Periodicidade Trimestral
ISSN 1646-1819
ANO 10
JANEIRO, FEVEREIRO E MARÇO | 2013
http://www.madeira-edu.pt/dre

Revista Diversidades

nº39

Região Autónoma da Madeira - Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos - Direção Regional de Educação

Aprender... sempre mais!

Educação de Jovens e Adultos
pág. 4 - 31

Orientação vocacional:
Novos rumos, novas abordagens
pág. 37 - 39

Um exemplo, uma inspiração!
pág. 40

Índice

3 **Editorial**

4 **Tendência da educação de adultos em Portugal**

9 **Qualificar o adulto ou transformar o cidadão?** *O papel da educação de adultos*

13 **Ser educador de adultos**

16 **Os saberes experienciais:** *Novos desafios, velhas contradições*

20 **Práticas e impacto de cursos de Educação e Formação de Adultos:** *Conceitos, reflexões e resultados de investigação*

25 **A educação de jovens e adultos na RAM:** *Reflexos da política educativa portuguesa*

30 **Uso das TIC no ensino recorrente na EB1/PE da Fonte da Rocha**

32 **Prevalência de pré-obesidade e obesidade nos utentes dos CAO´s do Funchal**

37 **Espaço** Ψ

40 **Testemunho**

41 **Legislação**

42 **Espaço TIC**

43 **Livros**

44 **Notícias**

Ficha Técnica

Diretor	João Manuel Almeida Estanqueiro
Redação	Serviços da Direção Regional de Educação e Colaboradores externos
Revisão	Divisão de Apoio Técnico
Morada	Rua D. João n.º 57 9054-510 Funchal Telefone: 291 705 860 Telemóvel: 961 133 120 Fax: 291 705 869
Email	revistadiversidades@madeira-edu.pt
Grafismo e Paginação	Divisão de Apoio Técnico
ISSN	1646-1819
Distribuição	Gratuita
Fotos	Direção Regional de Educação / agrilifetoday / Archerphoto.eu / Cidália Rebelo / Claudiana 2008 / Fora do Eixo / foto_istat / Fundación Karisma Colombia / garuja_sp / Kalexanderson / Kris Haamer / M. Martin Vicente / Mateus Pereira – Secom / Miguel Pires da Rosa / Raquel Cardoso / Robert S. Donovan / Secretaria da Educação de Gavião - BA / UK Pictures

Editorial

João Estanqueiro
Diretor Regional de Educação

Mais um trimestre, mais um número da *Diversidades*, desta vez dedicada à Educação de Jovens e Adultos, temática extremamente pertinente na conjuntura atual, caraterizada por inúmeras mudanças, nomeadamente económicas, em países centrais do sistema mundial e cujas consequências são notáveis nas políticas públicas, e na educação em particular, pelo que se torna importante ler os sinais deste tempo, que tem nos fenómenos da globalização, da ação transnacional e da governação pluriescalar nos mais diversos níveis de intervenção, de regulação ou desregulação, motivos bastantes para que se discuta de *forma plural e inconformada*, esta nova ordem educacional.

A educação pode não fazer tudo, aliás, pensar o contrário seria crer no pedagogismo, isto é, seria pensar que através da educação seria possível operar todas as mudanças económicas e sociais. Paulo Freire (1996) chega mesmo a dizer que "*se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia*" (p. 70).

Há quanto tempo deixámos de ouvir falar em educação de adultos, em educação comunitária e para o desenvolvimento local? Haverá, hoje, porventura, uma nova semântica para o mesmo conceito, ou novos conceitos de educação de adultos? Educação de adultos, educação e formação de adultos, educação permanente, educação popular, aprendizagem ao longo da vida… Lima, recorrendo à metáfora que designou como *A Educação Segundo Fragonard*, fala de *confusão terminológica* e de *sincretismo concetual*.

Zygmunt Bauman (2005) fala-nos do "refugo humano da modernização" ou dos "dispensáveis"…

O que tem sido, afinal, a educação de adultos em Portugal? Pires (1988), diz-nos que a educação de adultos em Portugal sempre foi um *setor diminuído*. Equidistante da sua raiz humanista e crítica, subsumida a mera formação e aprendizagem, saldada aos imperativos da economia, definitivamente afastada da educação, mais rendida ao puro adestramento ou treinamento como lhe queiram chamar… ainda me recordo de tempos, não muito longínquos, em que a educação não servia para nada, senão para contaminar o povo - o elogio do não saber, da não escola, do analfabetismo.

Boshier (1998, p. 5) chega mesmo a afirmar que "Se a educação ao longo da vida era um instrumento para a democracia, a aprendizagem ao longo da vida está quase inteiramente preocupada com a caixa registadora".

Hoje vende-se a aprendizagem ao longo da vida como preparação para o trabalho, um trabalho que, afinal, não existe, não obstante a retórica em sentido contrário.

Termino, convidando(a)s à leitura de um livro belíssimo, dado à estampa pela Cortez Editora em 2007 e da autoria de Licínio Lima - Educação ao Longo da Vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró.

Bibliografia:

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas.* Rio de Janeiro: Jorgezahar Editor.

Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *International perspectives on lifelong learning and social democracy*, (pp.3-20). Londres: Kogan Page.

Faure, E. et al. (1977). *Aprender a ser.* Lisboa: Livraria Bertrand (1.ª ed. de 1972).

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Lima, L. (2007). *Educação ao Longo da Vida: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró.* Brasil: Cortez Editora.

Lima, L. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na "sociedade da aprendizagem". *Revista Lusófona de Educação, 15,* 41-54.

Pires, E. L. (1988). Educação de Adultos - um sector diminuído. *Correio Pedagógico, 17*.

Tendência da educação de adultos em Portugal

Cidália Rebelo[i] - *Universidade do Minho*

Durante 48 anos, em Portugal, permaneceu o regime autoritário que não permitiu a implementação de um sistema de educação de adultos (EA) capaz de proporcionar a participação de todos em iniciativas de educação e formação ao longo da vida.

À abundante legislação e ao forte movimento popular a que se assistiu no período da Primeira República (1910-1926) seguiram-se as medidas restritivas sobre as iniciativas associativas e de educação popular do Estado Novo (1926-1974).

Após o 25 de abril de 1974, com o processo de democratização do país, reforçou-se a atenção do poder político sobre esta problemática. Mas mais do que isso, foram as iniciativas da sociedade civil que desenvolveram este campo. Uma iniciativa mais efémera e visível de caráter pontual, que apostava numa ação militante, uma outra associada ao modelo de educação popular, "o mergulho vertiginoso nas actividades de educação popular" (Santos Silva, 1990).

Em 1979 é publicado o Relatório Síntese do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) - Ministério da Educação - que refere que "a alfabetização e a educação de adultos devem ser entendidas na dupla perspectiva de valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo tudo isto em vista a constituição de uma sociedade democrática e independente".

O PNAEBA assinala os princípios operacionais da ação a seguir, que culminam na proposta da criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos que, usufruindo de autonomia financeira e administrativa, possuiria estruturas flexíveis e descentralizadas para melhor assegurar a intervenção do Estado face às exigências dos adultos.

O PNAEBA afirmou-se como uma proposta de consolidação do subsistema de educação de adultos em Portugal, delineado para um horizonte temporal de 10 anos, dividido em duas fases (5 anos cada). No entanto, foi abandonado no final da primeira fase.

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), na qual se estabelece o quadro legal onde se irá desenvolver o sistema educativo português, mas a Lei de Bases não prevê a criação de um subsistema de educação de adultos com caraterísticas próprias. O tratamento dado a este setor é disperso e perspetivado por referência à educação escolar. A educação de adultos é enquadrada em torno de três valências: a formação profissional, o ensino recorrente de adultos (que se encaram como modalidades especiais de educação escolar) e a educação extraescolar.

Em meados da década de 80 e no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo é elaborado um estudo: *Documentos Preparatórios III - Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos*. É apresentado neste documento um quadro concetual e uma estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos em Portugal, sendo de

novo proposta a criação de uma instituição própria capaz de satisfazer as necessidades claramente diagnosticadas neste subsistema. A decisão tomada foi inversa ao que havia sido recomendado, tendo a opção passado pela escolarização e valorização dos processos formais.

Uma política pública de educação de adultos continuou a ser inexistente. As propostas para além de insuficientes revelaram-se desadequadas. Os currículos afastados dos problemas e necessidades reais dos adultos, o predomínio de técnicas e métodos de ensino pouco ativos e a sua colagem ao modelo de ensino regular, não motivaram a participação dos adultos.

Entre 1995 e 2002, o XIII Governo Constitucional avançou com propostas de "relançamento" da educação de adultos. No programa eleitoral para as eleições legislativas de 1995, o XIII Governo Constitucional dava conta da "ausência de um sistema de educação de adultos que através de acções de ensino recorrente e de educação extra-escolar, responda aos baixos níveis de instrução da população e às necessidades sociais acrescidas em educação e formação, decorrentes das novas exigências das sociedades modernas".

Com a divulgação do estudo nacional de literacia, que avaliou as competências de leitura, de escrita e de cálculo dos adultos com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, a questão educativa da população adulta portuguesa passa a merecer especial atenção.

Após as eleições, o XIII Governo Constitucional apresentaria e negociaria um Pacto Educativo para o Futuro, sendo um dos princípios gerais do pacto: "A educação e a formação global dos cidadãos ao longo de toda a vida constituem uma condição necessária para o desenvolvimento económico e social, o que implica, nomeadamente, uma particular atenção à educação permanente e de adultos".

Cidália Rebelo

Daqui em diante, as apostas na EA, serão sempre justificadas com as necessidades de crescimento económico e de qualificação da mão de obra.

Em outubro de 1997, um Despacho da Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente, constitui um grupo de trabalho para o desenvolvimento da educação de adultos, integrado por especialistas independentes, a quem caberia a apresentação de um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos.

É proposto que o Estado assuma novas responsabilidades, definindo políticas, criando um sistema nacional de educação de adultos financiado, desenvolvendo parcerias e combinando uma lógica de programa, tendo em conta quatro dimensões principais da EA:

- a formação de base;
- o ensino recorrente;
- a educação e formação ao longo de toda a vida;
- e a educação para a cidadania.

O Grupo de Missão para Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, constituído no âmbito dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, solicitou à Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho a construção de um modelo institucional para a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).

Em 1999 é criada a ANEFA para funcionar em regime de instalação por um período de 2 anos. Tratava-se de um instituto público sujeito à superintendência e tutela dos Ministros da Educação e do Trabalho e Solidariedade.

Apesar de aparentemente semelhantes na formulação e na linguagem utilizada, as atribuições contempladas na ANEFA diferem substancialmente daquelas que haviam sido prefiguradas pelo documento de estratégia e pelo estudo realizado na Universidade do Minho.

Assim, a ANEFA assumia mais o perfil de uma "estrutura de competência" ao nível metodológico, da

promoção e de apoio a programas de EFA e a iniciativas da sociedade civil, do que o de uma estrutura político-administrativa com responsabilidades de conceção e de desenvolvimento de uma política pública, nacional, global e integrada, de educação e formação de adultos, capaz de englobar outras vertentes não consideradas no Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro.

A adesão do Secretário de Estado do Trabalho e da Formação ao processo desencadeado colocou um novo enfoque entre educação e formação.

No que diz respeito à certificação escolar, a ANEFA fica associada a duas iniciativas:

- Sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências e conhecimentos adquiridos pelos adultos maiores de 18 anos, que se realiza com base no Referencial de Competências-Chave desenvolvido em Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (mais tarde designados de Centros Novas Oportunidades);

- Cursos de Educação e Formação de Adultos (cursos EFA), com dupla certificação escolar e profissional e com uma estrutura curricular inovadora, nomeadamente: 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 e os percursos de formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados.

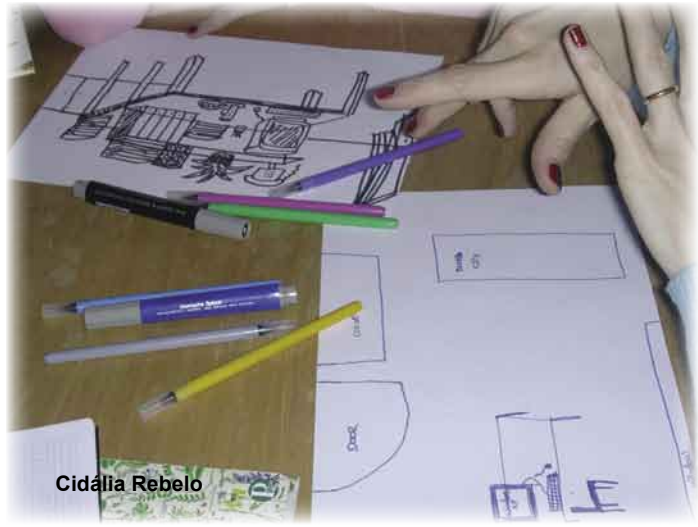
Em 2006, os cursos EFA sofrem algumas alterações na sua estrutura.

A ANEFA promove e faz o acompanhamento dos cursos, mas estes são realizados por entidades parceiras públicas ou privadas, que podem contar com o financiamento de fundos comunitários, como por exemplo: associações de desenvolvimento local, empresas de formação profissional, instituições militares, escolas, entre outros.

Para além disso a ANEFA desenvolve: "Ações S@ber+", ações de formação de curta duração dirigidas a todos os adultos independentemente das suas habilitações escolares e profissionais e propôs ainda, mas não efetivou, a criação de uma rede de "Clubes S@ber+" espaços de acolhimento, informação, orientação e convívio de adultos em busca de novas oportunidades educativas.

Em 2002 devido à viragem governamental, o governo de coligação de centro-direita declarou a extinção da ANEFA e a sua integração na Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) que assumiu as atribuições da anterior estrutura, tendo Portugal estado sujeito a uma nova diluição da EA.

Em 2005 é eleito o XVII Governo Constitucional, apresentando um documento orientador estratégico para cumprir até 2010 - *Iniciativa Novas Oportunidades*, que assenta em dois pilares: "… fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real opção, dando oportunidades novas aos nossos jovens (...) é a melhor resposta para os inaceitáveis níveis de insucesso e abandono escolar" "Elevar a formação de base dos ativos (…) Dar a todos aqueles que entraram na vida ativa com baixos níveis de escolaridade, uma nova oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos ...".


Cidália Rebelo

É apresentada a iniciativa *Novas Oportunidades* e os seus objetivos:

- Fazer do 12.º ano o referencial mínimo de formação para todos o jovens;

- Colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais;

- Qualificar um milhão de ativos até 2010.

Porquê esta iniciativa? (Programa do XVII Governo Constitucional 2005-2009.)

1. Porque a qualificação é a chave para mais crescimento económico, mais emprego e mais coesão social.

Mais um ano de escolaridade contribui para aumentar a taxa de crescimento anual do Produto Interno Bruto entre 0,3 e 0,5 pontos percentuais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE).

2. Porque a qualificação é a chave para mais crescimento económico, mais emprego e mais coesão social.

Melhores salários...

Segundo a OCDE, Portugal é um dos países em que ter educação é mais compensador - um trabalhador sem o ensino secundário ganha, em média, menos 40% do que um trabalhador que tenha obtido essa escolaridade.

Mais emprego…

Mais um ano de escolaridade está associado a um aumento entre 1,1 e 1,7 pontos percentuais nas taxas de atividade e emprego (OCDE).

3. Porque a qualificação é chave para mais crescimento económico, mais emprego e mais coesão social.

Menos desemprego…

Mais escolaridade está associada a uma menor taxa de desemprego e a menor duração e desemprego - 78% dos desempregados inscritos em 2005 no Instituto do Emprego e Formação Profissional têm apenas o ensino básico ou inferior.

Mais cidadania…

A educação assegura maior participação social e promove a igualdade de oportunidades.

4. Porque temos que recuperar, com rapidez, um pesado atraso…

Temos hoje a trabalhar cerca de meio milhão de jovens entre os 18 e os 24 anos (45%) sem o ensino secundário completo.

As taxas de retenção e de desistência no ensino básico e secundário são ainda de 13% e 33,7%, respetivamente.

O número médio de anos de escolarização da população adulta em Portugal é de 8,2, enquanto a média dos países da OCDE se situa nos 12 anos (OCDE).

Apenas cerca de 20% da população adulta completou o ensino secundário (OCDE).

2.500.000 ativos não completaram a atual escolaridade obrigatória (Instituto Nacional de Estatística).

Em 2007 a DGFV é extinta dando lugar à Agência Nacional para a Qualificação I.P. (ANQ, I.P.) que assume o compromisso de dar continuidade a propósitos e compromissos assumidos pela anterior entidade.

Em 2009 toma posse o XIX Governo Constitucional, com uma coligação de centro-direita e novamente a EA fica sujeita a mais uma diluição.

Em 2012, a ANQ, I.P. dá lugar à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P. (ANQEP, I.P.) sob a tutela dos Ministérios da Economia e do Emprego e da Educação e Ciência, em articulação com o Ministério da Solidariedade Social, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica no prosseguimento das suas atribuições. A missão da ANQEP define-se por coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Desde o início de 2012 que temos vindo a assistir à extinção dos Centros Novas Oportunidades (CNO), não existindo nenhum em funcionamento neste momento, em Portugal Continental.

Na Região Autónoma da Madeira existem CNO´s em funcionamento, estando a sua abertura autorizada até 31 de dezembro de 2013.

Cidália Rebelo

Relativamente às candidaturas para cursos EFA, estas encontram-se “congeladas”.

Em finais de março de 2013, através da portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, o XIX Governo Constitucional deu a conhecer a intenção da criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), com a finalidade de substituir os Centros Novas Oportunidades.

No presente, a educação de adultos em Portugal vive dias de grande incerteza, encontrando-se uma vez mais à deriva e desintegrada.

Conclusão

Tal como a história o tem demonstrado, a educação de adultos em Portugal corre sérios riscos, tais como: a excessiva colagem da oferta de educação de adultos às questões do emprego, não existindo provas de que mais educação significa efetivamente mais emprego e sobretudo melhor emprego; não existe aposta na educação para a cidadania, não se aposta no ser pessoa e no ser grupo, esquece-se a solidariedade e a participação, comprometendo-se a democraticidade da educação de adultos; responsabiliza-se em exclusivo o indivíduo pelos seus sucessos, mas sobretudo insucessos, em saber escolher aquelas que são as iniciativas/ofertas que dão melhor resposta. Se não tem emprego, é porque não soube escolher o curso certo, é porque não fez formação, ou porque não soube atualizar-se, etc..., não sendo assim consideradas toda uma série de outras condicionantes necessárias.

Portugal continua a confrontar-se com problemas socioeducativos generalizados à maioria da população adulta.

