer que isto não era muito difícil. Acabam por vir para a escola. /¹⁰⁶</p>	<p><i>Divulgação por folhetos distribuídos na cidade e escolas, site da escola e divulgação “boca a boca”.</i></p> <p><i>Os alunos gostam e divulgam.</i></p>
<p>P- Qual o saldo relativo ao objectivo destes cursos, como satisfação/procura/integração/alargamento.</p> <p>R-: No outro dia fui ali a uma comemoração da Junta de S. Domingos e encontrei lá alguns alunos, que eu nem conhecia mas eles conheceram-me, dos Efas. /¹⁰⁷</p> <p>Ficaram muito agradados, saudosos da escola, foi um bom tempo que lá passámos, foi bom, houve um até que estava a pensar em prosseguir estudos.../¹⁰⁸</p> <p>para nós é gratificante ver que para aquelas pessoas isto fez bem. /¹⁰⁹</p> <p>Se depois, na prática se resulta noutra coisa, duvido mas é uma satisfação. /¹¹⁰</p> <p>A Escola esteve bem cumpriu a sua missão. /¹¹¹</p> <p>O único indicador de que os cursos tem sucesso aqui, é que todos os anos há mais candidatos. /¹¹²</p> <p>Alguns dizem: mas isso é porque a escola tem transportes aqui à porta”, também! /¹¹³</p> <p>Outros : “há! mas isso é porque a escola tem parque de estacionamento onde pôr o carro”, também! /¹¹⁴</p> <p>Mas há muitas outras escolas, que também tem e estão a perder alunos e esta não. /¹¹⁵</p> <p>Eles estão a perder alunos e nós estamos a ganhá-los. /¹¹⁶</p>	<p><i>Satisfação dos alunos.</i></p> <p><i>Todos os anos a procura aumenta.</i></p> <p><i>Cumprimento dos objectivos da escola./ A qualidade da formação</i></p>
<p>P - Que criticas costuma ouvir acerca destes cursos e por quem?</p> <p>R- Na escola ninguém diz mal destes cursos. /¹¹⁷</p> <p>Na questão do mercado de trabalho, existem aqui duas questões separadas, penso eu. /¹¹⁸</p> <p>A pessoa que tem experiência em determinado sector do trabalho, do seu emprego, mas não tem formação académica para ficar lá, mas vai adquiriu académica, mas tem formação profissional...esta é uma questão diferente. /¹¹⁹</p> <p>.. e há a questão da pessoa que quer ascender a um lugar mais alto da sua carreira profissional e que nunca lá esteve, mas que tem de se certificar académica para lá poder chegar. /¹²⁰</p>	<p><i>A qualidade da formação.</i></p> <p><i>A confiança dos empregadores na formação adquirida.</i></p> <p><i>Oportunidade de adquirir habilitações académicas, de quem já está no mercado de trabalho e necessita de</i></p>

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

<p>E eu aqui, não acredito que nenhum empregador dê confiança neste curso para poder dizer: sim senhor, agora que já tens uma formação, agora vou-te por aqui, porque me dás confiança desta tarefa executada com responsabilidade e com sucesso.../121</p> <p>duvido muito!...eles dizem : “Ele sabe tanto inglês como sabia dantes”. /122</p> <p>Esta situação é diferente daquele que já lá está e o patrão diz, tu para continuar aqui tens de ter determinado grau de escolaridade. A pessoa já tem experiência. /123</p> <p>São duas situações diferentes. /124</p> <p>Os dados estatísticos também são um factor de crítica. /125</p> <p>O sucesso e as estatísticas.../126</p> <p>Os alunos estão agradados. /127</p> <p>A grande cumplicidade entre professores a alunos é sinal positivo. /128</p>	<p><i>ascender profissionalmente.</i></p> <p><i>A necessidade de o sucesso contribuir para o aumento das estatísticas.</i></p>
<p>P – Quais as dificuldades encontradas?</p> <p>R- As vezes os alunos tem dificuldades várias. /129</p> <p>Auto-estima que não tem, conhecimentos poucos, dificuldades familiares, económicas. /130</p> <p>Nós temos uma grande dificuldade que eles terminem aquilo que começaram e que consigam ver um bocadinho mais além .../131</p>	<p><i>Os alunos tem poucos conhecimentos. Dificuldades familiares e económicas.</i></p> <p><i>Abandono escolar grande.</i></p>
<p>P – Qual a sua opinião sobre a contribuição destes cursos para a imagem da escola, como escola de referência em ensino de adultos?</p> <p>R-: Eu acho que a seriedade que temos posto no assunto e pela a visibilidade que temos dados aos cursos. /132</p> <p>O Ministério que diz sempre que a D. Pedro V é uma escola de referencia no ensino nocturno, como há mais duas ou três. /133</p> <p>Mas somos uma das escolas de referencia do ensino nocturno. /134</p> <p>Essa imagem é reconhecida pela seriedade que temos posto no assunto. /135</p> <p>É evidente que quando fazemos aquelas festas, as festas que temos feito do encerramento dos cursos, em que se apresentam os trabalhos, convidamos algumas personalidades do Ministério, para verem como isto funcionam /136</p> <p>Essas pessoas levam a mensagem para lá, para o Ministério e dizem: fui á escola tal e os alunos apresentaram os trabalhos...e isto vai “cavando”, vai “cavando” ... /137</p> <p>e ao longo deste tempo, aliás este ano fomos, depois de ter acabado, nas escolas todas, os cursos de dupla certificação, nós fomos dos felizes contemplados com esses cursos de informática. /138</p> <p>Eu não sei se fomos a única escola de Lisboa mas eu penso que sim. ... isto quer dizer que nos consideram... /139</p> <p>e que sabem que trabalhamos bem, depositam-nos confiança e deixam-nos trabalhar. /140</p> <p>Esses indicadores dizem que estamos no bom caminho. /141</p>	<p><i>Escola de referencia em ensino nocturno.</i></p> <p><i>Escola de referencia.</i></p> <p><i>Visibilidade e promoção dos cursos ao exterior.</i></p> <p><i>Convite de personalidades públicas nos encerramentos dos cursos.</i></p>
<p>A entrevista acabou, agradeço a disponibilidade e respostas dadas.</p>	

