



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Nélia da Assunção Moreira Ribeiro

**A Mediação Subordinada às práticas de
Educação e Formação de Adultos: uma
intervenção na Unidade de Educação de
Adultos da Universidade do Minho**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Nélia da Assunção Moreira Ribeiro

**A Mediação Subordinada às práticas de
Educação e Formação de Adultos: uma
intervenção na Unidade de Educação de
Adultos da Universidade do Minho**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Mediação Educacional e
Supervisão na Formação

Trabalho realizado sob a orientação da
Doutora Maria de Lourdes Dionísio

Outubro de 2011

Declaração

Nome: Nélia da Assunção Moreira Ribeiro

Endereço eletrónico: nelia.ribeiro26@gmail.com

Telemóvel:

Número do Bilhete de Identidade:

Título da dissertação: A Mediação subordinada às práticas de Educação e Formação de Adultos: uma intervenção na Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho

Orientadora: Doutora Maria de Lourdes Dionísio

Ano de Conclusão: 2011

Dissertação do Mestrado: Mestrado em Educação na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação

É autorizada a reprodução integral desta tese/ trabalho apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 25 de outubro de 2011

Assinatura: _____

| Agradecimentos |

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram directa ou indirectamente para o desenvolvimento do presente trabalho, nomeadamente:

À minha Orientadora, Doutora Maria de Lourdes Dionísio, por todo o auxílio prestado, desde a elaboração do Plano de Atividades de Estágio até à concretização deste Relatório de Estágio.

À Unidade de Educação de Adultos, nas pessoas da Técnica Administrativa Ana Paula Barros e em especial da Técnica Superiora Doutora Paula Guimarães, por todo apoio e empenho nesta causa, revelando-se mais que a Acompanhante na Instituição, estabelecendo-se uma proximidade entre a pessoa e a profissional, que resultou em momentos de significativas aprendizagens.

Aos entrevistados que se disponibilizaram para colaborar nesta investigação.

Aos meus familiares, especialmente, aos meus pais, pela oportunidade que me deram em progredir no âmbito académico, favorecendo o meu desenvolvimento em vários níveis, resultando na Pessoa que sou hoje.

Aos meus amigos que sempre tiveram uma palavra de conforto nos momentos mais esgotantes de todo o percurso académico.

A MEDIAÇÃO SUBORDINADA ÀS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: uma intervenção na Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho

Nélia da Assunção Moreira Ribeiro

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação – Mediação Educacional e Supervisão na Formação

Universidade do Minho

2011

Resumo

O presente estudo aborda a temática da Mediação Educacional no âmbito dos cursos de Educação e Formação de Adultos, mais conhecidos por cursos EFA, com especial atenção para a atuação dos Mediadores EFA, enquanto agentes educativos destes cursos. Estes são temas que transportam uma estreita relação com processo de aprendizagem, onde os seus campos de atuação contribuem claramente para o desenvolvimento da sociedade e emancipação dos indivíduos.

Com o intuito de investigar e contactar de perto com os Mediadores EFA, a metodologia de investigação levada a cabo neste estudo centrou-se na aplicação de entrevistas exploratórias a Mediadores EFA. Estas entrevistas procuram recolher informações ao nível das práticas e desempenho destes agentes, assim como obter as suas opiniões quanto aos interesses e necessidades formativas.

Os resultados da análise das entrevistas exploratórias permitiram a construção de um dispositivo de formação destinado a estes agentes. Baseado nos contributos recolhidos, este dispositivo procurou trabalhar temáticas de interesse apontadas pelos entrevistados, e resultaram na conjugação de temas, como o processo de comunicação, a escuta ativa, a análise e a gestão de conflitos.

Este estudo foi desenvolvido através da frequência no Mestrado em Educação, na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação, com a realização de um estágio profissionalizante na Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.

SUBORDINATED TO MEDIATION PRACTICE ADULT EDUCATION AND TRAINING : an intervention in
the Adult Education Unit, University of Minho

Nélia da Assunção Moreira Ribeiro

Professional Practice Report

Master in Education –Mediation and Supervision of Professional Development

University of Minho

2011

Abstract

This study addresses the issue of Mediation within the courses of Adult Education and Training, better known as EFA courses, with special attention to the performance of EFA mediators as agents of these educational courses. These are issues that carry a close relationship with the learning process, where fields of activities clearly contribute to the development of society and empowerment of individuals.