Cidália Rebelo

Continua a não existir uma política específica para o setor da educação de adultos no nosso país, daí que continuemos a assistir à oferta de respostas subordinadas unicamente às lógicas de programa, não permitindo que as respostas disponíveis sejam coerentes, integradas e que perdurem no tempo.

Assim, é urgente que, em Portugal, futuros governos sejam capazes de romper com "políticas de deliberada subalternização da educação de adultos".

É necessário que o Estado assuma os seus deveres, perante as atuais e futuras gerações, quanto à criação de um sistema nacional de EA, dotado de autonomia e de especificidade, com capacidade de intervenção transetorial, articulando a ação de distintos ministérios e órgãos da administração pública central, regional, local e institucional, e estabelecendo pontes privilegiadas de relacionamento com vários setores privados, cooperativos, associativos e solidários, da sociedade civil.

O programa de desenvolvimento da EA exige uma ação sistemática e continuada no tempo, recursos organizativos, meios humanos especializados e níveis de financiamento muito mais elevados, do que aqueles que atualmente vêm sido atribuídos ao setor.

Bibliografia

Lima, L. (Org) (2004). *Educação de Adultos*. Fórum III. Braga: Universidade do Minho.

Melo, A., Lima, L., & Almeida, M. (2002). *Novas políticas de educação e formação de adultos. O contexto internacional e a situação portuguesa*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

Melo, A., Matos, L., & Silva, O. (2001). *Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos. "S@ber+": programa para o desenvolvimento e expansão da educação e da formação de adultos (1999-2006)*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

OCDE (2005). *Education at a Glace*.

Programa do XVII Governo Constitucional (2005-2009).

Santos Silva, A. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto: Edições ASA.

[I] **Endereço de correio eletrónico:**

cidaliarebelo@portugalmail.pt

Qualificar o adulto ou transformar o cidadão? *O papel da educação de adultos*

Alcides Monteiro[i] - *Universidade da Beira Interior e Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa*

Fundación Karisma Colombia

Portugal é reconhecidamente um país marcado pelos fracos níveis de qualificação e de literacia da sua população adulta. Pesem embora os avanços já identificados ao nível das habilitações escolares da população mais jovem, a baixa escolaridade dos mais velhos e o elevado abandono escolar precoce representam um risco acrescido de exclusão social por parte de largas franjas da nossa população. Segundo dados disponibilizados pelo Eurostat (organismo responsável pelas estatísticas da União Europeia), em 2011 registava-se o facto de 65% da população portuguesa com idade entre os 25-64 anos não possuir habilitações acima do 9.º ano de escolaridade, contra 26,6% na média dos 27 países da União Europeia. Por sua vez, a taxa de abandono escolar precoce era de 28,7%, com principal incidência sobre os homens (32,7%).

Visando ultrapassar esta situação de desfavorecimento, algumas medidas foram implementadas a nível nacional ao longo da última década, entre as quais se contam iniciativas que facilitam o acesso ao ensino universitário por parte dos maiores de 23 anos e, com uma maior abrangência, os cursos EFA (Educação e Formação de Adultos). Em relação a estes últimos cursos, como é referido no sítio eletrónico do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) "esta formação reveste-se de uma importância estratégica no quadro das políticas de educação e formação ao longo da vida, na medida em que visa potenciar a qualificação da população adulta, por via da valorização das competências adquiridas, ao longo da vida, em diferentes contextos, no sentido de aumentar a competitividade do tecido empresarial, face aos desafios provocados pela globalização da economia e pela inovação tecnológica".

Nos últimos anos muito se tem debatido, tanto ao nível académico como dos discursos políticos e da própria opinião pública, sobre o valor e importância da "aprendizagem ao longo da vida".

O contexto de globalização em que vivemos tem, entre outras caraterísticas, a marca de constantes a abruptas transformações, que afetam não só os mercados e os Estados, mas também a vida do cidadão comum. Vivemos numa "sociedade do risco", como muito oportunamente lhe chamou Ulrich Beck, em que casar, adquirir um diploma, abrir um negócio ou educar os filhos, são ações das quais as consequências e os resultados são altamente incertos (cit. por Hespanha & Carapinheiro, 2002). É também uma sociedade da "informação e da comunicação" que exige dos cidadãos flexibilidade na adaptação a novas circunstâncias profissionais e pessoais, renovadas competências e uma constante atualização nos seus conhecimentos.

O investimento na aprendizagem ao longo da vida tornou-se não só uma prioridade, como uma incontornável necessidade. No que concerne à aposta na educação de adultos, vários estudos demonstram que esta traz benefícios evidentes para quem opta por voltar à escola, tanto ao nível pessoal como

familiar e da sociedade em geral (Dolan, Fujiwara, & Metcalfe, 2012). Uma educação de adultos que se paute por critérios de qualidade pode gerar benefícios que se traduzem numa melhor qualidade de vida. As investigações realizadas registam os maiores impactos ao nível da saúde e bem-estar, quer seja na diminuição de estados de depressão como no incremento da autoconfiança e da perceção de utilidade. Cresce igualmente a ambição a uma carreira profissional mais qualificada e as expetativas de uma melhor remuneração. Ainda que menos pronunciados, identificam-se também impactos ao nível do incremento da participação cívica (filiação sindical e realização de trabalho voluntário) e da condução da vida familiar. Neste último domínio, merece particular relevo a constatação de que a participação de mulheres-mães em cursos de educação de adultos aumenta a probabilidade destas terem uma participação mais ativa na educação dos seus filhos, de os apoiarem mais na realização dos seus trabalhos escolares e, ainda, de os adolescentes falarem mais frequentemente com a sua mãe sobre assuntos sérios. Ou seja, benefícios que se estendem aos restantes elementos da família.

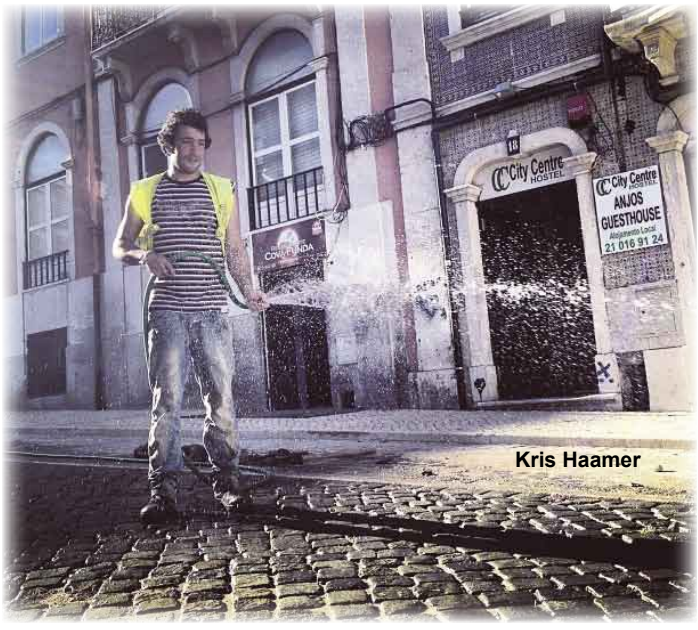
Há um domínio em que os resultados não são tão evidentes quanto seria de esperar: o da empregabilidade. Os dados disponíveis (Baptista et al., 2007) apontam para que a aquisição de novas habilitações e qualificações por parte dos adultos se traduza em utilidades ao nível da vida profissional dos que já trabalham (novas competências técnicas, eficácia nos procedimentos, progressão na carreira). Mais difícil se torna, para os que estão desempregados, conseguir um emprego por conta de outrem ou criar a sua própria atividade produtiva. Aí os resultados têm ficado aquém das expetativas, são até dececionantes em muitas circunstâncias. Sabemos como o emprego é um pilar da integração social e como a falta dele é uma porta aberta para a exclusão social. Por isso, não se pode menosprezar tal objetivo, o que tem sido aliás interpretado por alguns setores menos esclarecidos (políticos e comentadores incluídos) como pondo em causa a eficácia e a pertinência do esforço financeiro que o investimento na educação de adultos acarreta. Por outro lado, importa lembrar o contexto em que vivemos, caraterizado por elevadas taxas de desemprego e por um mercado de trabalho extremamente seletivo, volátil e resistente ao reingresso por parte dos trabalhadores mais velhos e/ou menos qualificados.

Sem que esteja em causa a importância da educação (e formação) de adultos no contexto da sociedade atual, é precisamente neste ponto que se estrutura um dos debates mais pertinentes, e as posições se dividem. *Para que serve? Quais as prioridades a eleger? Trata-se de educar o quê e para quê?* Para uns, o investimento na educação de adultos comporta um propósito primeiro, o de promover a empregabilidade de públicos em situação de desfavorecimento ou exclusão perante o mercado de trabalho. Ou seja, incentivar uma trajetória de qualificação que leva o indivíduo da condição de escassamente qualificado perante as exigências do mercado de trabalho à de detentor de competências que esse mercado valoriza e procura. Para outros, a educação de adultos traduz uma questão social de consequências bem mais amplas, que ultrapassa o campo da empregabilidade para se estender a objetivos de transformação e emancipação do cidadão.

A política europeia sobre a educação de adultos e, mais genericamente, a aprendizagem ao longo da vida, é hoje fortemente influenciada pelas diretivas emanadas a partir da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Comissão Europeia (CE), e menos pelos Estados nacionais. Nelas se configura o que se pode designar por política neoliberal, ou de "liberalismo inclusivo" (Walker, 2009), para a educação. Pressionados pelo mercado, os Estados europeus respondem com uma agenda que visa sobretudo a integração das dimensões de inovação e desenvolvimento (I&D) como parte da sua vantagem competitiva, ao mesmo tempo que advogam o reforço da coesão social. No quadro dessa prioridade, aos sistemas educativos, a Comissão Europeia reconhece um papel preponderante: "No seu conjunto, os Estados-Membros consideram que a educação deve permitir atingir três objetivos principais: o desenvolvimento do indivíduo, a fim de poder realizar todas as suas potencialidades e ter uma vida feliz e enriquecedora; o desenvolvimento da sociedade, mais particularmente pela redução das disparidades e das injustiças entre indivíduos ou grupos; e o

crescimento da economia, procedendo de modo que as qualificações disponíveis no mercado de trabalho correspondam às necessidades das empresas e dos empregadores." (CE, 2001, p. 4). E, para atingir tais objetivos, torna-se essencial fazer retornar ao sistema de ensino aqueles que o abandonaram precocemente e agora enfrentam problemas de empregabilidade.

Assolado pelo fantasma da inutilidade e da obsolescência, obrigado a gerir as incertezas diárias, o indivíduo adulto é desafiado a ser empreendedor, a ser proativo na procura de soluções que lhe permitam ser um trabalhador mais eficiente e um cidadão mais bem informado, bem como a assumir total responsabilidade pelos seus atos. Autonomia, responsabilidade, flexibilidade, empreendedorismo e competitividade são algumas das caraterísticas do moderno trabalhador e para as quais o sistema educativo o procura preparar. Através da educação de adultos somos treinados - pelo menos em teoria - para selecionar o nosso futuro, preparar as nossas carreiras, ganhar qualificações adicionais, desenvolver a nossa personalidade ou empenharmo-nos em novas atividades sociais (Grummell, 2007). Assim, o ideário neoliberal do "sujeito individualizado" está bem presente no centro do modelo de aprendizagem ao longo da vida e regula o seu objetivo primeiro, o de promover a empregabilidade do indivíduo.



Kris Haamer

Paradoxalmente, nem sempre esta individualidade (ou liberdade individual) é respeitada, sobretudo quando o acesso a certas prestações sociais (rendimento social de inserção ou subsídio de desemprego) obriga à frequência de cursos de formação ou educação de adultos.

No centro das preocupações definidas na Agenda Europeia está também a aquisição de competências sociais por parte dos adultos em aprendizagem, reconhecendo que essas competências são essenciais à condução de "uma vida feliz e enriquecedora". Mais concretamente, o desenvolvimento de valores democráticos, a erradicação de comportamentos discriminatórios, o respeito pela igualdade de género ou a adesão a preocupações ambientais. Mas é forçoso reconhecer que este investimento nas capacidades sociais surge em segundo plano, ou como subsidiário, de uma preocupação mais central, a de adquirir competências técnicas valorizadas pelo mercado de trabalho. O investimento nos valores da coesão social é sobretudo encarado como uma forma de facilitar a integração dos indivíduos na economia e na sociedade do conhecimento (Walker, 2009).

A redução da missão da educação de adultos a "programas de treinamento (ou de adestramento) subordinados à *empregabilidade* e à *performance competitiva*" (Lima, 2007, p. 9) comporta sérios riscos que não podemos negligenciar. Por um lado, já acima o sublinhámos, porque aposta numa via estreita com baixas probabilidades de sucesso. Ou seja, só faz sentido se o adulto em educação/formação for posteriormente premiado com emprego ou melhor remuneração, o que hoje é frequentemente uma meta inalcançável. Por outro lado, se atendermos a que genericamente os adultos têm pouca inclinação para dedicar-se a aprender algo que não percebem como significativo para os seus objetivos de vida (Illeris, 2003), o incentivo ao seu retorno ao sistema de ensino tenderá sempre a enfrentar elevados níveis de resistência e de desistência. E por fim, talvez o mais importante, porque subtrai ao edifício da educação parte fundamental da sua razão de ser, isto é, o de "... conferir centralidade à vida dos adultos, à sua leitura do mundo, às suas aprendizagens experienciais ou, até, do tipo tentativa-erro" (Lima, 2007, p. 10).

Não colocando de lado os méritos de uma aprendizagem que qualifica e capacita para a empregabilidade, a questão que se coloca é a de

saber se será suficiente. Como já tivemos ocasião de o referir em textos anteriores (Monteiro, Gomes, & Herculano, 2010; Monteiro, 2012), ao sistema de ensino, educação de adultos incluída, não podem ser estranhos princípios como os da reflexividade, emancipação, análise crítica e corresponsabilidade. No contexto de uma sociedade do risco e da informação, destradicionalizada, de incertezas diárias e atingida por crises de sentido, a educação não pode apenas remeter para conteúdos e estratégias que obedecem a critérios estandardizados. Os indivíduos devem estar preparados para lidar com a incerteza, com problemas voláteis e de contornos indefinidos. Pelo que as estratégias educativas deverão orientar-se no sentido de reforçar as suas capacidades reflexivas e de participação crítica na sociedade.

De acordo com Margaret Archer (2007), a "reflexividade" traduz o normal exercício de uma habilidade mental, partilhada por todos os indivíduos e que os leva a posicionaram-se na relação com o seu contexto (social) e vice-versa. Este é o processo pelo qual os adultos aprendem a pensar criticamente para (e sobre) si mesmos, em vez de tomarem decisões baseadas em crenças, estereótipos e pontos de vista. Esta é também a via pela qual o sujeito avalia o contexto e o seu campo de possibilidades, a partir de diferentes pontos de vista, e toma consciência das suas fraquezas e oportunidades. Por fim, é uma capacidade que pode (e deve) ser treinada e que beneficia das experiências anteriores, assim como de contextos favoráveis ao seu exercício.

Nesse domínio, a construção de portefólios reflexivos tem sido um dos instrumentos adotados pela educação de adultos no sentido de reforçar capacidades reflexivas e de análise crítica dos percursos biográficos. Infelizmente, nem sempre tem sido aproveitado da melhor forma, particularmente quando esses portefólios (à semelhança do que acontece na moda ou na arquitetura) se reduzem à compilação dos melhores trabalhos ou equivalem a um boletim escolar que serve para avaliar as competências adquiridas. Deverá, ao invés, assemelhar-se a um filme em produção, com uma grelha aberta e sempre inacabado, que recolhe evidências sobre o percurso formativo do indivíduo (elemento objetivo), agregadas a reflexões pessoais sobre as suas forças e passos

a dar para melhorar (elemento reflexivo/subjetivo). Adicionalmente, faz para nós sentido que o portefólio inclua reflexões e contributos dados por educadores/formadores e outros agentes considerados relevantes pelo seu proprietário (Monteiro, Gomes, & Herculano, 2010).

Esta última nota ilustra outros dos princípios que julgamos fundamentais, o de pensar a educação de adultos como uma dinâmica que vive da interação e do compromisso conjunto entre o sujeito, a equipa pedagógica, a família e outros agentes sociais, e não apenas como um problema de aprendizagem que cabe a cada indivíduo resolver a partir do seu esforço e competência. O sentido transformador da educação assim como a sua capacidade para promover a inclusão, dependem da mesma ser perspetivada como uma atividade social e não como um esforço individual. Do diálogo com os outros e do compromisso conjunto decorre a solidificação de valores como a solidariedade, a entreajuda ou a democracia. E só assim se podem concretizar os quatro objetivos da missão educativa: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser (UNESCO, 1996).

Nesse sentido, estratégias como a "contratualização de competências" ou a negociação de um "projeto social e profissional" associado ao portefólio reflexivo, poderão ser vias através das quais o adulto se empenha responsavelmente na definição de objetivos para o seu futuro pessoal, profissional e social, ao

mesmo tempo que recebe da equipa pedagógica, mas também da família e dos seus colegas, o compromisso de os respeitar e ajudar a concretizar. Estabelece-se um patamar de corresponsabilização, pelo qual se negociam metas individuais e se assumem em conjunto compromissos para as atingir.

Se à primeira vista o caminho aqui sugerido parece mais tortuoso e mais complexo do que esse outro que busca uma via direta para a empregabilidade, também convém recordar que nem sempre a via mais rápida é a melhor via. Principalmente quando os resultados são diminutos e continua distante o objetivo de colocar a educação de adultos ao serviço da integração social e do exercício de uma cidadania plena. Pelo que vale a pena experimentar alternativas.

Bibliografia

Archer, M. (2007). *Making our way through the world - Human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baptista, A., Koehnen, T., Silva, V., Brás, J., Herculano, D., & Pinhal, L. (2007). *Estudo para uma formação específica em Meio Rural*. Oliveira do Bairro: Fundação Solidários.

Comissão Europeia (2001). *Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Dolan, P., Fujiwara, D., & Metcalfe, R. (2012). *Review and update of research into the wider benefits of adult learning*, BIS Research Paper n.º 90, London, Department for Business, Innovation and Skills.

Grummel, B. (2007). The 'second chance' myth: equality of opportunity in irish adult education policies. *British Journal of Educational Studies, 55*(2), 182-201.

Hespanha, P., & Carapinheiro, G. (2002). *Risco social e incerteza - pode o Estado Social recuar mais?*. Porto: Edições Afrontamento.

Illeris, K. (2003). Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education, 22*(1), 13-24.

Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida - Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora.

Monteiro, A. (2012). Autonomia e corresponsabilidade ou o lugar da Educação de Adultos na luta pela inclusão social. *Revista Lusófona de Educação, 19*(19).