ANEXO V - GRELHA DE ANALISE DE CONTEÚDO

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

CATEGORIAS	SUB- CATEGORIAS
<p>C1 – Decisão e Legitimação da Oferta Educativa EFA (Tomada de Decisão)</p>	<p>S1- Decisão da formação EFA/iniciativa e como aconteceu;</p> <p>S2- Decisão do tipo de cursos/critérios de escolha</p> <p>S3 – Intervenientes na decisão;</p> <p>S4- Tradição da escola em ensino de adultos;</p> <p>S5- A Procura da Oferta .</p> <p>S6- Os Recursos humanos da Escola</p> <p>S7- Os Recursos físicos, materiais e financeiros</p> <p>S8 - Perfil do formador /Competências</p>
<p>C2 – Organização dos Cursos EFA na Escola.</p>	<p>S1- Os actores envolvidos - formação recebida</p> <p>S2- Escolha da equipe pedagógica /critérios</p> <p>S3- Dinâmicas da equipe - as reuniões de trabalho</p> <p>S4- Os alunos (recepção, acompanhamento).</p> <p>S5- Os horários ;</p> <p>S6- Dificuldades encontradas</p> <p>S7- A avaliação final dos cursos;</p> <p>S8- Serviços disponíveis.</p>
<p>C3- Relação com a Comunidade</p>	<p>S1 – Divulgação/Promoção dos cursos;</p> <p>S2- Estágios /Carteira de empresas/Mercado de trabalho</p> <p>S3- Envolvimento do representante do poder local/Outras Parcerias</p>
<p>C4- Relação e gestão pedagógica (Percepção e Competências)</p>	<p>S1- Relações de proximidade</p> <p>S3–Organização e diferenciação pedagógica (Ensino individualizado face às dificuldades dos alunos).</p> <p>S4- Incentivos à arte e cultura</p>

<p>C5 – Decisão do regresso à Escola</p>	<p>S1- Segunda Oportunidade S2-Abandono escolar precoce S3- Incentivo dos familiares /amigos S4-Formação qualificante; S5-Progredir na carreira</p>
<p>C6 –Expectativas e Perspectivas dos Formandos</p>	<p>S1- Aprendizagem ao longo da vida /valorização profissional; S2- Valorização pessoal; aumento da auto-estima S3- Perspectivas de mudança profissional/empregabilidade S4- Entrar na Universidade S5- Mudança de mentalidades, e sensibilidades S6-Oportunidade mais flexível/facilidade S7- Os estágios (feed-back das empresas) S8- Cursos desadequados à realidade</p>
<p>C7 – A Escola Pública versus CNOs</p>	<p>S1- Imagem da escola pública S2- Imagem dos CNOs S3- Credibilidade escolar/qualidade da formação S4- Reconhecimento empresarial às habilitações adquiridas;</p>
<p>C8 – Impactos Sociais</p>	<p>S1- Os Resultados (taxa de abandono/sucesso); S2- Procura dos cursos pela comunidade; S3- Estatísticas nacionais; S4- Melhoria das qualificações académicas dos portugueses; S5- Valorização pessoal e social dos formandos.</p>

ANEXO VI - ANALISE DE CONTEÚDO DE UMA ENTREVISTA

ANÁLISE DE CONTEÚDO DA SESSÃO DA MEDIADORA

Apresentação dos indicadores da análise de conteúdo por categorias e subcategories

C2 – ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS EFA NA ESCOLA.

CATEGORIA: C2 – Organização dos Cursos EFA na Escola.

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: - S1 Os actores envolvidos - formação recebida		
<p>Não, não recebi qualquer formação específica, limitei-me a frequentar duas acções de divulgação e alguma formação na escola secundária Eça de Queirós. Salvo erro duas, não vou dizer se foram duas se foram três mas....de EFAS , essencialmente.²</p> <p>Para aí 2000, muito antes de começar a leccionar (os cursos), portanto eu leccionei (Efa) pela 1^ª vez em 2008/9 e isso terá sido frequentado no ano 2007, ainda estava no António Arroio, antes de iniciar e voluntariamente, foi uma questão de divulgação e aprendizagem, pronto!³</p>	<p><i>frequência de acções de formação Efa.</i></p>	<p>2</p>

CATEGORIA: C2 – Organização dos Cursos EFA na Escola.

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: - S2- Escolha da equipe pedagógica /critérios		
<p>Por acaso. Eu penso que foi por acaso,¹⁰</p>	<p><i>Por acaso</i></p>	<p>1</p>
<p>talvez por normalmente estabelecer uma relação de bastante compreensão com os alunos, porque já foram muitos anos de professora dos cursos nocturnos, issotb acho ajuda. ¹¹</p>	<p><i>experiencia em ensino nocturno.</i></p>	<p>1</p>

<p>Eu compreendo os seus problemas profissionais porque paralelamente à escola e também trabalhei (na privada) e acho que isso também é importante, por isso consigo estabelecer alguma empatia e também para os responsabilizar, para sentirem que a escola é um extra nas suas vidas, mas que é um extra necessário e onde é preciso aparecer.¹²</p>	<p><i>estabelece boa relação e compreensão com os alunos,</i></p>	<p>1</p>
---	---	-----------------

CATEGORIA: C2 – Organização dos Cursos EFA na Escola.

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S3- Dinâmicas da equipe - as reuniões de trabalho		
<p>No início do ano são estabelecidos as planificações para cada disciplina que devem obedecer aos Referenciais que são estabelecidos pela ANQ ah!...e de facto cada uma apresenta a sua planificação...¹³</p>	<p><i>No início do ano cada professor apresenta a sua planificação</i></p>	<p>1</p>
<p>Em princípio eu tenho feito reuniões, tanto no básico como no secundário, na prática são mais para tratar dos problemas de absentismo que vão surgindo e mais para ver as... ah... competências que eles vão adquirindo e vão-se sabendo os problemas que vão sendo detectados na turma em termos de avaliações... e de acompanhamento da matéria... mas.. é relativo!¹⁵</p>	<p><i>Existem reuniões de validação</i></p>	<p>1</p>
<p>- Não! Eu não faço todas as semanas, eu fiz no total do Período só 4 reuniões ah! ¹⁶</p>	<p>As reuniões não são semanais</p>	<p>1</p>
<p>e depois temos as reuniões gerais.¹⁷</p>	<p><i>Existem reuniões gerais</i></p>	<p>1</p>

CATEGORIA: C2 – Organização dos Cursos EFA na Escola.

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S4- Os alunos (recepção, integração, acompanhamento).		
- Eles tem o meu e-mail ah... e posso mostrar mensagens recentes... mesmo de um que não está a aparecer na escola e que mantém contacto, sem dúvida! e tenho , como é que hei-de dizer...ainda ontem um me mandou mensagem para o meu telemóvel; a estes alunos eu dou-lhes o meu contacto , não tenho nenhum problema, todos os alunos tem o meus contactos... aos de dia não! dou mais para esse efeito; mas aos de dia não dou. ²³	<i>Acompanhamento aos alunos: O e-mail da Mediadora é conhecido tal como o contacto de telemóvel</i>	1
... e está previsto que o acompanhamento seja pelo menos semanal, ou seja, as pessoas que foram indicadas para acompanhar o estagio terão que pelo menos semanalmente, reunir com alguém da entidade, onde eles o realizam para aferir a... se de facto eles estão a cumprir com aquilo que foi estipulado. ²⁹	<i>O acompanhamento dos estágios é feito semanalmente</i>	1

CATEGORIA: C2 – Organização dos Cursos EFA na Escola.

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S6- Dificuldades encontradas		
deveria, eu sinto que deveria de haver um pouco mais de entrosamento, naquelas áreas que são comuns, não é suficiente neste momento, e estamos às vezes ... a abordar as mesmas formações, embora de ponto de vista diferentes, ao mesmo tempo, ou quase ao mesmo tempo, sem haver um verdadeiro entrosamento e aproveitamento do tempo útil...de que dispomos ...isso é verdade! ¹⁴	<i>Não existe entrosamento entre as planificações existindo desarticulação na abordagem das áreas comuns.</i>	1
A mediação ah...é feita normalmente num horário em que os alunos não estão na escola. ¹⁸	<i>Incompatibilidade de horário entre os alunos e a</i>	3

<p>Se fosse, ah... se a mediação efectivamente... pressupusesse um contacto efectivo com os alunos, naquele tempo que é para a mediação! dificilmente isso vai acontecer, porque as horas que é integrado no nosso horário,...são horas fora do horário nocturno....quando os alunos não estão presentes na escola e tem de se dirigir especificamente à escola, esse é um dos problemas que eu vejo.¹⁹</p> <p>Neste momento a minha hora de mediação, por exemplo é a 6ª feira antes das sete!....Eles não podem estar na escola, eles chegam á escola, à volta das oito menos um quarto, às vezes já acabou o primeiro tempo.²⁰</p>	<p><i>mediação: O horário da mediação é fora das horas lectivas dos alunos</i></p>	
---	--	--

CATEGORIA: C2 – Organização dos Cursos EFA na Escola.

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: - S7 A avaliação final dos cursos.		
<p>O protocolo inicial vão assinarestá previsto ...acho que sim, vão assinar... é uma espécie do código do formando, digamos assim, eles tem de pensar que tem de ser assíduos, pontuais, tem de ser diligentes e tem de demonstrar as capacidades para as quais a escola diz que eles têm de facto, capazes para desempenhar a actividade.³⁰</p> <p>A formação... penso que são duzentas e dez horas ou duzentos e vinte, não tenho a certeza... eu sei que vai corresponder a uma formação de mês e meio.³¹</p>	<p><i>Realização de um estágio de 210 horas - Existe um contrato de estágio assinado pela entidade formadora e o aluno</i></p>	2

C3-RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

CATEGORIA: C3 – Relação com a Comunidade

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
---------------------	-------------	---------

Subcategoria: S2- Estágios /Carteira de empresas/Mercado de trabalho		
<p>A nossa colega, E. N., parece que tem uma boa relação a nível de Junta , com algumas entidades na area, ... no nosso caso não foi.³³</p> <p>Mas a escola teve facilidade de encontrar e a nível de serviços públicos há muitos, como é o caso, por exemplo, do instituto de reinserção Social, do Ministério da Justiça, já foram alunos aqui da escola realizar estágios e foram muito bem recebidos, a empresa Trivalor também recebeu vários e também gostou muito dos estagiários e portanto, há muitas empresas receptivas ao trabalho deles. É um trabalho de informática!...Eles todos tem também uma maturidade em termos de idade, todos eles, estes alunos, tem mais de vinte e cinco anos... e trabalham lá fora, tem uma experiencia profissional.³⁴</p>	<p><i>Existe carteira de empresas para apoio aos cursos/estágios.</i></p> <p><i>Mão de obra barata</i></p>	2
<p>Neste momento, eles praticamente já têm os estágios garantidos e se quisessem, neste momento, irem alguns já começar a fazer o estágio ...já poderiam ir. Há entidades que os receberiam!³²</p>	<p><i>Reconhecimento</i></p> <p><i>Actualmente são as empresas que se oferecem.</i></p>	1

C4- RELAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA (PERCEPÇÃO E COMPETÊNCIAS)

CATEGORIA: C4- Relação e gestão pedagógica (Percepção e Competências)

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S1- Relações de proximidade		
<p>Eu fiz uma vez uma (entrevista), no ano passado, as entrevistas não foram feitas por mim, as entrevistas foram feitas pelos colegas de informática, por ser um curso de dupla certificação de informática, tal qual como este ano fizeram uma prova a todos</p>	<p><i>A escola tem feito esforços para motivar e incentivar</i></p>	2