Monteiro, A., Gomes, I., & Herculano, D. (2010). The reflective learning portfolio as a transformative tool for local development. In E. Lucio-Villegas (Ed.), *Transforming/researching communities* (pp. 49-61). El Masnou: diálogos.red.

UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: Edições Asa.

Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: a focus on the OECD. *Journal of Education Policy, 24*(3), 335-351.

[i] **Endereço de correio eletrónico:**

alcidesmonteiro@ubi.pt

Ser educador de adultos...

Cidália Rebelo[i] - *Universidade do Minho*

O que diferencia um educador de adultos das outras profissões e atividades ligadas à educação são as caraterísticas dos aprendentes que permitem que se torne única esta área de atividade.

Para ensinar e formar adultos é necessário recorrer a conhecimentos especializados e criar um espaço em que a aprendizagem significativa possa ocorrer.

Os adultos transportam consigo uma complexidade de conhecimentos e experiências de vida que facilitam - e às vezes dificultam - o seu envolvimento em novas atividades de aprendizagem intencional. Este compromisso é, muitas vezes voluntário, mas também pode resultar de exigências externas que os desafiam a adquirir novas competências para lidar melhor com as complexidades das mudanças das condições de trabalho.

Para ser um bom educador de adultos não basta ter domínio da "matéria" que irá ser ministrada. Muitos educadores de adultos com elevado domínio científico, não conseguem ser bem sucedidos no papel que desempenham.

De acordo com Eesmaa (Jääger et al., 2010),

o bom desempenho do educador de adultos vai muito para além do domínio científico, pois requer competências para ensinar, competências para formar e organizar, competências para pesquisar, competências técnicas, competências comunicativas, competências de reflexão e interação, competências sociais, competências culturais, tudo isto conjugado com paixão e paciência. Da mesma forma, a aprendizagem envolve cooperação entre educador e educandos.

A forma como é transmitida a informação ao adulto é algo que requer uma escolha atenta, pois trata-se de grupos muito heterogéneos, com vivências diversificadas e padrões culturais diferenciados. De acordo com Norbeck (1981), aquando da escolha na forma de transmitir a informação ao adulto, o educador terá de ter em conta alguns aspetos, tais como: os objetivos, os participantes, os recursos disponíveis, a natureza do assunto, as formas, os métodos e as técnicas.

Esta era de "formativite aguda", isto é, faz-se formação para tudo e mais alguma coisa, tem levado a que se encare a formação não como um direito, mas como uma obrigação ao serviço de desígnios individualistas de gestão de carreiras em que os indivíduos são vistos como recetáculos de conteúdos e não como agentes sociais que têm expetativas subjetivas e vivências profissionais (Correia, 1999). Isto leva-nos para a ideia de que a formação é marcada pela conceção bancária de educação (Freire, 1975) e pelo modelo escolarizado. Desta forma, é cada vez mais frequente termos em salas de formação adultos que vêm contrariados, sem motivação e que desvalorizam o processo formativo. Através de uma aproximação suave do adulto à aprendizagem (Norbeck, 1984) é possível desmistificar ideias preconcebidas e estereotipadas dos processos formativos e educativos para que o adulto construa uma ideia pessoal sem sentimentos de inferioridade social e seguro do seu papel de adulto, sendo fulcral que o mesmo seja tratado pelo educador como adulto que é, onde lhe são valorizados os diferentes papéis que este assume na sociedade (situação familiar, profissão, tempos livres, etc.) e que seja sempre convidado a participar no ato formativo de forma a sentir que é um elemento fundamental e ativo no seu próprio processo formativo, onde a sua autonomia é promovida.

Tal como refere Knowles (1984) numa situação designada de educação e formação, o adulto - que é responsável por si próprio (em múltiplos papéis da sua vida) - regressa frequentemente ao condicionamento escolar, assume um papel de dependência e pede para ser ensinado. A primeira tarefa do educador de adultos é, pois, orientar o aprendente no sentido da autodireção, sem que este se sinta infantilizado e ridicularizado. Desta forma, o educador de adultos é um mediador, um gestor com responsabilidade em promover um ambiente em que o preconceito não "entre" e em que possa existir partilha de conhecimentos entre todos os participantes incluindo o educador e o adulto.

O adulto deverá sentir-se ator no seu processo formativo (planificação, diagnóstico de necessidades, formulação de objetivos de aprendizagem, desenho e realização de planos de aprendizagem e avaliação da aprendizagem), tal como defendido por Knowles (1984), tornando-o num ato inclusivo e autónomo onde o adulto é responsabilizado pelo desenho e pela evolução do seu próprio processo formativo.

Cidália Rebelo

Nem sempre os adultos possuem uma opinião formada e devidamente fundamentada do que realmente pretendem aprender, por vezes estão num processo formativo por terem sido "obrigados" e não por livre iniciativa, sem consciência das lacunas que pretendem ver colmatadas.

Em alguns contextos e em algumas realidades,

quando fazemos do processo formativo um ato democrático com plena participação do adulto, o educador de adultos corre o risco de ser mal entendido, podendo ser considerado demasiado permissivo, sem autoridade nem domínio dos assuntos científicos, podendo mesmo passar uma imagem de que não conhece as suas funções e que não está empenhado em desenvolver o seu papel de educador. Estas situações poderão ocorrer quando os adultos estão menos cientes e informados do seu papel ativo no processo formativo e quando os adultos estão mais "presos" a processos educativos formais, escolarizados, onde o professor é detentor da orientação e condução de todo o processo educativo, onde não existe espaço para negociação e diálogo.

O educador de adultos tem o dever de chamar o adulto à participação, mas deverá fazê-lo de forma ponderada e com peso e medida de acordo com os objetivos da ação de formação, as caraterísticas dos adultos e os contextos, evitando cair em situações extremas e desagradáveis em que o educador perde os verdadeiros objetivos da ação de formação, não conseguindo atingir nem os objetivos previamente definidos, nem satisfazer as necessidades formativas dos adultos.

Cidália Rebelo

Conclusão

Num país em constante mutação de políticas educativas, a capacidade de adaptação e reflexão, a persistência e criatividade são sem dúvida os maiores desafios de um educador de adultos.

O que hoje é, amanhã deixou de ser, o que hoje é permissivo, amanhã é proibitivo e por aí fora...

Neste sentido é necessário saltar barreiras, contornar obstáculos para chegar a um caminho de libertação, tornando-se imperativo a realização de formação e de momentos de autoavaliação onde o educador de adultos possa refletir sobre as suas práticas, para que não caia em "vícios" que o deixem acomodar e conformar em demasia com o que as entidades reguladoras definem, fazendo com que perca a sua identidade e singularidade.

Atualmente, um dos maiores receios de um educador de adultos é a perda de algo que ainda não foi conquistado, ou seja, a sua identidade profissional, juntamente com a endoutrinação de métodos e formas de trabalho submissas, de cariz duvidoso e pouco apelativas.

Sendo a educação imprescindível ao desenvolvimento humano e social, é imperativo que todos os indivíduos possam desenvolver "competências" para serem capazes de pensar criticamente no presente e afigurar o futuro, agindo em ações políticas, educativas e sociais, pensando no bem-estar da humanidade e no exercício de uma cidadania plena, "pensar localmente para agir globalmente" e tal como dizia Paulo Freire (1996, p. 70) "se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode".

Bibliografia

Alves, M. P. & Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De facto.

Correia, J. A. (1999). As ideologias em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação, 12*, 81-110.

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Porto: Afrontamento.

Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de ação - O planeamento em ciências sociais*. Cascais: Principia.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Jääger, T. (Ed), Ciantar, A., Eesmaa, I., Milana, M., Lund, L. S., & Valgmaa, R. (2010). *The art of being an adult educator. A handbook for adult educators-to-be*. Copenhaga: Danish School of Education, Aarhus University, Copenhagen.

Norbeck, J. (1981). *Formas e métodos de educação de adultos*. Braga. Universidade do Minho.

Norbeck, J. (1984). *O educando adulto. Curso sobre Educação de adultos*. Braga. Universidade do Minho.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in Action - Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey Bass.

[I] **Endereço de correio eletrónico:**

cidaliarebelo@portugalmail.pt

Os saberes experienciais:
Novos desafios, velhas contradições

Ana Vale[i] - Colaboradora do *Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*

Mateus Pereira - Secom

A aprendizagem experiencial (*experiential learning*) é hoje uma dimensão incontornável da Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal, devido à centralidade recentemente assumida pelos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)[1]. Contudo, o processo de afirmação deste campo de práticas não foi pacífico, pois esteve marcado desde a sua origem por descontinuidades, tensões e contradições suscitadas e alimentadas por diferentes conceções de Aprendizagem ao Longo da Vida.

A visão funcionalista, a privilegiada na agenda europeia de políticas educativas, estabelece uma relação direta entre formação e crescimento económico e, nesse sentido, privilegia as funções de qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho em mutação, a gestão das situações de desemprego e a inclusão social de determinados grupos sociais. A visão humanista considera a educação e formação de adultos um direito social e, sobretudo, um processo emancipatório promotor do desenvolvimento pessoal e social, potencial garante da participação crítica nos processos de transformação social.

Diametralmente opostas entre si, estas conceções têm alimentado a controvérsia em torno das finalidades e modos de operacionalização deste novo campo de práticas da educação e formação de adultos. Não obstante, a polémica existente em torno do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida, é incontornável reconhecer o seu papel na reconfiguração das dimensões tempo e espaço da aprendizagem, isto é, no reconhecimento da capacidade humana para aprender ao longo do ciclo de vida e na validação de novos domínios, contextos, situações e modos de aprendizagem - operadores centrais da reconfiguração em curso neste campo.

A revalorização epistemológica dos processos de aprendizagem experiencial, isto é, das aprendizagens realizadas fora dos sistemas formais de educação e formação, configura o referencial dos sistemas de RVCC, um novo objeto de estudo e campo de práticas que, apesar de entre nós estar em vias de extinção, reveste particular importância na política educativa europeia.

Instituídos entre nós pela Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), no ano de 1999, os sistemas de RVCC consolidaram-se e estenderam-se ao ensino secundário, com a criação e implementação do *Programa Novas Oportunidades*, em 2005, passando a assumir centralidade como modelo de Educação e Formação de Adultos. Atualmente, fruto da recente extinção dessa iniciativa[2], o reconhecimento e validação de competências adquiridas circunscreve-se ao *Programa Maiores de 23*, através do qual franqueou as portas do Ensino Superior - terreno onde estas práticas foram acolhidas como forma de atrair novos públicos[3] e que são hoje objeto de particular atenção[4].

A sustentabilidade deste campo de práticas,

pese embora o caminho percorrido, continua a enfrentar algumas "ameaças", externas e internas, responsáveis pelas suas (des)continuidades. A nível externo, destacam-se a incontornável dependência dos ciclos políticos e, não menos importante, a estigmatização por parte de alguns académicos dos processos de aprendizagem experiencial e saberes de ação, circunstância que muito tem contribuído para legitimar e reforçar a incompreensão e desvalorização por parte do público em geral e de alguns profissionais diretamente envolvidos. A nível interno, a sua maior ameaça reside na dificuldade em reconhecer e compreender o caráter alternativo quer dos processos de aprendizagem, quer dos saberes experienciais, manifesta na inadequação de determinados dispositivos e instrumentos utilizados na identificação e validação, nomeadamente o Referencial de Competências- Chave para a Educação Básica de Adultos (Alonso et al., 2002).

Caraterísticas do processo de aprendizagem experiencial

A expressão aprendizagem experiencial designa a aprendizagem por contacto direto, por impregnação, no contexto de um prolongado processo de exposição a informação sem fins educativos específicos, através do qual, individualmente ou em grupo, a pessoa integra no seu comportamento, representações, valores, normas e padrões de conduta, próprios de determinado grupo ou comunidade. Por outras palavras, denomina a aprendizagem efetuada através da progressiva imersão da pessoa num banho de cultura da sociedade em que se desenrola o seu quotidiano.

O processo de aprendizagem por impregnação é habitualmente desvalorizado por estar conotado com a ideia de passividade do aprendente, que não tem "consciência de ser um aluno em vias de assimilar novos valores e atitudes" (Bhola, 1983, cit. por Pain, 1990, p. 138). A não consciência do processo de aprendizagem, segundo alguns autores (Dominicé, 1989,1991; Pain, 1990, 1991), constitui o "calcanhar de Aquiles" da aprendizagem e formação experiencial, por poder comprometer a atitude crítica dos sujeitos face às situações e ser geradora de um certo conformismo.

Todavia, Rogoff (1993) não só contradiz esta tese, como defende que a "imersão num banho de cultura" tem, do ponto de vista educativo e formativo, incontestáveis vantagens. A sua argumentação funda-se, entre outros, num estudo realizado por Steiner (cit. por Rogoff, 1993, p. 69 e p. 253), que revela que o desenvolvimento de uma linguagem específica é mais favorecida pela interação com quem conhece bem o que faz do que pelo estudo através dos livros. Na mesma linha de pensamento, Berger defende que uma larga experiência "de tomar a palavra, ler documentos, tomar decisões, comporta um potencial formativo mais significativo do que a realização dos cursos escolares" (1991, p. 240). Por outro lado, Tochon (1996) e Bonvalot (1989) vão um pouco mais longe, pois defendem que determinadas competências só podem ser adquiridas em situação real. Importa, no entanto, sublinhar que todos estes autores reconhecem que este tipo de experiência é tão mais rica, em termos formativos, quanto o forem os respetivos contextos.

M. Martin Vicente

O processo de aprendizagem experiencial está intimamente articulado com o projeto individual de mudança, muitas vezes implícito, que decorre da integração na vida produtiva, da mobilidade no emprego, da mudança de posto no interior da empresa, da alteração da situação familiar, da mobilidade geográfica. A mudança física, biológica

ou psíquica, como Fabre (1994) assinala, configura um período de (re)socialização, de desestruturação e reestruturação, que comporta em si mesmo um potencial de descoberta e criação de respostas adequadas aos novos problemas e situações. Neste sentido, toda a mudança configura um momento duplamente formativo, que envolve adaptação a um novo sistema, interiorização de novos códigos de funcionamento e novos comportamentos que questionam os anteriores.

Por último, contrariamente ao que se passa nos contextos formais e não formais da formação, estes processos de aprendizagem não são mediados por qualquer mestre ou intermediário, institucional, material ou pessoal. A tomada de consciência desta circunstância contribui, não só, para alertar para a capacidade de decisão dos sujeitos sobre a sua própria formação, como para o reconhecimento da centralidade do aprendente nos processos de aprendizagem e, em simultâneo, para a reconfiguração dos processos de educação/formação.

A natureza alternativa dos saberes da ação ou experienciais

Os processos de aprendizagem experiencial/ formação experiencial, como referido anteriormente, ocorrem por contacto direto nos contextos em que se desenrola o quotidiano da pessoa - natureza, família, relações individuais e ações coletivas de todo o tipo - e, particularmente, nas situações que colocam questões e pedem soluções, por vezes imediatas, concretizadas por ações. Em contraste com os processos escolares, estes processos caraterizam-se pela indefinição dos espaços, dos métodos e dos conteúdos, sendo estes últimos determinados pelo meio, pela situação e pelos interesses ou necessidades pessoais de cada um dos aprendentes.

Por tudo isto, o "programa" deste tipo de formação, se assim nos é permitido falar, não tem, nem pode ter, conteúdos precisos predeterminados, mas sim um conjunto desorganizado de conteúdos, intimamente ligados aos fenómenos naturais e sociais, elaborado ao sabor dos acontecimentos da vida quotidiana. Logo, caraterizado pela mudança e imprevisibilidade e naturalmente aberto, inacabado e refratário a toda a predefinição.

Fora do Eixo

Neste sentido, as aprendizagens experienciais, ou "modificações produzidas nos conhecimentos, capacidades e comportamentos dos indivíduos e dos grupos" (Pain, 1990, p. 181), constituem uma espécie de efeito "secundário" de atividades produtivas, de lazer, cívicas ou políticas, realizadas com vista à satisfação de desejos ou necessidades pessoais. Por outras palavras, um coproduto imprevisto da ação, que não pode ser esperado *à priori* por nenhum dos participantes. Tal não significa porém, como assinala Pain (1990), que estas não possuam a maior importância tanto para a pessoa individualmente, como para a sociedade em que a mesma se inscreve.

Por último, os saberes da experiência são, pela sua natureza, predominantemente corporizados, a maioria das vezes inconscientes e desconhecidos, por conseguinte, indizíveis e desvalorizados pelas pessoas que os possuem. O que torna a sua identificação e valorização dependentes de um processo que promova a explicitação e formalização das aprendizagens adquiridas, isto é, que ajude a tornar visíveis os saberes adquiridos.

Um campo de práticas e contradições

Os sistemas de RVCC, conscientes das limitações inerentes à natureza destes saberes e reconhecendo que a narrativa de vida permite compreender o que se passa no seio dos processos de aprendizagem e formação experiencial (Bertaux, 1997), privilegiaram

a produção de histórias de vida, orais e escritas, e portefólios reflexivos como metodologia.

Contudo, os saberes identificados e as informações complementares, confirmativas das ditas aquisições, apenas poderiam ser valorizados se passassem o teste da confrontação com as competências do Referencial de Competências-Chave. Isto é, caso as competências anunciadas pelas pessoas fossem coincidentes com as competências que integram um referencial replicado do escolar. Na ausência dessa prova, não haveria lugar à valorização formal das aprendizagens experienciais, nem à certificação das competências, o que configura uma das suas contradições originais.

Os sistemas de RVCC incorrem, muitas vezes, numa outra contradição que, aparentemente, não questionam, a discrepância entre as práticas existentes e as orientações produzidas no discurso oficial. Segundo um estudo recente, efetuado por investigadores do Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho[5], o procedimento de validação de competências, não só assenta em tarefas de leitura e escrita (histórias de vida, portefólios…), como tem tendência "a considerar somente como válidas e legítimas as práticas de literacia que resultam, especificamente, do domínio escolar" (Silva, Guimarães, & Dionísio, 2012, p.18), nomeadamente as competências relativas à compreensão e produção de textos (em Ciências, Matemática, Linguagem e Comunicação…). Em suma, oscila entre a valorização e a desvalorização dos saberes da ação.

UK Pictures

Às contradições acima referidas acresce uma outra, que configura uma espécie de "pecado original", patente na discrepância existente entre os procedimentos exigidos aos aprendentes e os prescritos aos formadores e profissionais. Como é do conhecimento geral, parte significativa dos profissionais envolvidos neste campo de práticas, em 2001, (mais de 9.000) não possuía formação específica, os seus saberes e competências profissionais tinham sido predominantemente adquiridos na prática, ou seja, eram experienciais. Circunstância que, sem que lhes tenha sido proposto, ou imposto, qualquer processo de identificação, reconhecimento, validação e certificação dos saberes adquiridos em contexto de trabalho, não constituiu obstáculo ao exercício de funções profissionais.