<p>eles, antes de entrar, feitas especificamente pelo grupo de informática , eu fiz uma... porque eu sabia que existiam alguns alunos que não tinham qualquer perfil para aguentarem a dificuldade de um curso desta natureza.²⁷</p> <p>...o que aconteceu foi que os alunos por simplesmente tiveram que desistir, praticamente viram-se forçados a desistir...porque não acompanhavam as necessidades, não nas disciplinas de formação geral mas sim na área tecnológica , .ou seja, ... estes cursos... era de programação e o de informática é já a um nível que os alunos não têm ... como eu se tivesse que ir aprender, provavelmente, se calhar não aguentaria. É preciso um background que as pessoas não têm..²⁸</p>	<p><i>os alunos a comparecerem.</i></p> <p><i>(As entrevistas servem para detectar o perfil do aluno para o curso escolhido.)</i></p>	
<p>Andam aqui pessoas que sofrem privações até! neste momento,... há mais de um ano, com uma dedicação extrema ...e já têm uma determinada idade. E eu conheço-as...não são minhas mas eu conheço-as. E eu sei que é muito difícil levar os sacrifícios a cabo... como se pode pedir a outro ser humano ... e algumas pessoas fazem um extraordinário sacrifício vir aqui... vindo de transporte público todos os dias percorrendo às vezes distancias grandes, terem que voltar a casa, por exemplo para Queluz, como eu tenho alunos, de transportes públicos.⁴³</p> <p>A escola tem tentado não penalizar os alunos, pelas chegadas tardias, pelas saídas mais cedo.⁴⁴</p>	<p><i>A escola está sensível às dificuldades dos alunos procurando não penalizar os formandos pelos atrasos</i></p>	<p>2</p>
<p>Ah...tem tentado apoiá-los em termos de não pagarem determinadas coisas no bar. Aqueles que se sabe, que não têm possibilidades, porque à noite não existe refeitório, pois alguns deles estão a passar privações. ⁴⁵</p>	<p><i>A escola ajuda os alunos mais carenciados- A escola vai conseguindo colmatar as dificuldades com a ajuda de alguns docentes e Direcção</i></p>	<p>1</p>

CATEGORIA: C4- Relação e gestão pedagógica (Percepção e Competências)

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S2 –Organização e diferenciação pedagógica (Ensino individualizado face às dificuldades dos alunos).		
<p>As grandes dificuldades, alguns... sobretudo ao nível do básico vêm de sistemas em que concluíram o 2º ciclo, pronto... a formação correspondente ao 6º ano, em regime de RVCC, de facto esse regime não lhes permitiu aprendizagem do Inglês, do Português, e da Matemática, necessárias para as tarefas que são agora pedidas na conclusão do curso, ora ...as bases não estão lá e os professores estão de facto a ter muitas dificuldades para fazer esses alunos acompanhar ²⁴</p> <p>e estão a servir-se dos colegas que tem mais facilidade para os apoiar...da turma exactamente , fazendo-os trabalhar em conjunto, uma estratégia que foi pensada... por nós.²⁵</p>	<p><i>Existem estratégias dos professores para fazer face à falta de competências/ conhecimentos dos alunos do básico.</i></p>	<p>2</p>

CATEGORIA: C4- Relação e gestão pedagógica (Percepção e Competências)

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S3- Incentivos à arte e cultura		
<p>Eu acho que no conjunto, apesar de tudo eles aderem e tem aderido a actividades , mas quando estão muito pressionados por trabalho...quando estão a passar por fases mais difíceis é-lhes muito difícil aceitar que devem diversificar a suas aprendizagens aderindo a outras actividades como seja, assistir a um a peça de teatro, assistir a uma projecção de cinema, ou seja, são muito virados para a aprendizagem efectiva das matérias para que vieram à escola que é o caso da informática.²¹</p> <p>Fora a informática é difícil motivá-los para</p>	<p><i>Alguns alunos são renitentes a actividades lúdicas-culturais</i></p>	<p>1</p>

toda a área de formação pessoal que está implícita no curso. São pouco os alunos que aderem. ²²		
--	--	--

C5 – DECISÃO DO REGRESSO À ESCOLA

CATEGORIA: C5 – Decisão do regresso à Escola

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S1- Segunda Oportunidade		
Estes cursos são procurados, fundamentalmente por pessoas que não frequentaram até ao final a escola, talvez como desejariam, porque não puderam ou não quiseram. ⁵	<i>Programa Inovador.</i>	1
Eu de facto atribuo muita, muita, muita importância desde que estes cursos, todos no seu conjunto, sejam eles sistemas de RVCC, EFA ou profissionais, tenham de facto em vista a melhoria da formação ... pessoal, escolar do aluno mas também alguma formação profissional efectiva que lhes permita inserir-se no mercado de trabalhoEssa é a vertente mais importante para aqueles que não conseguiram concluir a escola em tempo útil. ⁴	<i>Uma oportunidade para Adultos sem habilitações académicas.</i>	1

C6 –EXPECTATIVAS E PERSPECTIVAS DOS FORMANDOS

CATEGORIA: C6 – Expectativas e Perspectivas dos Formandos

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S1- Aprendizagem ao longo da vida /valorização profissional;		
E que isso, talvez lhes sirva para no futuro, para continuarem a sua aprendizagem em termos de aprendizagem ao longo da vida , não é? Procurando através do auto-didatismo da internet, da pesquisa e o apoio conseguido através de outras pessoas, completar a sua formação e não ficarem por aqui. ⁴²	<i>Os conhecimentos adquiridos são essenciais para incentivo à continuação da aprendizagem</i>	1

CATEGORIA: C6 – Expectativas e Perspectivas dos Formandos

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S3- Perspectivas de mudança profissional/empregabilidade		
Na área.de informática... tendo em atenção, neste momento é já um curso de nível 4, já não é um curso de nível 3, ...tendo em atenção que é um curso de nível 4, tendo em atenção que são pessoas....são alunos especiais não seriam qualquer aluno desta turma.... mas os que restam neste momento, penso que têm boas condições... para empresas de outsourcing pelo menos. ³⁷	<i>Os alunos adquirem os conhecimentos necessários para integração no mercado de trabalho</i>	1

CATEGORIA: C6 – Expectativas e Perspectivas dos Formandos

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S6- Oportunidade mais flexível/facilidade		
Que é uma formação de facto... ah... para ... prosseguir estudos é muito insuficiente...mt insuf deixa muitas..lacunas ... ³⁸ e aqueles indivíduos que eventualmente venham um dia a frequentarem um curso superior, vão ter que a completar em termos de auto-didatismo , vão ter que ser eles a encontrar os meios e a solucionar estas lacunas..... ³⁹ e perde-se tempo de facto, em não transmitir conhecimento real, conhecimento objectivo. ⁴⁰	<i>Os conhecimentos objectivos transmitidos são reduzidos</i>	3

CATEGORIA: C6 – Expectativas e Perspectivas dos Formandos

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
---------------------	-------------	---------

Subcategoria: S8- Cursos desadequados à realidade		
<p>os cursos não estão completamente adequados às necessidades do mercado do trabalho; são cursos mais virados para a vertente formação pessoal do que para a vertente formação profissional ;⁸</p> <p>está-se a dar mais ênfase, na tónica de ensino à vertente de formação pessoal. Os alunos precisam nos dias de hoje não só de formação pessoal mas tb de formação profissional.⁹</p>	<p><i>Os cursos não estão adequados às necessidades do mercado do trabalho</i></p>	2
<p>Essencialmente, o problema é que eles acham que perdem muito tempo com matérias que não são essenciais para a sua vida útil e que... para os que não pensam prosseguir estudos,...³⁵</p> <p>se pensam prosseguir estudos, sentem que o que aprendem não é suficiente,³⁶</p> <p>se não tencionam prosseguir estudos, sentem que infelizmente perdem algum tempo em matérias que pensam não vão voltar a aplicar, portanto, dedicam pouco tempo para reflectirem sobre as realidades à sua volta e quando são chamados a fazê-lo, digamos a sua disponibilidade intelectual também não é muito grande porque a vida do dia a dia é muito dura.³⁷</p>	<p><i>As matérias não preparam os alunos: as matérias não são essenciais ou são insuficientes</i></p>	3

C7 – A ESCOLA PÚBLICA VERSUS CNOS

CATEGORIA: C7 – A Escola Pública versus CNOs

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S1- Imagem da escola pública		
<p>Na escola publica seria importante implementar estes cursos porque a escola dispõe de certeza, em termos de quadros, dos professores que têm mais experiência de ensino de alunos e pedagogicamente estão apetrechados para leccionarem... é</p>	<p><i>Professores qualificados, motivados e preparados</i></p>	1

uma pena que não se aproveitam! ⁶		
--	--	--

CATEGORIA: C7 – A Escola Pública versus CNOs

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S3- Credibilidade escolar/qualidade da formação		
E depois ao nível da dupla certificação, o que nós temos neste momento, são alunos de nível superior, toda a aprendizagem até ao 9º ano foi feita no sistema normal de ensino, e que de facto têm uma qualidade em comparação por exemplo, com os da turma escolar , que eu tinha no ano passado, que é o caso do A2, têm um nível completamente distinto, não é.? Não há misturas possíveis dos alunos de dupla certificação e os outros. ²⁶	<i>Grande disparidade de nível de conhecimento entre os alunos.</i>	1

CATEGORIA: C7 – A Escola Pública versus CNOs

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S4- Reconhecimento empresarial às habilitações adquiridas		
Da minha opinião ela não tem realmente o reconhecimento, porque na maior parte dos casos os alunos tb não levam da escola as ferramentas necessárias que os empregadores querem ou seja, ⁷ Ah... e o estímulo que sentem para a sua vida futura, a sua expectativa que põem nos cursos é ... é mesclada por um lado de uma sensação de um certo triunfo ...sobre as dificuldades mas depois a dificuldade também que sentem, em que esse curso seja de facto reconhecido lá fora... ³⁹ Porque para muitas entidades empregadoras a conclusão do curso...é a conclusão de um curso menor! ⁴⁰	<i>Os cursos não tem reconhecimento académico/profissional</i>	3

CATEGORIA: C8 – – Impactos Sociais

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S1- Os Resultados (taxa de abandono/sucesso);		
Para mim a taxa de abandono é muito, mas muito elevada, porque a maioria dos alunos que nos procuram de facto trabalha! trabalha, e neste momento os trabalhos são mais duros fisicamente, mais o tempo que perdem em deslocações, têm vidas muito condicionados a salários muito baixos! ³⁸	<i>Existe muito abandono</i>	1

CATEGORIA: C8 – – Impactos Sociais

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	No U.R.
Subcategoria: S5- Valorização pessoal e social dos formandos.		
Para mim o saldo no geral, eu penso que se criaram e criam aqui na escola muito boas relações humanas, penso que eles no aspecto humano e mesmo no aspecto literário, científico, levam muito mais do que aquilo que as vezes nós podemos pensar. ⁴¹	<i>As relações humanas criadas são boas</i>	1

ANEXO VII - QUADRO SINTESE DE CATEGORIZAÇÃO

Quadro síntese – Categoria 1 – Decisão e legitimação da oferta educativa EFA

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Total
Decisão e Legitimação da Oferta Educativa EFA	Decisão da formação EFA/ iniciativa e como aconteceu	A missão da escola – formar pessoas.	1	-	-			1
		Experiência em ensino nocturno – continuação da oferta	4	2	-			6
		Aprovação da Proposta do Conselho Pedagógico/	2	3	-			5
		Ratificação do CG da oferta educativa	1	1	-			2
	Decisão do tipo de cursos/critérios de escolha	As necessidades da comunidades.	3	1	2			6
		Percepção de sucesso na procura de alguns cursos	4	-	-			4
		Recursos humanos e materiais existentes na Escola.	3	-	2			5
		Recursos humanos especializados			4			4
		Recursos financeiros a limitar a oferta	7	-	-			7
	Intervenientes na decisão	Conselho Pedagógico	1		-			1
		Equipe da direcção/diretor	1		-			1
		Coordenadora EFA	1		-			1
	Tradição da escola em ensino de adultos;	Professores qualificados, motivados e preparados.	1		-			1
		Satisfação das pessoas que frequentam o ensino nocturno	3					3
		Escola de referência no ensino nocturno	2					2
	A Procura da Oferta	Comunidade/ Inscrições dos alunos	2		4			6
		Aumento da procura em cursos específicos – teatro/informática	2		3			5
	Perfil dos formadores /Competências	Experiencia em ensino adulto é importante mas não é essencial	1					1
		Todos os professores são qualificados e motivados. Todos tem o perfil adequado	2					2
		Auscultação a alguns professores sobre o interesse em integrarem a equipa.	2					2
		Não existe perfil de professor Efa.	7					7
		Existe perfil de professor Efa.	1		4			5
		Actualmente a equipa integra professores sem perfil			2			2
		A continuidade pedagógica e a experiência	4					4
		Equipa fixa/equipa não fixa: perspectivas	1		2			3

Quadro síntese – Categoria 2 – Organização dos Cursos EFA na Escola.