Esta contradição alerta para a necessidade de (re)pensar a formação dos intervenientes neste campo da formação à luz de novos quadros de referência, nomeadamente o da Formação Experiencial de Adultos. Embora se reconheçam os contributos dos contextos de auto e eco formação nos percursos formativos, também se reconhece que o caráter alternativo dos saberes em causa, a especificidade dos grupos e, sobretudo, a complexidade dos processos[6], tornam evidente que os saberes e as competências desses profissionais, não podem, nem devem, cingir-se ao domínio, ainda que eficiente, de instrumentos e técnicas de RVCC.

Assim, reconhecendo a centralidade da pessoa no seu processo de aprendizagem, admite-se que faria todo o sentido que os profissionais deste campo de práticas, no futuro, também tivessem oportunidade de tornar consciente e objeto de reflexão (Courtois & Pineau, 1991; Josso, 2002) o que foi formador nos seus próprios percursos pessoais, sociais e profissionais. Por outras palavras, reconhecer, validar e certificar os seus saberes experienciais.

Notas

[1] Inspirados nos "sistemas de reconhecimento de saberes extra-escolares" desenvolvidos nos Estados Unidos da América e no Quebeque (Berger, 1991).

[2] Que segundo a Agência Nacional para a Qualificação, em julho de 2011, envolvia mais de um milhão de adultos e 9.038 profissionais.

[3] Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

[4] Veja-se o projeto internacional *Ideal* em que participa a UL.

[5] Projeto *A Vida em Mudança: A Literacia na Educação de Adultos* (PTDC/CPE-CED/105258/2008).

[6] Como assinala Pineau (1997), o reconhecimento e validação de saberes

experienciais constitui um "problema multidimensional complexo", que integra dimensões técnicas, profissionais, económicas e socioculturais e implica a renegociação de um conjunto de regras de valorização das ações e dos atores.

Bibliografia

Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J. M., Osório, A., & Sequeira, F. (2002). *Referencial de competências-chave - educação e formação de adultos*. Lisboa: ANEFA.

Berger, G. (1991). Reconnaissence et validation des acquis. Précedent américain et québéquois. In Actas Conferência Nacional. *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico Profissional*. Porto: M.E.-GETAP.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.

Bonvalot, G. (1989). L'entreprise, espace de formation expérientielle. *Education Permanente, 100*(10), 151-159.

Courtois, B., & Pineau, G. (1991). L´enjeu de la prise en compte de la formation expérientielle: mise en culture ou em miettes d´arts de faire et de vivre singulierre. In B. Courtois & G. Pineau (Coords), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 327-337). Paris : La Documentation Française.

Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage, faire de nécessité vertu. *Education permanent*, 100/101, 57-65.

Dominicé, P. (1991). La formation expérientielle: un concept importé pour penser la formation. In B. Courtois & G. Pineau (Coords), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 53-58). Paris: La Documentation Française.

Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.

Josso, Marie-Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Pain, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L' Harmattan.

Pain, A. (1991). Éducation Informelle: les mots...et le chose (réponses à un praticien). In B. Courtois & G. Pineau (Coords), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 59-65). Paris: La Documentation Française.

Pineau, G. et al. (Coords.) (1991/1997). *Reconnaitre les acquis - Demarches d`exploration personnalisee*. Paris: La Mesonance.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Silva, A., Guimarães, P., & Dionísio, M. (2012). Transições para a literacia dominante: Perspetivas de coordenadores de Centros de Educação e Formação de Adultos. *Roteiro, 37*(1), 9-22.

Tochon, François-Victor (1996). Grammaires de l'expérience e savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In Jean-Marie Barbier (Dir.), *Stavoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 249-273). Paris: PUF.

[i] **Endereço de correio eletrónico:**

anavalepereira@gmail.com

Práticas e impacto de cursos de Educação e Formação de Adultos: *Conceitos, reflexões e resultados de investigação*

Nelson Lima-Santos[i], Selma Rodrigues[i] e Elisabete Vinha[i] - *Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa - Porto*

Introdução: Enquadramento concetual

Na sociedade portuguesa, 60% dos jovens (com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos) não possuem o ensino secundário completo, enquanto nos restantes países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico são apenas 30% (OCDE, 2012). Esta constatação não pode deixar de nos colocar vários desafios no domínio da educação e formação de adultos (EFA), na senda da promoção de qualificações e, deste modo, da competitividade e do sucesso do nosso tecido empresarial.

Assim, com o intuito de aumentar as qualificações

Fora do Eixo

escolares e profissionais e de melhorar os níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional de adultos pouco escolarizados, os sistemas de educação/formação implementaram o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), concretizado pelos Centros Novas Oportunidades (CNO), processo este que tem como objetivo principal validar um conjunto de competências obtidas no quotidiano pessoal e profissional, através de uma metodologia de Balanço de Competências e de uma abordagem Autobiográfica (Gomes et al., 2006).

Complementarmente, integrados na Iniciativa Novas Oportunidades, emergiram os cursos EFA, ancorados em práticas de educação permanente e de formação contínua, consistindo em percursos de aprendizagem formal, ou não, graças ao qual os adultos podem desenvolver continuamente as suas capacidades e melhorar as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou então, reorientá-las, numa perspetiva de desenvolvimento vocacional, de modo a satisfazerem as suas necessidades e as da sociedade, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e laboral (Comissão Europeia, 2000, cit. por Sitoe, 2006; Instituto da Educação da Unesco, 1998; Rodrigues & Lima-Santos, 2012; Vinha, Lima-Santos, & Rodrigues, 2010).

Revisitando a Andragogia

Atendendo a que a Educação e a Formação de Adultos se direciona, fundamentalmente, para jovens adultos e adultos desempregados, as suas práticas devem apoiar-se menos na pedagogia e mais na andragogia, pois este modelo devolve aos adultos a oportunidade de aprenderem por si mesmos e consigo próprios, fomentando a tomada de consciência da importância, da razão e da utilidade de aprender, logo, enfatizando mais a resolução de problemas do que a aquisição e retenção de conteúdos (Knowles, 1995; Lima-Santos & Faria, 1999), ou seja, no fundo, trata-se de uma aprendizagem experiencial orientada para os contextos de vida e de trabalho, otimizando a transferência e o efeito das aprendizagens para o seu desempenho/realização profissional (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2010).

Competências versus competência

Este tipo de educação/formação fundar-se-á numa abordagem por *competências*, enquanto conjunto solidário e funcional de conhecimentos, de capacidades e de comportamentos específicos e especializados, formalmente atribuídos pelos sistemas de certificação e qualificação.

No entanto, deveremos distinguir estas competências da *Competência*, pois esta pode definir-se como o conjunto de saberes socialmente validado e reconhecido, conjunto este que resulta da mobilização e da combinação de recursos postos em ação numa situação específica, a partir de três dimensões: a técnica (*saber, saber-fazer*), a processual (*saber-integrar, saber-mobilizar, saber-transferir*) e a psicossocial (*saber-agir, saber ser/estar*), dimensões estas desenvolvidas e (re)construídas pelos indivíduos nos seus diversos contextos de existência e a partir das suas experiências (Le Boterf, 2000; Lima-Santos & Rodrigues, 2012), dito de outro modo, são as *competências* que, postas em ação, no quadro da validação e do reconhecimento social, fundam a *Competência*.

Estudos empíricos: Resultados e reflexões

Ancorados nesta perspetiva concetual, foram desenvolvidos estudos de caso quer no âmbito do processo de RVCC, quer no domínio dos Projetos EFA, sempre com o objetivo de realizar a avaliação dos processos (práticas e atividades), dos resultados

e do impacto das aludidas intervenções, considerando um conjunto de perceções e de opiniões dos participantes.

Processo RVCC

Quanto ao processo de RVCC, saliente-se, muito sumariamente, que apesar de este ser alvo de várias objeções, nomeadamente pelo poder político e pelo contexto empresarial, pareceu-nos importante conhecer as perceções dos participantes relativamente a este processo.

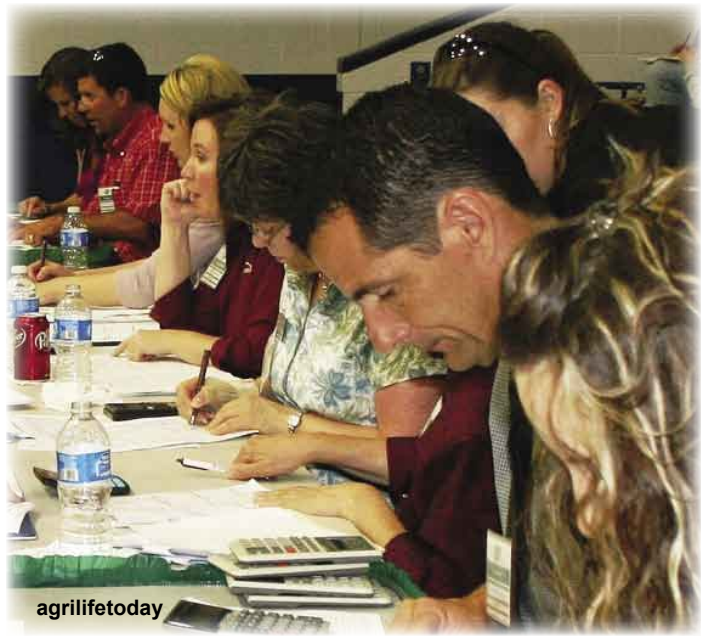
Para tal, foi construído o *Questionário de Avaliação do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (Lima-Santos, Diniz, & Guedes, 2010, cit. por Diniz & Lima-Santos, 2012) - constituído por 30 itens, agrupados em 4 subescalas, que podiam ser respondidos numa escala tipo *Likert* de 6 pontos. Este questionário foi administrado a 129 adultos do ensino básico e secundário, de diferentes entidades (público vs. privado).

Os resultados revelaram diferenças significativas, a favor do 9.º ano, em todas as subescalas: por exemplo, na subescala "Autoavaliação do Formando" observaram-se diferenças significativas nas respostas ao item *organização e gestão do tempo*; na subescala "Avaliação dos Contributos para a Elaboração do Portefólio Reflexivo da Aprendizagem (PRA)" nos itens *utilidade das atividades desenvolvidas, apoio do profissional de RVC, apoio dos formadores* e *trabalho do formando*; na subescala "Avaliação dos Resultados do Processo" nos itens *aquisição de novas competências, trabalhar em equipa, promoção da empregabilidade* e *melhoria da vida pessoal, social e profissional*; e, por fim, na subescala "Avaliação Global do Processo de RVCC" em todos os itens, nomeadamente nos itens *qualidade do desempenho dos formadores, qualidade do desempenho do profissional de RVC* e *grau de satisfação com o processo de RVCC*.

A par destes resultados muito positivos, quanto ao processo (práticas e atividades), resultados e impacto, é de referir que os participantes manifestaram que se sentiam, pessoal e socialmente, mais valorizados e com vontade de prosseguir a sua formação, podendo vir a aderir, por exemplo, aos cursos EFA, no âmbito da iniciativa Novas Oportunidades.

Projeto EFA

Então, quanto aos cursos EFA, refira-se que estes assumem como eixo axial a necessidade de desenvolver capacidades e de melhorar qualificações de jovens adultos e adultos desempregados, com o desiderato de promoverem a respetiva inserção *no* trabalho e *pelo* trabalho, logo, a *empregabilidade*.



Amostra

Os nossos estudos implicaram uma amostra global constituída por 109 participantes, dos quais 58 são formandos de quatro cursos EFA, de nível secundário (*Técnicas Administrativas*, *Segurança e Higiene no Trabalho*, *Técnicas da Qualidade* e *Gestão de Sistemas Ambientais*), 6 são orientadores e 45 são tutores.

Quanto aos formandos, 74,1% são do sexo feminino e a faixa etária dos 26 aos 35 anos é a mais representada (36,2%), seguida da faixa etária dos 36 aos 45 anos (27,6%). Relativamente às habilitações literárias, 74,1% possuem o 9.º ano curricular e, dos restantes, 17,2% o 9.º ano certificado pelo RVCC e 8,6% o 9.º ano certificado por cursos EFA.

No que se refere aos orientadores, 66,7% são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos e 83,3% têm uma licenciatura.

Por fim, quanto aos tutores, 57,8% são do sexo feminino, 46,7% têm idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos e 73,3% possuem uma licenciatura.

Instrumento

Para a avaliação dos resultados e do impacto destes cursos EFA também foi necessário proceder à construção de um instrumento original, específico e adequado aos objetivos e às atividades, denominado de *Questionário de Avaliação do Estágio e de Avaliação Final* (Lima-Santos, Vinha, & Rodrigues, 2009).

Este questionário compreende 43 itens, que podem ser respondidos numa escala tipo *Likert* de 6 pontos, com extremos que variam entre "1 - Insuficiente" e "6 - Muito bom", agrupados em 5 subescalas, com três versões: formando/estagiário, orientador e tutor.

Além das referidas subescalas, este questionário é ainda constituído por um conjunto de questões de resposta aberta que, num primeiro momento, perguntam o que correu melhor e, num segundo momento, o que deve ser melhorado no futuro, em intervenções análogas.

Por fim, apresenta uma listagem de 11 competências avaliadas em duas subescalas:

(i) a primeira avalia a perceção dos participantes quanto ao desenvolvimento dessas competências na formação EFA;

(ii) a segunda avalia a perceção dos participantes quanto à importância/utilidade dessas competências para o exercício da profissão.

É, ainda, apresentada uma questão de resposta aberta, que pretende recolher e avaliar a importância de outras competências a desenvolver em projetos futuros análogos.

foto_istat

Procedimento

O questionário foi administrado aos formandos/estagiários, aos orientadores e aos tutores após a defesa do relatório de estágio ou após momentos de reunião realizados entre os participantes e a equipa coordenadora do Projeto.

Resultados

Após a administração dos questionários, foram realizados estudos diferenciais em função do tipo de participação (formandos/estagiários, orientadores e tutores) no projeto, comparando os resultados dos formandos/estagiários com os dos orientadores/tutores.

Concretamente, nas subescalas "Avaliação do Desempenho do Estagiário" (item 3 - *postura e comportamento profissional*; item 12 - *capacidade para aprender com os outros*), "Avaliação dos Contributos para o Estágio" (item 2 - *acolhimento e integração na empresa*; item 5 - *qualidade da orientação*), "Avaliação dos Contributos para a Elaboração do Relatório de Estágio" (item 1 - *utilidade dos conhecimentos adquiridos em sala*; item 2 - *utilidade das atividades desenvolvidas na empresa*) e "Avaliação Global do Impacto do Estágio" (item 2 - *aquisição de novas competências*; item 3 - *capacidade para trabalhar em equipa*), os formandos/estagiários apresentam uma perceção mais positiva do que os orientadores/tutores em quase todos os itens de cada uma destas subescalas, com destaque para os itens com valores mais elevados, acima referidos.

Já quanto ao grau de desenvolvimento de competências na formação EFA, foi observado que o grupo de formandos/estagiários apresentava uma avaliação significativamente mais favorável do que o grupo de orientadores/tutores, apesar de não existirem diferenças significativas na competência de *tecnologias de informação e comunicação*.

Relativamente ao grau de importância das competências para a profissão, os formandos/estagiários apenas avaliaram a *língua estrangeira* de forma significativamente mais importante do que os orientadores/tutores.

Sob um ponto de vista qualitativo, o que correu melhor na formação em sala foi o *desempenho dos formadores* (44,2%), na elaboração do PRA o

desempenho dos mediadores (29,2%), no estágio a *integração na empresa de acolhimento* (48,2%) e na *elaboração do relatório de estágio* o apoio do orientador (35,9%).

No que se refere ao que deve ser melhorado na formação em sala, os participantes referiram a *adequação do número de horas de formação aos respetivos módulos* (18,2%), na elaboração do PRA o *desempenho dos mediadores* (29,3%), no estágio o *aumento de número de horas de estágio* (41,2%) e no relatório final as *normas de realização do relatório final* (40%).

Quanto à importância de outras competências que seria fundamental desenvolver, as *competências técnicas* foram sistematicamente referidas em primeiro lugar por todos os participantes, o que evidencia a necessidade urgente de clarificar e especificar estas competências em futuros projetos análogos.

Secretaria da Educação de Gavião-BA

Conclusão: Breves considerações finais

Em síntese, e em jeito de conclusão, os resultados, no quadro da *empregabilidade*, ainda mostraram que 53,4% dos formandos participantes se encontravam desempregados e que 46,6% estavam a trabalhar (27,6% fora da sua área de formação e 19% na área do curso frequentado), o que parece evidenciar que estes cursos devem continuar a ser promovidos pelos sistemas de educação/formação, mantendo e desenvolvendo os seus pontos fortes e corrigindo os seus pontos fracos, para que a promoção dos conhecimentos, das capacidades e dos comportamentos dos indivíduos possa emergir de mãos dadas e em torno da(s) competência(s) que fundam a competitividade, o sucesso e o progresso das pessoas, das empresas e das sociedades.

Bibliografia

Diniz, A., & Lima-Santos, N. (2012). Avaliação do processo de RVCC nos níveis básico e secundário, em entidades públicas e privadas. In L. Almeida, B. Silva, & A. Franco (Orgs.), *Atas do II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp. 690-700). Braga: Universidade do Minho.

Gomes, M. C., Umbelino, A., Martins, I. F., Oliveira, J. B., Bentes, J., & Abrantes, P. (2006). *Referencial de competências-chave para a educação de adultos – Nível secundário: Guia de operacionalização.* Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.

Instituto da Educação da Unesco (1998). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação e Inovação.

Knowles, M.S. (1995). *Designs for adult learning*. Alexandria. VI: American Society for Training and Development.

Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle* (3.ª ed.). Paris: Les Éditions d'Organisation.

Lima-Santos, N., & Faria, L. (1999). Educação e aprendizagem de adultos: Desafios da auto-aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXXIII*(1), 45-66.

Lima-Santos, N., Vinha, E., & Rodrigues, S. (2009). *Referencial de competências: organizador e analisador dos cursos EFA* (versão para investigação). Porto: Edição dos autores.

Lima-Santos, N., Vinha., E., & Rodrigues, S. (2010). Educação e Formação de Adultos (EFA): das questões conceptuais à proposta de um referencial de competências. In L. Almeida, B. Silva & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp. 355-364). Braga: Universidade do Minho.

Lima-Santos, N., & Rodrigues, S. (2012). Avaliação do desenvolvimento e da importância de competências profissionais na Educação e Formação de Adultos (EFA). In L. Almeida, B. Silva & A. Franco (Orgs.), *Atas do II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp. 481 - 490). Braga: Universidade do Minho.

OCDE. (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators 2012*. Paris: OECD.

Rodrigues, S., & Lima-Santos, N. (2012). Avaliação global de quatro cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). In L. Almeida, B. Silva, & A. Franco (Orgs.), *Atas do II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp. 491- 502). Braga: Universidade do Minho.

Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão, 2*, 283-290.

Vinha, E., Lima Santos, N., & Rodrigues, S. (2010). Avaliação de cursos EFA: Da construção do instrumento à apresentação dos resultados. In L. Almeida, B. Silva, & S. Caires (Orgs.), *Actas do I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contexto Educativo* (pp. 389-400). Braga: Universidade do Minho.

[I] **Endereço de correio eletrónico:**

limasant@ufp.edu.pt / limasantosnelson@gmail.com
selmacarina.rodrigues@gmail.com
elisabete.vinha@gmail.com

A educação de jovens e adultos na RAM
Reflexos da política educativa portuguesa

Anabela Chá-Chá[i] - *Direção Regional de Educação*

Num campo tão vasto e diversificado como o da educação de adultos, a forma como esta se organiza varia de país para país consoante a relevância que lhe é dada no sistema educativo. A educação de jovens e adultos na Região Autónoma da Madeira (RAM), mais concretamente a oferta educativa e formativa para adultos, na qual se incluem os jovens adultos, tem sido o reflexo das medidas da política educativa portuguesa, com algumas adaptações à realidade regional, organizando-se ao longo dos tempos de acordo com as prioridades dos sucessivos governos nacionais.

Ao longo dos últimos quase 40 anos, a conjuntura sociopolítica tem ditado o rumo da educação de adultos em Portugal enquanto campo específico. Atendendo ao momento de desinvestimento que este subsistema atravessa no nosso país e ao facto de se conseguir identificar no presente traços do passado, este artigo pretende analisar e refletir, ainda que sucintamente, sobre os diferentes períodos que marcaram a história da institucionalização da educação de adultos, com os avanços e recuos, desde o período revolucionário até aos nossos dias.

1. A educação de adultos no Portugal democrático: o início da sua institucionalização

Durante a ditadura (1926-1974), o regime político repressivo constituiu um entrave à cultura, ao movimento social e ao desenvolvimento educativo da população adulta portuguesa, restringindo-se o acesso ao ensino, à educação e à cultura das camadas mais desfavorecidas da população. No entanto, com a revolução de 25 de abril de 1974 alteraram-se as condições políticas, económicas, sociais e culturais, passando-se de um sistema autoritário, elitista e discriminatório para uma organização democrática e socialista da sociedade. Este novo contexto político-social trouxe novas exigências educativas a um país

que apresentava uma elevada taxa de analfabetismo, que revelava o baixo nível educacional da população adulta portuguesa.

No sentido de colmatar as desigualdades educativas e de garantir a igualdade de oportunidades na educação, o governo apoiou a dinamização de ações de alfabetização e de promoção cultural dos adultos portugueses enquanto medida necessária à democratização da educação. O início da institucionalização de um campo tão vasto e multifacetado como o da educação de adultos em Portugal ficou marcado pela primazia da alfabetização e da promoção cultural dos adultos sobre outras vertentes, contribuindo para tal o contexto político-social então vivido.

Democratizou-se, por um lado, o ensino noturno, uma segunda oportunidade para os que não frequentaram a escola na idade própria e, por outro lado, o processo educativo não-formal, através do apoio técnico e/ou financeiro a iniciativas educativas para adultos realizadas noutros meios formativos que não a escola, nomeadamente associações e organizações de base. O trabalho de parceria entre a administração pública e as estruturas de educação

popular contribuiu para que a carreira escolar fosse definida com base na diversidade e multiplicidade de atividades dinamizadas pelas associações. Reconheceram-se "oficialmente novos métodos e conteúdos de ensino para adultos concedendo equivalências escolares a certos «cursos livres» ou trabalhos originais de indivíduos ou grupos." (Melo & Benavente, 1978, p. 101).

Esta convivência entre cultura escolar e cultura popular permitiu ultrapassar a fronteira entre educação formal e educação não-formal tão proclamada pela perspetiva de educação permanente.

Nos cursos de educação básica substituíram-se os programas rígidos, do tempo da ditadura, então vigentes, pela definição das capacidades a desenvolver pelos adultos e definiram-se os conteúdos em colaboração com os adultos.

Se, antes do 25 de abril, a intervenção do Estado tinha ficado quase sempre pelas modalidades formais da educação de adultos, fornecendo estruturas, meios e agentes, depois da revolução de 1974, contraria-se a tendência de selecionar a escola como único meio educativo e passa-se a integrar a participação de outras instâncias educativas, o que implicou a coexistência das modalidades da educação formal com as de educação não-formal.

Miguel Pires da Rosa

2. Anos 80: A escolarização da educação de adultos

Nos anos 80, os especialistas alertam para o facto da educação de adultos correr o risco de uma certa marginalidade dentro do sistema educativo. Começa-se, gradualmente, a verificar que as medidas políticas e legislativas não são suficientemente fortes e determinantes para consolidar este subsistema com igual peso relativamente aos outros setores do sistema educativo e simultaneamente assiste-se ao início da escolarização da educação de adultos.

A educação de adultos em Portugal depois de ter atravessado um período em que se reconheceram outros meios educativos fora do contexto escolar, apoiando-se estruturas como associações e atividades de educação não escolar, passa a reconhecer como ações de educação de adultos apenas as iniciativas dinamizadas pelo próprio Estado.

Menos apoiadas e reconhecidas as atividades educativas e culturais foram sendo remetidas ao esquecimento, acabando por predominar as ações escolares, em detrimento das ações educativas não escolares.

A rede pública da educação de adultos reduziu-se à vertente escolar, assumindo-se como resposta aos que procuravam uma segunda oportunidade para cumprirem a escolaridade obrigatória, o ensino primário ou o ensino preparatório, consoante a data de nascimento.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986, estabeleceu o novo organograma do sistema educativo português, ficando o subsistema de educação de adultos estruturado em duas vertentes: a modalidade especial de educação escolar (o ensino recorrente) e a educação extraescolar. A partir deste quadro normativo adotou-se a aceção mais restrita do conceito de educação recorrente, divulgado pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE), a escolarização compensatória de adultos: "A visão ampla e plurifacetada da educação de adultos não foi adoptada na LBSE, inclusive depois da sua entrada em vigor o subsistema sofreu uma involução. A LBSE tratou de forma indiferente a educação de adultos e o seu conceito nem sequer é adoptado pelo legislador." (Nogueira, 1996, p. 144).

Ao ensino recorrente, oferta educativa de segunda oportunidade, passam a aceder os jovens e adultos que ultrapassaram a idade normal de frequência da escola, 15 anos para o ensino básico e 18 anos para o ensino secundário. Esta modalidade de educação

escolar abrangeu, assim, todos os que não usufruíram da educação na idade própria, os que abandonaram precocemente a escola básica sem certificação e ainda os que, por razões de promoção cultural ou profissional, pretendiam prosseguir os estudos.

Este sistema de ensino para adultos constituiu-se de itinerários educativos diferenciados, ou seja, com formas de acesso, objetivos, planos curriculares, programas e metodologias específicas, atribuindo-se, no entanto, diplomas equivalentes ao ensino regular. Neste sistema atribuem-se "os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos de estudo organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam, a experiência de vida entretanto adquirida e o nível de conhecimentos demonstrados." (Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, artigo 20.º, 4).

Foram sendo progressivamente extintos os cursos do antigo ensino noturno, fazendo-se substituir pelos cursos do ensino recorrente correspondentes. Com o ensino recorrente assiste-se à reestruturação da modalidade de educação formal da educação de adultos através de diferentes formas de acesso e de organização.

Assim, no fim da década de 80, regulamentam-se curricularmente o 1.º e o 2.º ciclos do Ensino Básico Recorrente (EBR), enquanto que os cursos do 3.º ciclo do EBR e do Ensino Secundário Recorrente (ESR) por Unidades Capitalizáveis, depois de um período experimental, generalizam-se na década de 90. Em 2003, com a revisão curricular do ensino secundário, os planos curriculares do ensino secundário recorrente passam a organizar-se por módulos capitalizáveis, com o mesmo plano curricular dos cursos do ensino secundário diurno.

Os cursos do ensino recorrente, regra geral, funcionaram em regime pós-laboral, com professores do sistema regular de ensino, nos mesmos estabelecimentos do ensino diurno. Se os cursos do 1.º ciclo do EBR constituíram a resposta do sistema educativo português para a eliminação do analfabetismo, os restantes níveis de ensino garantiram uma nova oportunidade para quem pretendia prosseguir os estudos.

Ao Ministério da Educação, enquanto estrutura político-administrativa que tutelou o ensino recorrente, competiu estabelecer as linhas orientadoras desta modalidade de educação escolar através da conceção e produção de políticas e de normativos. A coordenação, programação e acompanhamento do EBR ficou a cargo do Núcleo de Educação Recorrente e Extraescolar do Departamento da Educação Básica e a coordenação do ESR sob a tutela do Núcleo do Ensino Secundário do Departamento do Ensino Recorrente. Com esta lei orgânica do Ministério da Educação assistiu-se à coexistência entre o ensino regular das crianças e jovens e o ensino de adultos, e consequentemente a subordinação do ensino recorrente ao regular.

3. Década de 2000: Novo ânimo na educação de adultos

Nos finais da década de 90, mais concretamente em 1999, é criada uma estrutura específica e autónoma com competências no desenvolvimento e coordenação da educação e formação de adultos em Portugal, que se designou de Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. Finalmente foi criado o organismo público previsto, em 1979, no Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos, então chamado de Instituto de Educação de Adultos. A década de 2000 marca o início de uma nova etapa na educação e formação de adultos em Portugal.

Se, no passado, os profissionais da educação de adultos se reduziam a professores destacados ou em acumulação de funções no ensino recorrente com habilitação para a docência e com formação inicial circunscrita ao ensino de crianças e jovens e que na maioria dos casos se encontravam a exercer funções nesta área por conveniência de horário, ou como alternativa ao desemprego, a partir da década de 2000, a diversificação das ofertas educativas e formativas para adultos, nomeadamente a criação das "Ações S@ber+", dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e ainda do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, abriu portas a profissionais com habilitação académica de nível superior, na área das ciências sociais e humanas, muitos deles com especialização em educação e formação de adultos.

A conceção dos Referenciais de Competências-Chave para a educação de adultos - nível básico (1999/2000) e secundário (2006/2007) - permitiu, numa primeira fase, o desenvolvimento dos Cursos EFA - nível básico e, numa segunda fase, dos Cursos EFA - nível secundário. Mais tarde, deu-se início ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências com base nestes referenciais, à semelhança do que aconteceu nos Cursos EFA, primeiro ao nível básico e posteriormente ao nível secundário.

Os Cursos EFA foram criados com o objetivo de elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população adulta portuguesa, tendo como destinatários pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente sem a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário. Constituindo-se como uma oferta integrada de educação e formação, os Cursos EFA podem assumir vários percursos, em função da certificação que conferem: certificação escolar e dupla certificação, escolar e profissional.

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências consistiu no auto e hetero reconhecimento de competências e saberes adquiridos e/ou desenvolvidos ao longo da vida, podendo posteriormente vir a ser validados e certificados no âmbito escolar ou profissional. Durante o seu período de vigência na RAM foi levado a cabo em cinco Centros de Novas Oportunidades (CNO), no CNO da Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira, o primeiro a ser criado, seguindo-se os CNO's da Direção Regional de Qualificação Profissional; da Escola Profissional Cristóvão Colombo; da Associação Regional de Desenvolvimento e Tecnologias de Informação da Madeira (DTIM) e da Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade, o único CNO situado fora do concelho do Funchal.

Os Cursos EFA que começaram a ser implementados no ano letivo 2005/2006 constituíram então uma alternativa ao ensino recorrente, com a exceção do 1.º ciclo do Ensino Básico, que continuou a ser realizado única e exclusivamente através dos cursos do 1.º ciclo do Ensino Básico Recorrente. Regionalmente, a Secretaria Regional de Educação e Cultura optou pela não implementação dos Cursos EFA B1 (equivalente ao 1.º ciclo), atendendo às caraterísticas específicas do público-alvo.

Progressivamente, a rede escolar dos Cursos EFA foi aumentando em número de cursos na RAM, nomeadamente ao nível dos cursos EFA B2, equivalente ao 6.º ano de escolaridade; Cursos EFA B3, equivalente ao 9.º ano de escolaridade e ainda aos cursos EFA, nível secundário, equivalente ao 12.º ano de escolaridade. À medida que o número de cursos EFA foi aumentando, o número de cursos dos ensinos básico e secundário recorrente foi diminuindo até ser residual.

As ações de formação de curta duração, "Ações S@ber+" na RAM, limitaram-se ao ano letivo 2007/2008 abrangendo três domínios de formação: Literacia Tecnológica, Inglês e Português 2.ª Língua. Tiveram como objetivo a aquisição, reforço ou desenvolvimento de competências pessoais e profissionais em determinadas áreas, encontrando-se estruturadas em três módulos (iniciação, aprofundamento e consolidação), com a duração de 50 horas cada, correspondendo a diferentes graus de proficiência, o que permitiu aos formandos fazer um ou mais módulos de acordo com os seus conhecimentos e/ou disponibilidade. De certa forma, as formações modulares, unidades de formação de curta duração, atualmente em vigor, substituíram as "Ações S@ber+".

No presente ano letivo ocorreram mudanças significativas no panorama da educação e formação de adultos em Portugal, que na opinião de especialistas representaram um retrocesso no caminho até agora percorrido. A suspensão do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o encerramento dos Centros Novas Oportunidades revelaram as políticas de desinvestimento de uma área que deixou de ser relevante. Se por um lado, a população adulta vê reduzido o número de ofertas educativas e formativas, por outro lado, assiste-se ao "desaproveitamento" de todos os profissionais com experiência e formação no domínio da educação de adultos, que estavam a fazer carreira neste campo específico da educação.

No caso particular da RAM, os jovens e adultos continuam a poder aceder aos cursos do 1.º ciclo do Ensino Básico Recorrente, aos cursos de Educação e Formação de Adultos, níveis Básico e Secundário e os que pretendem concluir os estudos sem frequentar a escola podem optar, na qualidade de autopropostos, pela Avaliação Final do 1.º ciclo do EBR, no caso do 1.º ciclo e das Provas de Equivalência à Frequência dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, de acordo com o calendário de provas estabelecido anualmente pelo Ministério da Educação e Ciência. Nesta última opção, aplicam-se os mesmos planos de estudos das crianças e jovens, pelo que os adultos têm de se sujeitar a um sistema que não contempla a especificidade da educação de adultos.

4. Conclusão

Para concluir, reduzir a diversidade de ofertas educativas e formativas formais que foram delineadas de acordo com os princípios orientadores da educação de adultos, oferecendo como alternativa o mesmo que se aplica a crianças e jovens representa o regresso ao passado. A experiência tem revelado que as práticas de educação de adultos, em geral, resultam quando se afastam do modelo escolar de educação, pois nos adultos a aprendizagem deve ter significado para a vida, deve servir para produzir novos saberes e ações úteis no dia a dia e não para acumular conhecimentos.

À margem da vontade política dos sucessivos governos, permanece a educação não-formal, embora nem sempre reconhecida e valorizada como atividade educativa devido à falta de tradição de educação de adultos em Portugal.

Bibliografia

Chá-Chá, A. (2006). *Práticas educativas na alfabetização de adultos - O 1.º Ciclo do Ensino Básico Recorrente*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com alterações incorporadas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro - Lei de Bases do Sistema Educativo, LBSE.

Melo, A., & Benavente, A. (1978). *Educação popular em Portugal, 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.

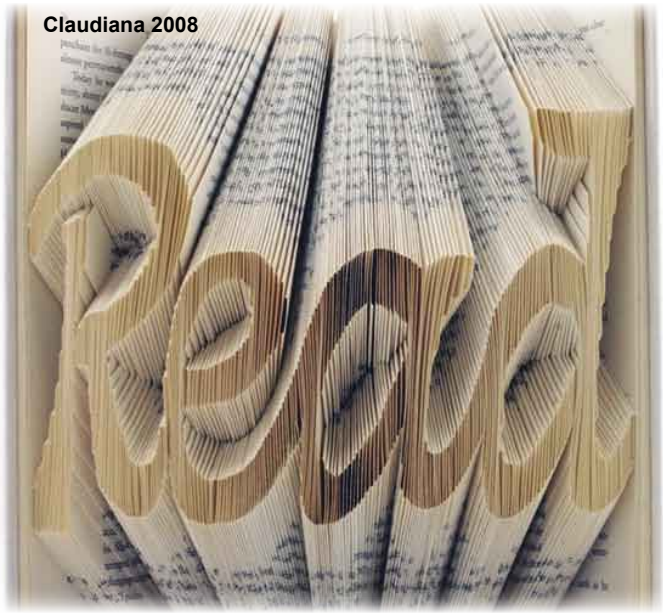
Nogueira, A. I. C. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida.* Lisboa: Instituto Educacional.

[i] **Endereço de correio eletrónico:**

anabela.cha@live.madeira-edu.pt

Uso das TIC no ensino recorrente na EB1/PE da Fonte da Rocha

Jorge Santos[i], Raquel Cardoso[i] e Vítor Tuna[i] - *Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Fonte da Rocha*



Na prática com adultos, a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o trabalho das diferentes áreas a partir das mesmas é de elevada importância. Estas tecnologias despertam o conhecimento e a curiosidade para novas aprendizagens, sendo as mesmas parte integrante do conhecimento/aprendizagem e podendo ser usadas como estratégia, conteúdo ou tema a abordar, em simultâneo ou em separado. As TIC favorecem o desenvolvimento do pensamento hipotético dedutivo do sujeito, promovem estratégias de raciocínio, fomentam o conhecimento, a comunicação e o trabalho interdisciplinar.

As tecnologias integram o quotidiano da sociedade, desde o ligar a televisão a partir do seu comando, até ao preenchimento da declaração do Imposto de Rendimento Singular. A nossa sociedade está totalmente associada e comandada pela tecnologia, logo é tão analfabeto o que não sabe ler como o que não domina minimamente os conhecimentos tecnológicos.

A Escola surge na nossa sociedade com o papel de desenvolver habilidades e competências nos formandos que vão ao encontro das suas necessidades. A escola onde trabalhamos (Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Fonte da Rocha) encontra-se integrada num meio sociocultural desfavorecido, onde urge a necessidade de criar condições de integração social e cultural que passam não só por alfabetizar, mas por gerar conhecimentos respeitantes a outras realidades, promovendo assim a equidade social e a igualdade de oportunidades aos seus formandos. Acredita-se que este investimento da escola nos seus formandos, bem como a promoção de relações com o meio permite a inclusão dos mesmos na rede social e cultural exterior ao meio em que nasceram, trazendo posteriormente o retorno social.