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Alu	Total
	Os atores envolvidos – formação recebida	<i>A formação realizada pela DEGRE</i>	3		-				3
		<i>O ME acompanhou a implementação dos cursos.</i>	1						1
		<i>Existencia de um canal aberto para o Ministério Educação</i>	1						1
		<i>Equipe formativa- Nos primeiros anos os professores em conjunto, reuniram, leram, analisaram.</i>			2				2
		<i>Os guias foram descodificados em conjunto.</i>			1				1
		<i>frequência de acções de formação Efa.</i>					2		

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

Organização dos Cursos EFA na Escola.		<i>O CG confia na execução e funcionamento dos cursos não questionando.</i>		3	-				3	
	Escolha da equipe pedagógica/ critérios	<i>A escolha da Coordenadora baseada no voluntariado e experiência em ensino nocturno</i>	1							1
		<i>experiência em ensino nocturno</i>				1				1
		<i>boa relação e compreensão com os alunos,</i>		-	-	1				1
		<i>Por acaso</i>		-		1				1
		<i>No início: autonomia na escolha da equipa de formadores.</i>			2	2				4
		<i>A coordenadora deixou de poder escolher a equipa.</i>		-	2					2
	Dinâmicas da equipe - as reuniões de trabalho	<i>O funcionamento dos cursos é realizado pelo o Coordenador e o representante da Direcção</i>			1					1
		<i>a Coordenadora, no início do ano, realiza uma reunião em que explica em detalhe o que são os cursos.</i>			1					1
		<i>Existem reuniões semanais: planificação de estratégias conjuntas, acompanhamento e resolução de problemas de carácter burocrático, ajuda na Direcção</i>			2					2
		<i>Existem reuniões de validação formal a cada final de período</i>			1	1				2
		<i>Existem reuniões gerais</i>				1				1
		<i>Reuniões entre coordenador e mediadores. Reuniões com a participação do elemento da Direcção</i>			2					2
		<i>Foram criados instrumentos para facilitar a operacionalização dos cursos</i>			2					2
		<i>No início do ano cada professor apresenta a sua planificação</i>			-	1				1
	Os alunos (recepção, acompanhamento).	<i>Acompanhamento e apoio aos alunos durante o ano. Tentar dar resposta a todas as necessidades e condições específicas.</i>			3					3
		<i>Alunos muito novos estão a procurar estes cursos- grande imaturidade requerendo muito acompanhamento</i>			2					2
		<i>Aos formandos é pedido a sua reflexão sobre os cursos e seu funcionamento</i>			1					1
		<i>O e-mail da Mediadora é conhecido tal como o contacto de telemóvel</i>				1				1
		<i>O acompanhamento dos estágios é feito semanalmente</i>			1	1				2
		<i>Realização de uma grande Festa na finalização dos curso, envolvendo toda a comunidade escolar</i>			1					1
		<i>Os alunos recorrem ao Coordenador/Mediador</i>						3	4	7
		<i>As colegas ajudaram a integrar</i>						4		4
		<i>Elemento da Direcção ajudou a integrar</i>						1		1
	Os horários ;	<i>Dificuldade de coordenar horários entre os formadores para o trabalho de preparação das aulas</i>			1					1
		<i>Formadores com horários mistos. Reduzida disponibilidade devido a legislação nos horários : CNL e CL.</i>			2					2

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

		<i>Os horários dos alunos foram adaptados às suas preferências e em consonância com as diretivas da tutela</i>			3				3
		<i>Dificuldade de alterar os horários dos serviços devido à falta e características dos funcionários.</i>			1				1
		<i>Satisfação nos horários</i>					3	1	4
Dificuldades encontradas		<i>A operacionalização foi difícil. O Secundário foi muito difícil.</i>			2				2
		<i>Existem necessidades financeiras. A escola não tem orçamento para estes cursos.</i>			3				3
		<i>Dificuldade de reunir todos devido a incompatibilidade de horários: o trabalho de cooperação, de equipe diminuiu.</i>			4				4
		<i>O aumento das turmas tornou impossível o coordenador estar presente em todas as reuniões.</i>			1				1
		<i>Incompatibilidade de horário entre os alunos e a mediação: O horário da mediação é fora das horas lectivas dos alunos</i>					3		3
		<i>Não existe entrosamento entre as planificações</i>					1		1
		<i>Actualmente a maior dificuldade é o nº elevado de alunos por turma.</i>			1				1
		<i>Os horários de trabalho não são compatíveis com a escola</i>						1	1
A avaliação final dos cursos;		<i>As turmas terminam os cursos com uma apresentação pública, opção da escola.</i>			1				1
		<i>Reconhecimento dos alunos pela passagem pela escola. Satisfação dos alunos.</i>	3	1	1				5
		<i>Aumento da procura</i>	3						3
		<i>Reconhecimento da qualidade da formação: cumprimento dos objectivos da escola.</i>	4						4
		<i>Realização de um estágio de 210 horas</i>					2		2
		<i>Sacrifício pessoal/Abandono escolar</i>		2	1				3
		<i>Alguns cursos não estão organizados</i>						3	3
	<i>Falta de professores</i>						4	4	
Serviços disponíveis-avaliação		<i>Secretaria- O horário da secretaria é aceitável.</i>			1				1
		<i>Secretaria- O horário da secretaria é insuficiente</i>					3	1	4
		<i>Biblioteca- O horário da biblioteca fecha durante a hora do jantar no período em que os alunos lá podem ir.</i>			1		2		3
		<i>Bar- avaliação negativa</i>			1		4	2	7
		<i>Equipamentos (bons)</i>					2		2
		<i>Casas de banho- avaliação negativa</i>					3		3
		<i>Salas e auditório- Bom</i>					2	1	1
		<i>Reprografia/papelaria satisfaz</i>						1	1
	<i>Estacionamento Bom</i>						1	1	