Assim, compete ao professor promover a inclusão digital dos seus formandos fazendo uma abordagem educacional das tecnologias que favoreçam o processo de ensino/aprendizagem e que permitam conhecimentos significativos. O seu papel passa por criar novas formas de aprender e desenvolver o trabalho pedagógico na sala de aula, transformando a escola num espaço mais interessante onde a aprendizagem se faça com prazer.

Na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Fonte da Rocha todos os formandos frequentam aulas de TIC onde são criadas semanalmente condições propícias à exploração de conteúdos relacionados com as diferentes áreas de conhecimento - Mundo Atual, Matemática e Português. As atividades desenvolvidas nesta área são cuidadosamente programadas e preparadas em conjunto pelos professores das três turmas. Todos os formandos exploram os diferentes programas de software, familiarizando-se com as suas distintas particularidades e potenciando a exploração das áreas de Matemática, Português funcional e Mundo Atual.

São realizados trabalhos de consulta e pesquisa de informação na internet, organização, gestão, produção e edição de informação, sendo que os instrumentos mais utilizados são os computadores e o videoprojetor.

A utilização da internet é fundamental, sendo possível a partir da mesma consultar sítios eletrónicos como o das finanças, o do consumidor, o da segurança social e outros do interesse do formando jovem/adulto. Para cada um dos formandos dos níveis de ensino II, III e Melhoria de Conhecimentos foi criada uma conta de email. A partir desta conta de email os formandos recebem os enunciados das tarefas a realizar nas aulas e enviam posteriormente os trabalhos realizados aos professores.

Raquel Cardoso

Após toda a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, ao formando que cumpra os requisitos testados no exame de competências básicas de TIC (realizado sobre a vigilância do professor coordenador de TIC e dos professores do Ensino Recorrente) é-lhe atribuído o certificado que comprova as suas competências na área.

Este trabalho no âmbito das TIC é desenvolvido pelo segundo ano letivo consecutivo nesta escola e, por se considerar pertinente para os dias que correm e de todo o interesse para a formação pessoal e académica dos formandos, terá continuidade nos anos vindouros.

[I] **Endereço de correio eletrónico:**

jorgesa1976@hotmail.com
raq.n.cardoso@gmail.com
vitortunaa@sapo.pt

Kalexanderson

Prevalência de pré-obesidade e obesidade nos utentes dos CAO's do Funchal

Carla Nunes[i] **e Vanessa Andrade**[i] - *Direção Regional de Educação*

Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a obesidade como uma doença em que o excesso de gordura corporal acumulada pode atingir graus capazes de afetar a saúde (WHO, 1995). O excesso de gordura resulta de sucessivos balanços energéticos positivos, em que a quantidade de energia ingerida é superior à quantidade de energia despendida (Alto Comissariado da Saúde 2012; Carmo et al., 2008). Os fatores que determinam este desequilíbrio são complexos e incluem fatores genéticos, metabólicos, ambientais e comportamentais (Saldanha, 1999).

A prevalência de sobrepeso e obesidade tem aumentado rapidamente no mundo e cerca de 50% da população portuguesa apresenta peso a mais (Carmo et al., 2006; 2008). Considerando a obesidade um importante problema de saúde pública, tanto nos países desenvolvidos como em desenvolvimento, constituindo uma ameaça para a saúde e um importante fator de risco para o desenvolvimento e agravamento de outras doenças, é fundamental desenvolver esforços continuados para o controlo da mesma (American Society for Clinical Nutrition, 2012; Associação Portuguesa de Nutricionistas, 2012; Briggs, Safaii, & Beall, 2003; WHO, 1995).

O excesso de peso corporal pode ser estimado por diferentes métodos ou técnicas. No entanto, esses métodos são, na sua generalidade, complexos e dispendiosos e/ou pouco práticos: hidrodensitometria, diluição de isótopos, tomografia axial computorizada, ressonância magnética nuclear, medição de pregas cutâneas, métodos antropométricos e outros especiais (Saldanha, 1999).

As medidas antropométricas, devido à sua simplicidade de obtenção, baixo custo e correlação com a gordura corporal, são dos métodos mais utilizados para estudos epidemiológicos, nomeadamente nos que são aplicados a um grande número de indivíduos. Contudo, para a obtenção de informação fidedigna do estado de nutrição de um indivíduo, os métodos antropométricos deverão, sempre que possível, ser utilizados em combinação com outros, tais como métodos bioquímicos ou outros especiais (Saldanha, 1999).

Com o objetivo de sensibilizar para a adoção de estratégias de intervenção no combate à obesidade, estudou-se a prevalência da pré-obesidade e da obesidade e seus diferentes graus nos Centros de Atividades Ocupacionais (CAO's) do concelho do Funchal: CAO Santo António, CAO São Pedro e CAO São Roque, de 1 a 4 de outubro de 2012, através da avaliação de indicadores do estado nutricional dos jovens/adultos que frequentam estas instituições.

Amostra e Metodologia

O estudo compreendeu uma amostra de 93 utentes de ambos os sexos, 55 do sexo masculino e 38 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 54 anos (gráfico 1).

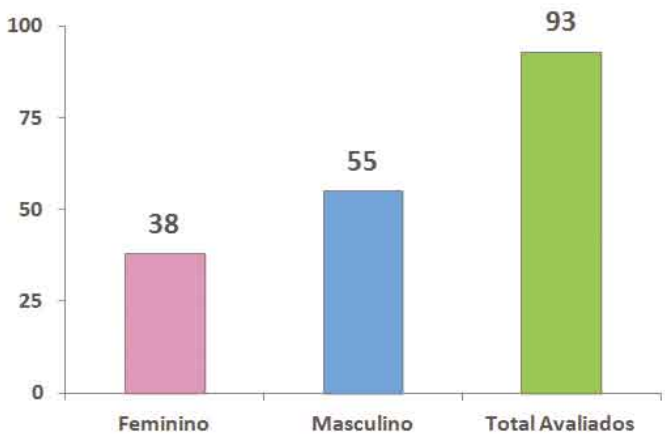


Gráfico1 - Amostra de utentes avaliados por sexo

Dos 93 utentes, 28 pertenciam ao CAO São Pedro (10 raparigas e 18 rapazes), 54 ao CAO Santo António (22 raparigas e 32 rapazes) e 11 ao CAO São Roque (5 rapazes e 6 raparigas) (gráficos 2 e 3).

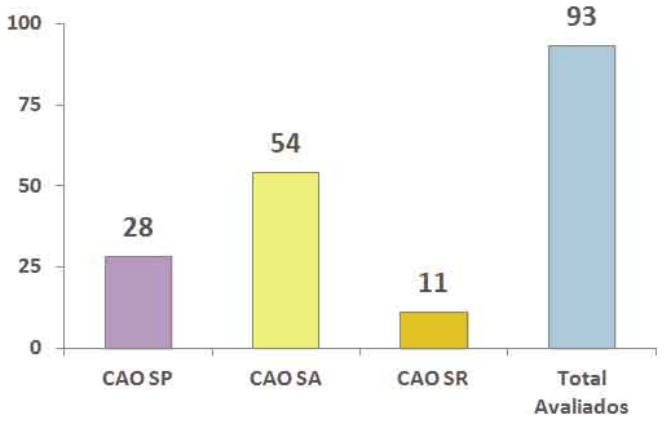


Gráfico 2 - Utentes avaliados por CAO

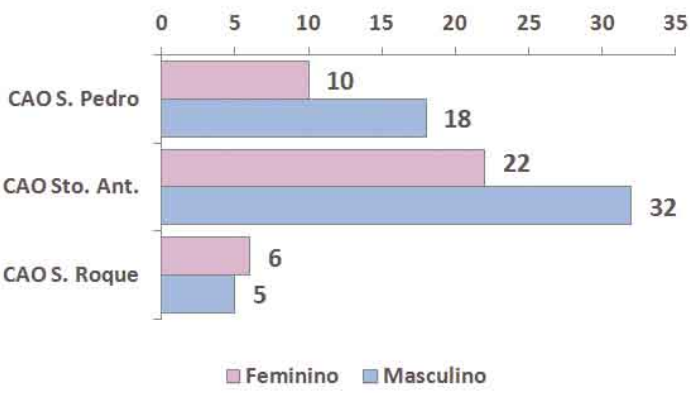


Gráfico 3 - Utentes avaliados por sexo e por CAO

A metodologia utilizada encontra-se descrita no quadro 1 (WHO, 1995; Saldanha, 1999).

Resultados

De acordo com as definições da OMS, os resultados deste estudo mostram que, através do cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC) dos 93 indivíduos abrangidos, 3 apresentavam magreza, 39 demonstravam estados normoponderais e 51 evidenciavam níveis de peso acima do recomendado, sendo que destes 51 indivíduos, 25 eram do sexo feminino e 26 do sexo masculino (gráfico 4).

Gráfico 4 - Prevalência de utentes com peso a mais por sexo

Dos 51 utentes com peso acima do recomendado, 30 encontravam-se no padrão de excesso de peso ou pré-obesidade, 13 em obesidade de grau I, 7 em obesidade de grau II e 1 em obesidade de grau III ou obesidade mórbida.

Ao nível da avaliação por sexo, verificou-se que dos 30 utentes com pré-obesidade, 12 correspondiam ao sexo feminino (4 do CAO São Pedro, 6 do CAO Santo António e 2 do CAO São Roque) e 18 ao sexo masculino (9 do CAO São Pedro e 9 do CAO Santo António). No entanto, no respeitante aos 13 que apresentavam obesidade de grau I, 7 pertenciam ao sexo feminino (2 do CAO São Pedro, 4 do CAO Santo António e 1 do CAO São Roque) e 6 ao sexo masculino (5 do CAO Santo António e 1 do CAO São Pedro). Relativamente aos 7 utentes com obesidade de grau II, encontraram-se 5 utentes do sexo feminino (1 do CAO São Pedro e 4 do CAO Santo António) e 2 do sexo masculino (ambos do CAO Santo António). Por último, apurou-se 1 indivíduo do sexo feminino com obesidade mórbida, pertencente ao CAO São Pedro (gráfico 5).

<table>
<tr><th>Metodologia</th><th>Critérios</th><th>Limitação ao estudo</th></tr>
<tr><td>Escolha da amostra</td><td>Utentes dos Centros de Atividades Ocupacionais do Funchal - maiores de 18 anos.</td><td>- Falta de comparência dos utentes;
- Dificuldade na articulação com as atividades previamente programadas nas instituições.</td></tr>
<tr><td>Medição da estatura</td><td>- Existência de craveira;
- O indivíduo deverá ficar na posição ortostática, descalço com os pés paralelos e com as superfícies posteriores dos calcanhares, a cintura pélvica, a cintura escapular e a região occipital em contacto com o instrumento de medida.</td><td>- Algumas dificuldades ao nível da precisão da medição de indivíduos que não se conseguiam manter na posição vertical durante muito tempo, como, por exemplo, os utentes com problemas motores e neuromotores.</td></tr>
<tr><td>Medição do peso</td><td>- Existência de uma balança;
- O indivíduo deverá estar sem roupa e em jejum;
- Os pés deverão permanecer bem assentes na plataforma da balança.</td><td>- A balança utilizada não se encontrava calibrada;
- Os indivíduos não puderam ser pesados sem roupa e em jejum.</td></tr>
<tr><td>Cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC)</td><td>Usando o peso e a estatura calculou-se o IMC, em Kg/m² segundo a classificação:
18,5 baixo peso
18,5 ≤ BMI ≤ 24,9 peso normal
25 ≤ BMI ≤ 29,9 excesso de peso
30 ≤ BMI ≤ 34,9 obesidade grau I
35 ≤ BMI ≤ 39,9 obesidade grau II
≥ 40 obesidade de grau III</td><td>- Este indicador poderá sobrestimar a gordura em pessoas com muito músculo e subestimar a gordura corporal de pessoas que perderam massa muscular. Como tal, foi usado um meio complementar da avaliação.</td></tr>
<tr><td>Perímetro da Cintura (PC)</td><td>- Existência de uma fita métrica maleável;
- Medição da região de menor circunferência acima do umbigo, após uma expiração normal e evitando a compressão;
Utilizou-se a classificação:
PC ≥ 88 sexo feminino e ≥ 102 sexo masculino</td><td>- Não foram encontradas grandes dificuldades/limitações na aplicação deste método.</td></tr>
<tr><td>Bioimpedância: percentagem de gordura corporal</td><td>- Existência de uma balança de bioimpedância.
- A composição corporal é calculada através das várias resistências da corrente ao passar pelos diferentes tecidos corporais. Tem em conta, ainda, o sexo, a idade e a estatura do indivíduo;
- Foi apenas utilizado o parâmetro percentagem de gorduras, segundo as referências:
<table><tr><th>Sexo feminino</th><th>Sexo masculino</th></tr><tr><td>18: 17 a 31%</td><td>18: 10 a 20%</td></tr><tr><td>19:19-32%</td><td>19: 9 a 20%</td></tr><tr><td>20-39: 21 a 33%</td><td>20-39: 8 a 20%</td></tr><tr><td>40-59: 23 a 34%</td><td>40-59: 11 a 22%</td></tr></table></td><td>- Não foi possível a avaliação de indivíduos que não se conseguiam colocar na posição vertical, excluindo assim alguns indivíduos da amostra.</td></tr>
</table>

Quadro 1 - Metodologia utilizada no estudo

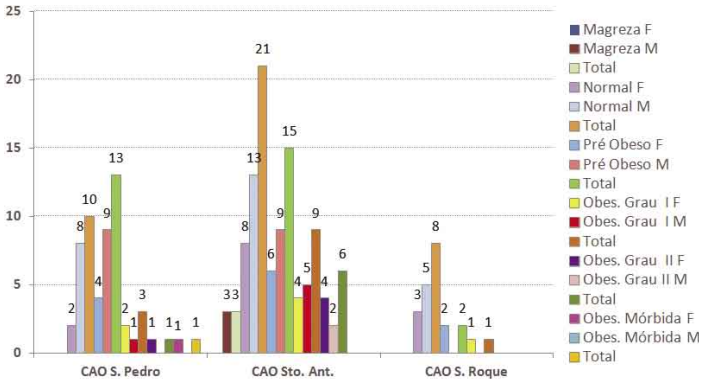


Gráfico 5- Resultados de análise de IMC por CAO

Por ser um fator de risco das doenças cardiovasculares, analisou-se o perímetro da cintura segundo referências da OMS, verificando-se que 29 dos utentes possuíam um perímetro abdominal superior ao normal, 19 dos quais do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Relativamente aos utentes do sexo feminino, 2 pertenciam ao CAO São Roque, 7 ao CAO São Pedro e 10 ao CAO Santo António. Dos 10 utentes masculinos, 4 pertenciam ao CAO São Pedro e 6 ao CAO Santo António (gráfico 6).

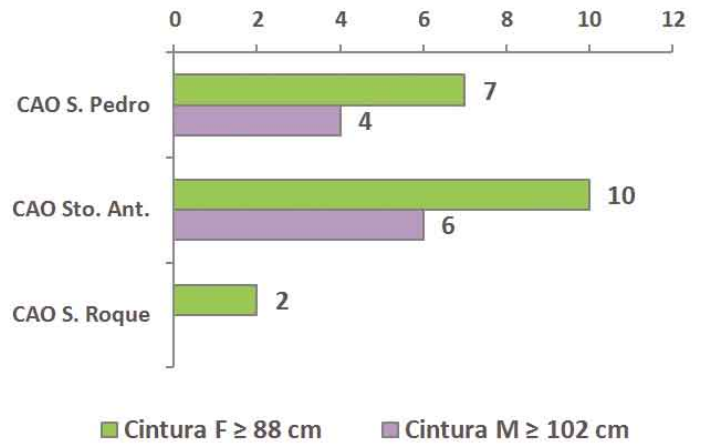


Gráfico 6 - Resultados de análise do perímetro da cintura por CAO

Da análise à percentagem total de gordura dos indivíduos, 47 apresentavam uma percentagem de gordura superior ao normal, sendo 22 do sexo feminino e 25 do sexo masculino. Das 22 raparigas, 3 pertenciam ao CAO São Roque, 12 ao CAO Santo António e 7 ao CAO São Pedro. Dos 25 rapazes, 10 pertenciam ao CAO São Pedro e 15 ao CAO Santo António. Constatou-se ainda a presença de 10 utentes com massa gorda inferior ao normal, dos quais 7 são do sexo feminino (5 pertencentes ao CAO Santo António e 2 ao CAO São Roque) e 3 do sexo masculino (todos do CAO Santo António).

Como se pode verificar pelo gráfico 7, os restantes 36 utentes avaliados possuíam uma massa gorda dentro dos valores normais segundo as referências da OMS.

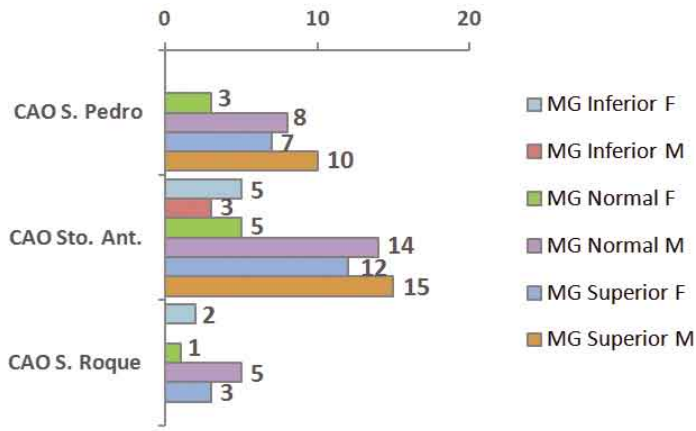


Gráfico 7 - Valores de Massa Gorda por CAO

Muitas outras correlações seriam passíveis de ser realizadas com todos os dados analisados, no entanto optou-se por estas, enfatizando não só o número total de indivíduos obesos, bem como os que já se encontram com pré-obesidade e estabeleceu-se sempre uma correlação entre ambos os sexos.

Estratégias de intervenção

As estratégias de intervenção assentam na prevenção do excesso de peso, nomeadamente de natureza organizativa e de prática profissional, e visam não só a melhoria de todo o processo de identificação e acompanhamento, bem como a melhoria do diagnóstico, do tratamento, da recuperação e do controlo dos utentes, quantificada em termos de ganhos de saúde. Neste sentido, as dietistas divulgam orientações técnicas sobre a prevenção e o tratamento da pré-obesidade e da obesidade dirigidas aos profissionais que acompanham os utentes. São também elaborados e divulgados planos alimentares saudáveis, variados, equilibrados e completos para as cerca de 3 refeições realizadas nas instituições (cerca de metade das diárias recomendadas), tendo sempre por base as orientações alimentares vigentes, pois as

mesmas têm um elevado impacto na saúde e no bem-estar dos jovens/adultos.

Refira-se ainda que, face às particularidades do desenvolvimento físico, intelectual e emocional da população em causa, o fácil acesso na instituição a alimentos que, pelas suas especificidades, são indutores ou facilitadores da obesidade, deve ser dificultado ou mesmo evitado, abrindo-se algumas exceções na comemoração das diferentes épocas festivas. Neste sentido, as ofertas alimentares em situações de passeio, visitas de estudo, colónias de férias e outras comemorações, devem também ser coerentes com o preconizado e presente em diversos documentos de referência defendidos pelos profissionais de saúde.

É igualmente importante a existência de orientações e realização de ações de sensibilização para os encarregados de educação dos utentes, auxiliando na garantia de uma alimentação saudável em ambiente familiar, pois compete às famílias, desde cedo, o papel de transmitir saberes, revelando condutas alimentares que ajudem à posterior modelação de comportamentos salutares dos mesmos. Para além dos cuidados a ter em matéria de alimentação, cabe ainda aos pais incentivar os filhos a ser fisicamente ativos, substituindo jogos de computador e de vídeo por atividades ao ar livre que possibilitem o aumento do gasto energético e, como tal, uma eventual redução do peso.

Outras recomendações passam pela contínua elaboração de legislação nacional de suporte ao acesso a refeições saudáveis, com a estipulação de limites máximos de açúcares, gorduras, sal, etc. Não esquecendo a eliminação de determinado tipo de publicidade e a sua substituição por mensagens de promoção de uma alimentação saudável. Dada a atual conjuntura económica urge ainda o apoio/educação dos grupos socioeconómicos mais baixos que enfrentam mais obstáculos e limitações na tomada de opções saudáveis.

Existem muitas outras estratégias no combate à obesidade, que não foram aqui referenciadas, no entanto, todas elas possuem o mesmo objetivo, ou seja, contribuir para a mudança de hábitos e comportamentos alimentares e estimular a prática de uma alimentação saudável.

Conclusões

Relativamente aos resultados obtidos nesta avaliação, verificou-se que 54,8% dos 93 avaliados têm peso a mais (pré-obesidade e obesidade). Como tal, podemos concluir que existem muitos utentes propensos a riscos nutricionais, associados a uma série de doenças debilitantes e/ou mortais. Neste sentido, é imprescindível o cumprimento de programas de prevenção e tratamento nutricional e participação em programas de atividade física, no sentido da melhoria da sua qualidade de vida. Num futuro próximo seria pertinente proceder-se à avaliação dos utentes dos restantes CAO's existentes na Região Autónoma da Madeira, por forma a adquirir uma visão global do estado antropométrico de todos os jovens e adultos que frequentam este tipo de instituição.

Bibliografia

Alto Comissariado da Saúde (2012). Disponível em http://www.websig.acs.min-saude.pt

American Society for Clinical Nutrition (2012). Disponível em http://www.nutrition.org

Associação Portuguesa dos Nutricionistas (2012). Disponível em http://www.apn.org.pt

Briggs, M., Safaii, S., & Beall, DL. (2003). Position of the American Dietetic Association, Society for Nutrition Education, and American School Food Service Association-Nutrition services: an essential component of comprehensive school health programs. *Journal of American Dietetic Association, 103*(4), 505-14.

Carmo, I., Santos, O., Camolas, J., Vieira, J., Carreira, M., Medina, L., Reis, L., & Galvão-Teles, A. (2006). Prevalence of obesity in Portugal. *Obesity Reviews, 7*(3), 233-237.

Carmo, I., Santos, O., Camolas, J., Vieira, J., Carreira, M., Medina, L., Reis, L., Myatt, J, & Galvão-Teles, A. (2008). Overweight and obesity in Portugal: national prevalence in 2003-2005. *Obesity Reviews, 9*(1), 11-19.

Eastwood, M. (2008). *Princípios de Nutrição Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mahan, L.K., & Escott-Stump, S. (2008). *Krause's Food and Nutrition Therapy* (12.ª ed). Missouri: Saunders/Elsevier.

Saldanha, H. (1999). *Nutrição Clínica*. Lisboa: Lidel.

Thomas, B. (2004). *Manual de Prática Dietética*. Lisboa: Instituto Piaget.

WHO - World Health Organization (1995). *Physical status, the use and interpretation of anthropometry. Report of a WHO Expert Committee*. WHO Technical Report Series 854. Geneva: World Health Organization.

Ligações úteis

Associação Portuguesa de Dietistas - http://www.apdietistas.pt

Carta Europeia de Luta Contra a Obesidade - http://www.plataformacontraaobesidade.dgs.pt

Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge - http://www.insa.pt/sites/INSA/Portugues/AreasCientificas/AlimentNutricao/Paginas/InvestigacaoDesenvolvimento.aspx

Sociedade Portuguesa de Ciências da Nutrição e Alimentação - http://www.spcna.pt

The International Association for the Study of Obesity (IASO) - www.iaso.org

World Wide Server - http://www.who.int

[i] **Endereço de correio eletrónico:**
cpreis.dreer@madeira-edu.pt
vandrade.dreer@madeira-edu.pt

Orientação vocacional dos jovens: *Novos rumos, novas abordagens*

Armando Correia[i] - *Divisão de Apoio Psicológico e Orientação Escolar e Vocacional*

O Sistema Educativo Português não tem dado muita relevância ao desenvolvimento das carreiras dos nossos jovens estudantes. Os *curricula*, essencialmente virados para a aquisição de conhecimentos, pouco relevam o desenvolvimento dos jovens e das suas aptidões para fazerem escolhas ou tomarem decisões sobre o seu futuro escolar e profissional.

No nosso sistema educativo, os jovens tomam consciência, pela primeira vez, da necessidade de fazer escolhas e tomar decisões importantes acerca do seu futuro e da sua formação e qualificação, apenas no 9.º ano de escolaridade, altura em que são confrontados com a transição para o ensino secundário… e apenas e só os alunos que terminam o 9.º ano de escolaridade.

Em resumo, é só nesta altura do seu percurso que os jovens tomam consciência de que o que aprenderam (ou o que deixaram de aprender) se apresenta como uma ferramenta importantíssima para a consecução dos seus objetivos de vida e de realização escolar e profissional.

A inexistência de um currículo nacional que dê relevância aos aspetos ligados ao desenvolvimento da carreira nos jovens pode ter consequências graves na forma como estes monitorizam o seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Pese embora a existência de Serviços de Orientação Escolar e Profissional nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos, a Orientação Vocacional é assegurada por um profissional de psicologia não dedicado apenas à problemática do desenvolvimento das carreiras. Por outro lado, não existe, na maioria dos casos, um envolvimento da comunidade educativa no desenvolvimento vocacional, sendo esta dimensão, fundamental da vida dos jovens, relegada para um segundo plano.

A inexistência de uma orientação educativa no âmbito do desenvolvimento das carreiras para os nossos jovens é um facto que deverá ser alvo de uma reflexão séria, tendo em conta as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) feitas na publicação *Career Guidance and Public Policy* (2004), na qual é referido que as políticas de Orientação Profissional nas escolas têm de deixar de se centrar unicamente nas escolhas imediatas, académicas ou laborais e tomar em consideração objetivos mais amplos que tratem de desenvolver aptidões de autogestão, como por exemplo a capacidade de decidir que carreira seguir e pôr em prática essa decisão. Esta abordagem deveria estar incluída no currículo e incorporar a aprendizagem pela experiência, sendo necessário para tal o envolvimento de toda a escola, com as consequentes implicações ao nível dos recursos, formação de professores e planificação escolar.

Os programas de Orientação de Carreira são assim uma ferramenta imprescindível no apoio à tomada de decisão. Pese embora a diversidade de modalidades de intervenção vocacional, que podem ir das entrevistas individualizadas, passando por atividades estruturadas dirigidas a grupos, até aos programas

autoadministrados, programas de orientação assistidos por computador, até à internet, todas elas produzem efeitos na mudança de comportamento vocacional e todas elas, com maiores ou menores efeitos, apresentam algum grau de eficácia.

As TIC e a Orientação Vocacional

Robert S. Donovan

A utilização de ferramentas eletrónicas e programas de computadores na orientação vocacional começou nos Estados Unidos da América nos anos 70. Sendo rudimentares e não interativos, permitiam apenas a gestão de dados, nomeadamente ao nível da correção de instrumentos de avaliação (Harris-Bowlsbey & Sampson, 2001; Watts, 1993). No entanto, e já na década seguinte, aparecem os programas específicos para a Orientação Vocacional (*Vocational Guidance*), que incluem desde logo tarefas mais interativas, como a autoaplicação de provas e instrumentos de avaliação (interesses, valores, etc.), assim como a sua correção e interpretação. A complexidade destes programas aumentou de tal forma, permitindo uma maior facilidade na sua utilização, bem como na interpretação de resultados pertinentes à orientação dos clientes. Hoje, estes programas são denominados de Programas de Orientação Vocacional Assistida por Computador (POVAC) e segundo Brown (2003) definem-se como programas (ou ferramentas eletrónicas) que um indivíduo pode utilizar autonomamente para receber informação útil sobre as carreiras ou para o ajudar ao nível da orientação e exploração vocacional.

A utilização de programas informáticos e de computadores na orientação vocacional coloca algumas questões relacionadas com a eficácia deste tipo de intervenção, assim como relativamente às vantagens em relação a outros métodos, nomeadamente a entrevista e os programas estruturados para orientação em grupos de pequenas ou médias dimensões.

Será eficaz a utilização de ferramentas eletrónicas na orientação vocacional? Não será limitativa a sua utilização?

Alguns trabalhos de revisão sobre estudos de eficácia das intervenções de carreira realizados por investigadores norte-americanos, nomeadamente Holland, Magoon e Spokane (1981) e mais recentemente por Brown e Krane (2000) indicam que qualquer que seja a intervenção feita sobre um sujeito no sentido de apoiar a sua tomada de decisão de carreira, esta é, em maior ou menor grau, eficaz. E embora sejam muitos os fatores que podem influenciar a tomada de decisão de um indivíduo, parece ser prevalente o facto de que todos os sujeitos que apresentam necessidades de intervenção, manifestam também, segundo Spokane (1991) citado por Silva e colaboradores (2004), uma "inexistência de estrutura" ou seja, "a pessoa não tem qualquer ideia acerca do modo como deve conceber o problema e como determinar uma solução efetiva para o mesmo" (p. 59). Torna-se assim necessário, sobretudo em jovens e adolescentes que são confrontados pela primeira vez na sua vida com a necessidade de tomarem uma decisão sobre os seus percursos futuros, que estes adquiram uma estrutura cognitiva que possa ser uma referência no conhecimento que têm de si, do mundo do trabalho e da relação entre os dois (Pocinho, Correia, Carvalho, & Silva, 2010).

Um dos modelos mais praticados, e mais estudados ao nível da eficácia para a aquisição dessa "estrutura" por parte dos jovens, a partir de uma ferramenta informática é o modelo de adaptação dos ambientes profissionais e personalidades vocacionais de John Holland (1992, 1997).

Este modelo bastante conhecido e já amplamente testado baseia-se na ideia de que as pessoas possuem interesses vocacionais e que esses interesses são uma expressão da personalidade. Os interesses são descritos em 6 tipos de personalidades diferentes:

Realista, Intelectual, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional (RIASEC). Também os ambientes ocupacionais em que os sujeitos trabalham possuem caraterísticas que podem ser agrupadas em 6 tipos diferentes com a mesma nomenclatura. Assim, tal como refere Holland (1992, 1997), as pessoas tendem a escolher os ambientes ocupacionais que estão de acordo com a tipologia dos seus interesses e onde podem utilizar as suas capacidades e competências e exprimir os seus valores e atitudes, de forma a desempenharem papéis ocupacionais de um modo agradável.

Por outro lado, e segundo Harris-Bowlsbey e colaboradores (1998), o uso de ferramentas informáticas para apoio à exploração da carreira e tomada de decisão apresenta uma série de vantagens tanto para os estudantes como para os orientadores e escolas, tais como:

- Os alunos estarão altamente motivados para se comprometerem com o planeamento da carreira, tendo em conta a elevada motivação que possuem para o uso de sistemas informáticos e das tecnologias associadas;

- O uso do sistema informático aumentará o contacto com o psicólogo de orientação na escola, pois os alunos procurarão o psicólogo, utilizando um nível mais elevado de especificidade de perguntas e solicitarão apoio e assistência para além da procura de simples informação;

- A utilização do computador, num programa informático de orientação, trará ao aluno um maior conhecimento de si mesmo em áreas que o sistema trata (interesses, valores, níveis decisionais);

- O uso do sistema informático proporcionará um melhor conhecimento cognitivo de como o mundo do trabalho está organizado, das necessidades ocupacionais, dos requisitos de formação, da perspetiva de emprego no futuro e nas profissões exploradas;

- A utilização do sistema informático trará aos alunos uma maior especificidade nos planos de carreira, ou seja, os alunos tomarão uma direção positiva que pode ir de "não tinha nenhuma ideia sobre as ocupações a considerar" até "uma escolha ocupacional muito específica".

Neste sentido, a Direção Regional de Educação, a partir de um projeto conjunto entre a Divisão de Apoio Psicológico e Orientação Escolar e Vocacional e a Direção de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional encontra-se a desenvolver uma ferramenta informática de apoio à tomada de decisão de carreira dos jovens que frequentam o 9.º ano de escolaridade, de acordo com o modelo RIASEC.

O uso desta ferramenta informática como apoio à Orientação Vocacional de jovens em fase de transição pode tornar-se uma mais-valia de entre os muitos métodos usados nas escolas, permitindo uma maior flexibilidade por parte dos jovens na estruturação das suas tarefas, uma maior autonomia e capacidade de decisão sobre o seu futuro, uma autoavaliação dos seus progressos ao nível da planificação da carreira e um maior compromisso com a necessidade de fazer escolhas.

Bibliografia

Brown, D. (2003). *Career information, career counseling, and career development* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Brown, S.D., & Ryan Krane, N.E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (3rd ed., pp. 740-766). New York: Wiley.

Career Guidance and Public Policy - Bridging the Gap (2004). *Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)*. Paris.

Harris-Bowlsbey, J., Dikel, M. R., & Sampson, J. P., Jr. (1998). *The Internet: A tool for career planning*. Columbus, OH: National Career Development Association.

Harris-Bowlsbey, J., & Sampson, J. P., Jr. (2001). Computer-assisted career planning systems: Dreams and realities. *Career Development Quarterly, 49*, 250-260.

Holland, J. L. (1992). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environment.* (2.ª ed.). Ed. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Holland, J. L. (1997). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist, 51*, 397-406.

Holland, J.L., Magoon, T,M., & Spokane, A.R. (1981). Counseling Psychology: Career interventions, research, and theory. *Annual Review of Psychology, 32*, 279-305.

Pocinho, M., Correia, A., Carvalho, R., & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11*(2), 201-212.

Silva, J.T. (2004). A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática psicológica. In M.C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 95-125). Coimbra: Editorial Almedina.

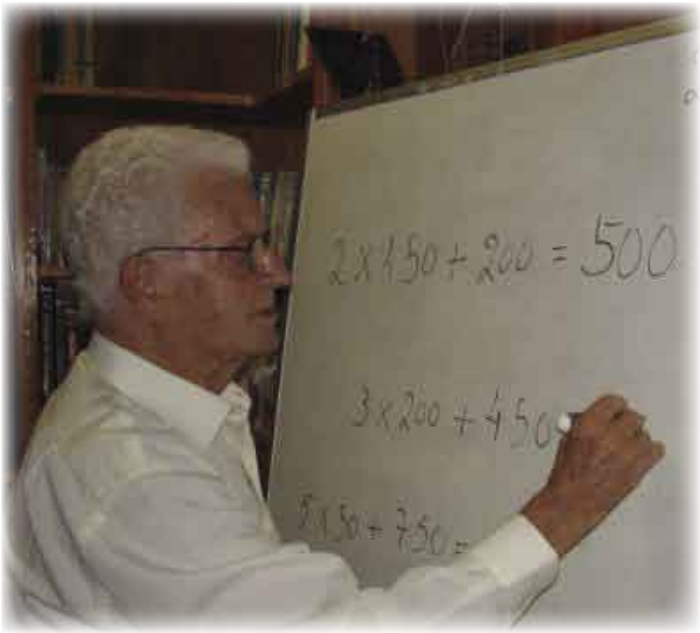
Watts, A. G. (1993). The politics and economics of computer-aided careers guidance systems. *British Journal of Guidance and Counseling, 21*, 175-187.

[i] **Endereço de correio eletrónico:**

armando.correia@live.madeira-edu.pt

Um exemplo, uma inspiração!

Jaquelino Rolhas e Sandra Lima[i]



Todas as manhãs, sem exceção, o aluno mais disciplinado de todos os tempos, comparece com entusiasmo na biblioteca desta instituição, uma sala de aula improvisada, pronto para mais uma lição!

Este aluno chama-se Jaquelino Teles Alves Rolhas, tem 93 anos, vive na Santa Casa da Misericórdia de Machico e este é o seu segundo ano a frequentar o Ensino Básico Recorrente.

Assim que chegou à instituição, demonstrou logo interesse pela atividade escolar que esta promove e oferece aos seus utentes.

Aqui, desenvolveu algumas competências que nunca teve oportunidade de adquirir e refere:

"Tenho aprendido muitas palavras que não sabia o seu significado, aprendi os números romanos que nunca tinha aprendido e até já sei trabalhar no computador! Aprendi a jogar o *sudoku* que tem sido a minha ocupação às tardes. Nunca na vida pensei aprender todas estas coisas! Aconselho todas as pessoas de idade a irem à escola, pois ajuda muito a passar o tempo, convive-se com os outros alunos e com a professora, aprende-se muita coisa que não havia no nosso tempo, estamos ocupados e não pensamos na doença ou nos problemas da vida. Na escola passamos muito bons momentos e os dias nunca são iguais!

Aos 92 anos concretizei mais um sonho ao receber o meu diploma da 4.ª classe, que por causa das dificuldades que passei em miúdo não me foi possível tirar.

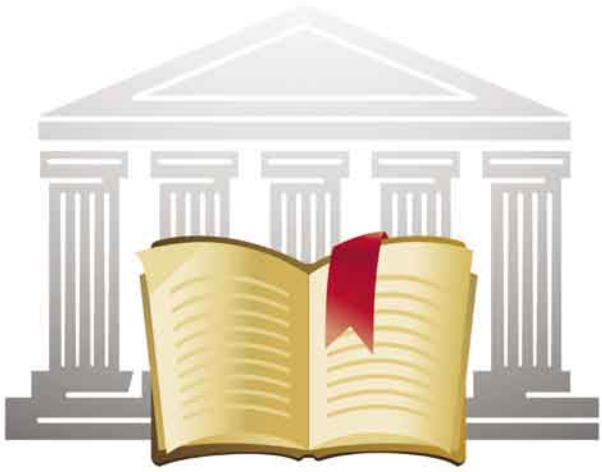
Enquanto viver, quero continuar a aprender mais, pois o saber não ocupa lugar e o homem tem sempre algo mais para aprender. "

O Sr. Jaquelino agradece a todos os que tornaram o seu sonho possível, sobretudo às entidades governamentais que têm feito um esforço notável neste momento tão difícil e que continuam a dar esta oportunidade aos idosos, contribuindo assim para que os seus dias sejam mais felizes.