Quadro síntese – Categoria 3 – Relação com a Comunidade

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Total
Relação com a Comunidade	Divulgação/ Promoção dos cursos;	<i>Divulgação por folhetos distribuídos na cidade e escolas, site da escola.</i>		-	1		2	3
		<i>divulgação “boca a boca”.</i>			1		2	3
		<i>publicidade em jornais.</i>			1			1
		<i>Informação dada na Escola</i>					2	2
		<i>Divulgação na empresa através dos Cno</i>					2	2
	Estágios /Carteira de empresas/Merca do de trabalho	<i>Existe carteira de empresas para apoio aos cursos/estágios</i>	4		1	2		7
		<i>Início dificuldade de encontrar empresas para parcerias.</i>	2		3			5
		<i>Reconhecimento-actualmente são as empresas que se oferecem.</i>	1		1	1		3
	Envolvimento do representante do poder local/Outras Parcerias	<i>O representante da autarquia reconhece a grande necessidade destes cursos</i>			3			3
		<i>A autarquia acompanha os cursos e está sempre presente nas reuniões do CG.</i>			1			1
		<i>Outras Parcerias- ajuda de uma professora da escola que está ligada a uma outra autarquia</i>			1			1
		<i>Outras Parcerias- ONG</i>				1		1
		<i>Os EE não se pronunciam muito, estão mais virados para os problemas dos alunos de dia.</i>			1			1

Quadro síntese – Categoria 4 – Relação e gestão pedagógica (Percepção e Competências)

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Alu	Total	
Relação e gestão pedagógica (Percepção e Competências)	Relações de proximidade	<i>A escola/professores apoia os alunos que pretendem continuarem os estudos.</i>		-	1		2		3	
		<i>A escola tem feito esforços para motivar e incentivar os alunos a comparecerem</i>			1	2			3	
		<i>A escola está sensível às dificuldades dos alunos procurando não penalizar os formandos pelos atrasos</i>					2		2	
		<i>A escola vai conseguindo colmatar as dificuldades com a ajuda de alguns docentes e Direcção.</i>			1	1			2	
		<i>O acompanhamento aos alunos é personalizado, por cartas, e-mails, telefone, etc.</i>			1				1	
		<i>Grande empatia no atendimento entre Direcção/ alunos. (Achou o professor Ângelo e a professora Alzira simpáticos).</i>						2		2
		<i>Gostar dos professores</i>						2	1	3
		<i>Os alunos são integrados através de festas, visitas de estudo, actividades extra curriculares.</i>				1				1
		<i>Salvaguarda da língua estrangeira</i>				1				1

A Educação de Adultos: um novo desafio organizacional na escola pública

	Organização e diferenciação pedagógica (Ensino individualizado face às dificuldades dos alunos).	<i>iniciada e o Mediador de cada turma.</i>							
		<i>Existem estratégias dos professores para fazer face à falta de competências/ conhecimentos dos alunos do básico.</i>				2			2
	Incentivos à arte e cultura	<i>Os alunos já foram ao teatro, ópera, museus, exposições, espectáculos.</i>			2		2		4
		<i>Alguns alunos são renitentes a actividades lúdicas-culturais. Achrom que são actividades pouco importantes</i>				2		5	7
		<i>Satisfação das actividades- incentivo dos alunos à escola e às artes</i>					7	1	8
	Dificuldades dos alunos	<i>Reduzida assiduidade e pontualidade</i>					4	4	8
		<i>Falta de bases a Língua Portuguesa, Inglês, Matemática</i>					6		6
		<i>Dificuldades de aprendizagem- Falta de competências de base</i>					1		1
		<i>Deixar acumular o trabalho escolar</i>					3		3
		<i>A escola deve inculcar motivação</i>						1	1

Quadro síntese – Categoria 5 – Decisão do regresso à Escola

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Total	
Decisão do regresso à Escola	Segunda Oportunidade	<i>Programa Inovador.</i>		-	1	1		2	
		<i>Uma oportunidade para Adultos sem habilitações académicas.</i>			1	1	4	6	
		<i>DL 357</i>					1	1	
		<i>Oportunidade de continuar o exame da 4ª classe realizado numa aldeia de Trás-os-Montes.</i>					1	1	
		<i>Uma oportunidade para os alunos que trabalham de dia.</i>					3	3	
		<i>Adquirir o 12º ano</i>					2	2	
		<i>Vontade de voltar a estudar</i>					2	2	
	Abandono escolar precoce	<i>Abandono escolar há vários anos</i>				1			1
		<i>Abandono escolar no 4º ano (4ª classe)</i>					1	1	
		<i>Abandono precoce-7º de escolaridade</i>					4	4	
		<i>Abandono no 8º ano de escolaridade.</i>					1	1	
		<i>Abandono no 9º ano de escolaridade.</i>					5	5	
	Incentivo dos familiares /amigos	<i>Abandono recente (alunos mt novos)</i>					3	3	
		<i>Voltou devido à pressão familiar para voltar a estudar</i>					1	1	
		<i>Voltou devido à pressão familiar para voltar a estudar</i>					2	2	
		<i>Incentivo de amigos</i>					1	1	
	Formação qualificante	<i>Aconselhamento de Médico</i>					1	1	
		<i>Oportunidade de valorização pessoal e profissional.</i>					3	3	
		<i>Tirar o 12º ano com bases de informática</i>		-	-		1	1	
	Progredir na carreira	<i>Voltou a estudar porque o futuro exige mais conhecimento</i>					2	2	
		<i>Actualização e valorização profissional</i>					1	1	
		<i>Necessidade de ter um trabalho melhor com maior remuneração.</i>				-	3	3	