[i] **Endereço de correio eletrónico:**

sandra.garax@hotmail.com

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho



Com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, o presente diploma introduz um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e de excelência, mediante a implementação de medidas no currículo dos ensinos básico e secundário. As medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular, e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos. Este normativo pretende, ainda, valorizar a autonomia pedagógica e organizativa das escolas, bem como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas.

No que concerne à autonomia das escolas, a mesma é reforçada mediante a oferta de disciplinas que cada escola apresenta, pela possibilidade de criação de opções complementares e pela flexibilização da gestão das cargas letivas a partir do estabelecimento de um mínimo de tempo por disciplina e de um total de carga curricular. Neste sentido, é introduzida flexibilidade à duração das aulas, eliminando-se a obrigatoriedade de organizar os horários de acordo com tempos letivos de 45 minutos ou seus múltiplos. A redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, bem como na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos. A educação para a cidadania, por sua vez, é perspetivada como uma área transversal, passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não configurando uma disciplina isolada obrigatória. Todavia, é salvaguardada a decisão das escolas quanto à sua oferta em termos de uma disciplina autónoma.

As ciências experimentais mantêm as suas caraterísticas próprias, possibilitando, no 3.º ciclo do ensino básico, o desdobramento de turmas e o reforço da carga horária que lhe é atribuída. No âmbito do ensino secundário, destaca-se a importância da disciplina de Português, no 12.º ano, cuja carga letiva será aumentada.

A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos. O acompanhamento e a avaliação dos alunos são fundamentais para o seu sucesso, sendo importante implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, nomeadamente a criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes, no ensino básico, atendendo aos recursos da escola e à pertinência das situações.

No 1.º ciclo, as escolas poderão promover a coadjuvação nas áreas das expressões, bem como um reforço do acompanhamento do desempenho dos alunos e das suas necessidades de apoios específicos. Quanto ao 2.º ciclo, passará a ser garantida a possibilidade de apoio diário ao estudo, em função das necessidades diagnosticadas.

As ofertas constantes do presente diploma pretendem proporcionar aos estudantes opções adequadas e diversificadas, adaptadas a percursos diferentes de educação que possam ser orientados tanto para o prosseguimento de estudos superiores, como para a qualificação profissional, tendo em conta a formação integral do indivíduo, bem como a sua inserção no mercado de trabalho.

Explorador de Sólidos 3D

O explorador de sólidos consiste numa ferramenta visual 3D para explorar os sólidos geométricos e as suas planificações, apresentando 3 espaços distintos: explorador, modelar com gravidade e modelar sem gravidade. A sua utilização permite desenvolver algumas competências curriculares básicas, como comparar e identificar os diferentes sólidos geométricos; construir e planificar os sólidos; reconhecer e identificar faces, arestas e vértices e visualizar e construir os sólidos em diferentes perspetivas. É recomendado para alunos dos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico e para o 2.º ciclo do ensino básico.

Comercialização: Cnotinfor - Casa de São Francisco, Estrada de Assafarge, n.º 6 - 3040-718 Castelo Viegas - Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - Email: info@cnotinfor.pt - Página Web: http://www.cnotinfor.pt

Crocodile Matemática

Este software de simulação para a matemática e a geometria é indicado para o ensino secundário e é acessível a qualquer utilizador. Com este programa, os alunos conseguem entender conceitos abstratos e numéricos, através da construção e experimentação de modelos, tendo ainda a possibilidade de ligar as propriedades dessas formas entre si, definindo o tipo de relação que deverão estabelecer. O programa é também uma ferramenta de construção rápida de gráficos, imediatamente visíveis no ecrã, e cujos parâmetros podem ser facilmente editados.

Comercialização: Imagina - Casa de São Francisco, Estrada de Assafarge, n.º 6 - 3040-718 Castelo Viegas - Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - Email: info@imagina.pt - Página Web: http://www.imagina.pt

Laboratório Virtual de Física

O Laboratório Virtual de Física é um simulador muito fácil de usar e que permite ao utilizador trabalhar com uma série de diferentes modelos em Eletricidade, Movimento, Forças, Óticas e Ondas. Ao arrastar as diversas componentes da barra de ferramentas lateral para o seu ecrã, poderá depois posicioná-las e movê-las conforme pretender. Este simulador contém mais de 150 sugestões de atividades concebidas de acordo com os conteúdos programáticos das disciplinas de Física e Ciências do 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário.

Comercialização: Imagina - Casa de São Francisco, Estrada de Assafarge, n.º 6 - 3040-718 Castelo Viegas - Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - Email: info@imagina.pt - Página Web: http://www.imagina.pt

Dragões e Companhia

Dragões e Companhia é constituído por diversos jogos possíveis de usar e modificar, podendo, ainda, o utilizador criar os seus próprios jogos. Estratégia, resolução de problemas, criatividade, raciocínio lógico e sentido estético são algumas das competências mobilizadas. Incorpora um sintetizador de voz em Português Europeu (Amália) de excelente definição, o que permite dar voz a qualquer personagem, através de um texto escrito. Está indicado para jovens entre os 9 e os 15 anos (ou mais).

Comercialização: Imagina - Casa de São Francisco, Estrada de Assafarge, n.º 6 - 3040-718 Castelo Viegas - Coimbra - Tel: 239 499 230 - Fax: 239 499 239 - Email: info@imagina.pt - Página Web: http://www.imagina.pt

Livros

Combater a Desistência na Educação e Formação de Adultos
Aprendizagem ao Longo da Vida

Autor: Mário Gonçalves
Editora: Chiado Editora
Ano: 2012

Há várias décadas que o abandono escolar preocupa especialistas de todo o mundo. Numa altura em que a Europa está em transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento e na aprendizagem ao longo da vida, como meios de alavancar economias, tornando-as mais competitivas, urge considerar o combate ao abandono escolar na educação e formação de adultos uma prioridade.

Este livro, que teve por base um projeto de intervenção desenvolvido no âmbito de um Mestrado em Ciências da Educação/Formação de Adultos, pretende dar um importante contributo para combater este flagelo.

Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos
Passos Passados, Presentes e Futuros

Autores: Luís Imaginário e José Manuel Castro
Editora: LivPsic
Ano: 2011

A perspetiva de aprendizagem ao longo da vida nos vários contextos de existência utilizada na análise das questões relativas à formação profissional e à educação de adultos confere uma grande atualidade a este livro. A sua leitura e estudo pode constituir uma inspiração relevante para todos os profissionais a exercer na área da formação profissional e da educação de adultos, bem como para os decisores políticos com responsabilidades mais diretas nesta área.

Os autores, para além de docentes e analistas das questões tratadas nesta obra, têm sido, ao longo dos anos, atores de outras formas de intervenção no terreno de ação sobre o qual se debruçam neste livro.

Educação ao longo da vida
Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró

Autor: Licínio L. Lima
Editora: Cortez Editora
Ano: 2007

Neste livro encontram-se reflexões sobre a educação ao longo da vida, procurando-se compreender as mutações que vêm ocorrendo neste campo.

Um projeto de educação ao longo da vida justifica-se pelos seus possíveis contributos para a criação de dinâmicas de transformação positiva das condições da existência humana, o que reforça as responsabilidades sociais e ético-políticas nesse sentido.

Com efeito, a educação ao longo da vida revela-se uma realidade complexa e ambígua, metaforicamente situada entre a mão direita e a mão esquerda do pintor catalão Joan Miró, conforme o poema de João Cabral de Melo Neto.

Folia e muita animação!

Anabela Gonçalves - *Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda*

No dia 7 de fevereiro, festejámos mais um carnaval no Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda. Entre pais, familiares e amigos estiveram também duas trupes convidadas: *Os trapalhões* do Centro de Dia da Penteada e os *Madonna trupe* do Centro de Atividades Ocupacionais do Funchal em São Roque. Todos os grupos desfilaram perante um júri implacável, apesar dos diferentes *subornos* muito apelativos... Os lindos prémios atribuídos foram elaborados pelos utentes da área das artes criativas. A folia foi total com a chegada dos *Fura Samba* e ninguém resistiu a um pezinho de samba, acompanhado de sonhos e malassadas.

Ajudas Técnicas e Conteúdos Adaptados nas Feiras da Saúde

Sílvia Silva - *Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas*

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Bartolomeu Perestrelo, por iniciativa do Clube Escola Saudável, promoveu mais uma edição da Feira da Saúde, entre os dias 18 e 22 de fevereiro. A Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas (DAAT) participou nesta edição com uma exposição e workshops sobre ajudas técnicas/tecnologias de apoio e conteúdos adaptados à leitura de pessoas com necessidades especiais (NE). Ao longo desta semana foram apresentadas propostas de atividades com as seguintes temáticas: *Os Desafios*, que apresentavam aos participantes as diversas formas de comunicação aumentativa e alternativa; *Os Livros*, dia em que se expôs livros e atividades em vários formatos acessíveis; *A Gincana*, que possibilitou aos jovens experienciar situações problemáticas com que se deparam diariamente as pessoas com NE; *A Informática* e *Os Jogos*, nos quais a DAAT demonstrou inúmeras ajudas técnicas, nomeadamente periféricos e outras adaptações, como jogos adaptados, bem como a possibilidade de aceder a softwares adaptados às especificidades das crianças, jovens e adultos com NE.

Dada a adesão positiva, a equipa da DAAT foi convidada para participar na Feira da Saúde, desta feita, organizada pelo Grupo de Educação Física com a colaboração do Curso Técnico de Desporto, que decorreu na Escola da Apel, no passado dia 5 de março. À semelhança do evento anterior, esta participação contribuiu para a sensibilização dos estudantes e professores para a importância das tecnologias na compensação de capacidades motoras, sensoriais ou cognitivas afetadas por situações de incapacidade e/ou deficiência.

Juntos Reinventamos as Artes na Educação

Virgílio Caldeira - *Divisão de Expressões Artísticas*

O Governo Regional da Madeira, através da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos implementa e apresenta, a nível regional, um ciclo de concertos/espetáculos, compilados em forma de Temporada Artística 2013, com os grupos da Direção Regional de Educação (DRE)/Educação Artística.

Este projeto educativo-cultural, uma vez mais operacionalizado pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), assume-se como um dos únicos a ter uma abrangência regional, constituído por vinte formações artísticas que desenvolvem trabalhos nas áreas artísticas de música, teatro e dança, sendo dinamizado de forma generosa e voluntária por cerca de 346 alunos e 60 professores.

Seguindo uma das principais premissas da DRE/DSEAM - a inovação - e numa tentativa constante de aproximação a um público cada vez mais exigente, a Temporada Artística 2013 oferece duas novas caraterísticas face às anteriores.

Em parceria com a empresa Proinov, e pela primeira vez a nível regional, foi criada uma aplicação para *smartphone* (sistemas Android e IOS), contendo todas as informações sobre o calendário de eventos. Uma vez descarregada a aplicação (que será gratuita), à distância de um simples clique, rapidamente se poderá obter um manancial de informações sobre um qualquer evento, tais como: data, hora e local; género de evento (música, teatro ou dança); sistema de orientação que fornece indicações de como chegar ao local; próximos eventos do(s) grupo(s) em questão; próximos eventos da Temporada Artística 2013 no local em questão; currículo do grupo e ligações para sítios eletrónicos dos parceiros associados à Temporada Artística 2013.

Para além das anteriores e demais vantagens desta aplicação, qualquer pessoa poderá ter conhecimento dos novos eventos que vão sendo programados e realizados. Num primeiro momento, a *TempArt* (nome da aplicação) estará disponível em português, mas ainda durante o mês de fevereiro a versão português/inglês estará disponível ao público.

Fruto da parceria com um grupo de rádios regionais da Madeira - Rádio Clube da Madeira; Rádio Popular FM; Rádio Festival; Rádio Zarco; Rádio Palmeira e Rádio Sol -, rádios estas com cobertura geográfica desde a Ponta do Sol até Machico, será produzido e gravado no estúdio da DRE/DSEAM um programa mensal intitulado ARTENAUTAS, onde uma equipa totalmente constituída por colaboradores da instituição levará aos ouvintes não só todas as informações sobre a Temporada Artística, bem como outros temas da atualidade artística da e na educação. ARTENAUTAS irá para o ar em todas estas rádios, em conformidade com a grelha das mesmas.

Por fim, e não menos importante, é o facto de a Temporada Artística 2013 assumir-se como um projeto inclusivo, uma vez que algumas formações artísticas do Núcleo de Inclusão pela Arte farão parte da agenda de espetáculos. Assim, em 2013, uma equipa formada por cerca de 410 elementos, entre alunos, professores e colaboradores, que ao longo do ano e de forma voluntária realizam uma nobre missão, não só lúdica, mas sobretudo de formação de público e de promoção das diferentes correntes artísticas, assume um compromisso de 76 momentos de fruição de arte perante toda a comunidade regional e todos quantos nos visitarem.

II Jornadas de Psicologia e Educação

Raquel Sousa - *Centro de Apoio Psicopedagógico de Machico*

Nos dias 21 e 22 de fevereiro, realizaram-se as II Jornadas de Psicologia e Educação, subordinadas ao tema *A Globalização e as Mudanças Sociais: Os Novos Desafios da Psicologia*, enquanto divisa orientadora dos trabalhos. Esta iniciativa decorreu sob a alçada da Direção Regional de Educação, no auditório da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia.

O evento contou com cerca de 180 participantes e com a comunicação de 19 ilustres oradores. O Presidente do Governo Regional, Dr. Alberto João Jardim, presidiu à sessão de abertura destas Jornadas, juntamente com o Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos, Dr. Jaime Freitas, refletindo sobre as profundas mudanças económicas e sociais, que ganham, sem dúvida, um impacto significativo nas considerações de fundo sobre a prática psicológica. No encerramento dos trabalhos, os presentes puderam ouvir o Diretor Regional de Educação, Dr. João Estanqueiro, e a Subdiretora Regional de Educação, Dra. Ana Paula Vieito, que teceram igualmente considerações importantes sobre as temáticas desenvolvidas ao longo do programa.

Estas Jornadas traduziram-se em multifacetadas apresentações e profícuos debates que envolveram as mais diversas áreas ligadas à intervenção psicológica. Consideramos, portanto, que foi um momento de reflexão significativo para todos os participantes, no sentido em que foram abordados temas pertinentes e interessantes no domínio da psicologia, sugerindo a importância de lidar com estes novos desafios, expandindo os objetivos, recursos e técnicas na intervenção com a comunidade escolar e familiar. Foi, igualmente, lançado o desafio de sair do "consultório", em que é preconizada uma intervenção individual que, embora necessária, exige uma outra modalidade de intervenção, também de caráter preventivo, passando à interdisciplinaridade na teorização e na prática da intervenção psicológica.

Preconizou-se, deste modo, a inclusão da prática psicológica numa conceção mais ampla, sendo necessária a aproximação das diferentes áreas, numa perspetiva holística, em que se interrelacionam variáveis individuais, relacionais e contextuais na abordagem às situações alvo de atenção especializada.

A comissão organizadora destas jornadas, que integrou como elementos o Dr. Gonçalo Olim, o Dr. Armando Correia, a Dra. Melanie Spínola, a Dra. Raquel Sousa e a Dra. Catarina Camacho, considera o balanço deste trabalho como muito positivo e, a medir pelo interesse que despertou e êxito alcançado, perspetiva-se a continuidade deste tipo de iniciativa.

CONCURSO JOVENS ARTISTAS

Virgílio Caldeira - *Divisão de Expressões Artísticas*

A Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, através da Direção Regional de Educação, levou a efeito a 12.ª edição do *Concurso Jovens Artistas*, da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, destinado a crianças e jovens intérpretes, que se destacam pela qualidade das suas performances artísticas, na Divisão de Expressões Artísticas. Este evento teve lugar no Teatro Municipal Baltazar Dias, no passado dia 17 de março.

Para todo o jovem que "sonha" enveredar por uma carreira artística, os concursos servem não só para promover o desenvolvimento artístico, como também para fortalecer uma motivação intrínseca, quando confrontados com o reconhecimento público, criando-se, assim, oportunidades para a revelação de novos talentos.

Atendendo a que este concurso engloba duas categorias, a infantil e a juvenil, na primeira participaram alunos com idades compreendidas até aos 13 anos, e na segunda, a juvenil, foram aceites concorrentes dos 14 aos 18 anos.

Este é um concurso com caraterísticas muito próprias uma vez que reúne candidatos de diferentes classes a competirem entre si: Canto, Cordas, Dança, Percussão, Sopros, Teatro e Teclado.

Tanto na fase eliminatória como na final, os concorrentes foram avaliados pela *Presença em Palco*, ou seja, a forma como cada concorrente se relacionou com o palco, bem como a sua atitude perante o público; *Expressão/Interpretação*, mediante a qual se avaliou o conjunto de elementos subtis a que cada concorrente recorreu para melhor interpretar a peça; *Técnica/Grau de dificuldade*, ou seja, a forma como o concorrente contornou as questões técnicas apresentadas pela peça, no fundo o seu virtuosismo, e por fim, pela *Performance Global*, na qual se procurou o elemento representativo do todo - a componente técnica e artística, tendo presente as qualidades de cada concorrente, no global.

Em cada uma das categorias, o "vencedor absoluto" foi o concorrente que reuniu maior pontuação. Desta feita, apresentam-se em seguida os "vencedores absolutos" de cada categoria:

Categoria Infantil	
Vencedor absoluto	Beatriz Spínola - 12 anos
Classe	Cordas - Instrumento: Violino
Peça	Concerto em Lá menor - I andamento
Compositor	J.S. Bach
Acompanhamento ao piano	Parandzem Kachkalyan
Aluna da professora	Parandzem Kachkalyan

Categoria Juvenil	
Vencedor absoluto	Diogo Gomes - 17 anos
Classe	Cordas - Instrumento: Bandolim
Peça	Burletta e Mitoka Dragomirna
Compositor	Armin Kaufmann
Acompanhamento ao piano	Galina Stetsenko
Aluno do professor	Norberto Gonçalves da Cruz

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL

SRE
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Biosfera

um tesouro a preservar

XXI Encontro Regional do Ensino Básico Recorrente

14
junho 2013

www.madeira-edu.pt/dre

Fotos: Carlos Freitas | Direcção Regional do Turismo e Dina Castro

Santana