Quadro síntese – Categoria 6 – Expectativas e Perspectivas dos Formandos

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Alu	Total	
Expectativas e Perspectivas dos Formandos	Aprendizagem ao longo da vida /valorização profissional;	<i>Os conhecimentos adquiridos são essenciais para incentivo à continuação da aprendizagem</i>			-	1			1	
		<i>A nível profissional pode mudar.</i>			-		2		2	
		<i>O voltar à escola e a aprendizagem contínua. Voltou para acabar o 5º ano e agora está a acabar o 12º ano</i>			-			3		3
		<i>Concluir o 12º ano e continuar outros cursos.</i>			-				1	1
	Valorização pessoal; aumento da auto-estima	<i>Muda a curiosidade e aventura.</i>						1		1
		<i>o desafio - nunca ter “tocado” num computador e aprender.</i>		-	-			1		1
		<i>O fazer novas Amizades</i>		-				1		1
	Perspectivas de mudança profissional/empregabilidade/Progressão na carreira	<i>Os alunos adquirem os conhecimentos necessários para integração no mercado de trabalho</i>				-	1	1		2
		<i>Ter o trabalho desejado</i>				-		2		2
		<i>Ter a profissão desejada</i>						7		7
	Entrar na Universidade	<i>Acabar o 12º ano e ir para a Universidade</i>				-		2		2
		<i>Os conhecimentos aumentam e ajuda o ingresso futuro na Universidade.</i>						3		3
		<i>Fazer uma especialização num curso CET e ir para a Universidade.</i>							4	4
	Oportunidade mais flexível/facilidade	<i>Os conhecimentos objectivos transmitidos são reduzidos</i>					3			3
		<i>Cursos diferentes (foi estranho,, matérias novas, escola nova)</i>						4		4
		<i>Os cursos não dão os conhecimentos necessários para entrar na Universidade.</i>						3		3
		<i>A facilidade dos cursos</i>						4	2	6
		<i>Oportunidade mais flexível de concluir o 12º.</i>							2	2
	Os estágios (feedback das empresas)	<i>O estágio numa ONG está muito satisfeita .</i>				1				1
		<i>O estágio na Junta de freguesia ainda sem avaliação</i>				1				1
	Cursos desadequados à realidade	<i>As temáticas dos NG bastantes repetitivas</i>				1				1
		<i>A critica mais ouvida é sobre a legislação que regula os cursos – não haver o estatuto trabalhador/estudante</i>				1				1
		<i>Existem docentes que fazem criticas negativas</i>				1				1
		<i>Os cursos não estão adequados às necessidades do mercado do trabalho</i>					2			2
		<i>As matérias não preparam os alunos: as matérias não são essenciais ou são insuficientes</i>					3			3
		<i>Não gostou nada. Sofreu um choque.</i>						4		4

Quadro síntese – Categoria 7 – A Escola Pública versus CNOs

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Total
A Escola Pública versus CNOs	Imagem da escola pública	<i>Experiência em formação e certificação</i>	2	-	-			2
		<i>Professores qualificados, motivados e preparados.</i>	1		4	1		6
		<i>A escola pública é o espaço adequado de formação.</i>	4	1	-			5
		<i>algum oportunismo de alunos que vieram do ensino diurno.</i>		1				1
		<i>Ignorância e confusão sobre o trabalho realizado nas escolas públicas e os CNO.</i>			1			1
		<i>A sociedade portuguesa não conhece o trabalho desenvolvido na escola pública</i>			2			2
		<i>Formação real e credível: Existe um trabalho formativo longo, idêntico aos cursos regulares: 2, 3 anos.</i>			2			2
		<i>Reconhecimento da qualidade da formação</i>					5	5
	Imagem dos CNOs	<i>Qualidade da formação negativa: os procedimentos dos CNOs são pouco credíveis.</i>	4		1			6
		<i>Os cursos dos CNO tem falta de rigor e muito facilitismo</i>		3				3
		<i>O corpo docente dos CNOs é de recibo verde.</i>			1			1
		<i>Injustiça na comparação com os CNOs.-a formação nos CNOs e na escola pública são diferentes</i>			2			2
		<i>É necessário ter idade e Estar no desemprego</i>					2	2
	Credibilidade escolar/qualidade e da formação	<i>Programa importante mas aprendizagem superficial.</i>		3	2			5
		<i>Novas oportunidades sinónimo de engano</i>	3					3
		<i>Os cursos não dá acesso ao prosseguimento de estudos (Universidade)</i>			2			2
		<i>Grande disparidade de nível de conhecimentos entre os alunos.</i>				1		1
		<i>Os professores são bons</i>					1	1
		<i>Ensino abrangente</i>					1	1
		<i>Uma oportunidade para os Adultos sem habilitações académicas.</i>		1	2			3
	Reconhecimento empresarial às habilitações adquiridas;	<i>Falta de reconhecimento</i>	1					1
		<i>Os cursos tem algum reconhecimento académico/profissional -existem empregadores que reconhecem qualidade outros não.</i>		1	-			1
		<i>Os cursos não têm reconhecimento académico/empresarial</i>				3		3
		<i>Oportunidade de adquirir o certificado académico</i>		1				1

Quadro síntese – Categoria 8 – Impactos Sociais

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Dir	PCG	Coo	Med	For	Total	
Impactos Sociais	Os Resultados - taxa de abandono/sucesso	<i>Existe muito abandono</i>		-	4	1		5	
		<i>Muitos formandos vêm com a ideia de facilidade e sem conhecimentos essenciais</i>			1			1	
		<i>incompatibilidade de horário laboral e o escolar.</i>			1			1	
		<i>alunos que nunca aparecem “alunos fantasma”</i>			1			1	
		<i>Absentismo elevado: falta de compromisso e motivação</i>					8	8	
		<i>Imaturidade dos alunos</i>					3	3	
	Procura dos cursos pela comunidade;	<i>Aumento do nº de turmas/alunos</i>							
		<i>Localização da escola.</i>					1	1	
		<i>Servida de bons transportes públicos</i>					1	1	
		<i>Conhecia a escola</i>					1	1	
		<i>Orientação no emprego</i>					1	1	
	Melhoria das qualificações académicas dos portugueses;	<i>Existem alunos que após a conclusão do curso respectivo, querem continuar em outros cursos</i>			1				1
		<i>Contribui para mais e melhor emprego.</i>			-	-			
	Valorização pessoal e social dos formandos.	<i>Educar para a Felicidade pessoal</i>	1		-				1
		<i>Mudança de mentalidades, e sensibilidades. Melhoria na compreensão, escrita e sentido crítico.</i>							1
		<i>As relações humanas criadas são boas</i>				1	1		1