In order to investigate and contact closely with the Mediators EFA, the methodology of research conducted in this study was focused on the application of exploratory interviews to Mediators EFA. These interviews seek to gather information at the level of practices and performance of these agents, as well as get their opinions as to the interests and training needs.

The results of analysis of exploratory interviews mead to the construction of a training device. Based on the contributions collected, this device has sought to work topics of interest mentioned by respondents, and resulted in the combination of subjects as the process of communication, active listening conflict analysis and management.

This study was carried out by attending the Master of Education in the area of specialization in Mediation and Supervision of Professional Development as well as with the realization of a training period in the Adult Education Unit of the University of Minho.

| Índice Geral |

1. Introdução _____	1
2. Enquadramento contextual do estágio _____	3
2.1. Inserção na instituição do estágio _____	3
2.2. Caracterização da Instituição de estágio _____	4
2.2.1. A Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho _____	4
2.2.1.1. Campo de intervenção da Unidade de Educação de Adultos -----	4
2.2.1.2. Objetivos da Unidade de Educação de Adultos -----	5
2.2.1.3. Recursos Humanos -----	6
2.3. Âmbito de intervenção da estagiária _____	7
2.3.1. Objetivos da proposta de intervenção/investigação _____	7
3. Enquadramento Teórico da Problemática da Intervenção _____	11
3.1. Enquadramento conceptual da Mediação _____	11
3.2. Perfil do Mediador _____	19
3.3. A Mediação na Educação e Formação de Adultos _____	20
3.3.1. Breve acompanhamento histórico da Educação de Adultos _____	20
3.3.1.1. A Educação de Adultos segundo a visão Pragmática -----	22
3.3.1.2. A Educação de Adultos segundo a visão Humanista -----	24
3.3.1.3. A Educação de Adultos segundo a visão Emancipatória -----	26
3.4. A Educação de Adultos no contexto português _____	28
3.4.1. A criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos -----	30
3.4.2. Uma visão da Agência Nacional para a Qualificação -----	31
3.4.2.1. Objectivos -----	32
3.4.2.2. Destinatários e metodologias -----	33
3.4.2.3. Referenciais de Competências-Chave -----	34
3.4.2.4. Agentes envolventes -----	36
3.5. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos _____	36
3.5.1. Plano curricular dos Cursos de Educação e Formação de Adultos _____	38
3.5.2. Equipas pedagógicas _____	39
3.5.3. A Mediação nos Cursos de Educação e Formação de Adultos _____	39
4. Enquadramento Metodológico da Intervenção _____	43
4.4. Recursos mobilizados e limitações do processo _____	48
5. Apresentação e discussão do processo de investigação _____	49

5.1. Caracterização dos entrevistados _____	49
5.2. Funções dos Mediadores dos Cursos de Educação e Formação de Adultos	
5.2.1. As funções técnico-administrativas _____	50
5.2.2. Intervenções educativas _____	52
5.3. Desempenho dos Mediadores dos Cursos de Educação e Formação de Adultos _____	54
5.3.1. Relevância da presença da mediação e dos mediadores de Educação e Formação de Adultos _____	54
5.3.2. Entre a Análise e a gestão dos conflitos _____	56
5.3.3. Dificuldades e fragilidades das práticas de Mediação e do Mediador de Educação e Formação de Adultos _____	60
5.4. Interesses formativos _____	64
5.4.1. Contribuições das ações de formação _____	65
5.4.2. Temáticas de interesse _____	66
6. Proposta de intervenção: Dispositivo de formação _____	69
7. Considerações finais _____	83
Bibliografia _____	85
Apêndices _____	91

| Índice de Quadros |

Quadro I - Atividades desenvolvidas no percurso do estágio _____	8
Quadro II - Temáticas de interesse apontadas para serem desenvolvidas em ações de formação para mediadores de cursos de educação e formação de adultos	66
Quadro III - Grelha de planificação do dispositivo de formação – Parte I _____	77
Quadro IV - Grelha de planificação do dispositivo de formação – Parte II _____	79
Quadro V - Grelha de planificação do dispositivo de formação – Parte III _____	81

| Índice de Figuras |

Fig.1 – Modelo de resolução de conflitos _____	17
Fig.2 – modelo transformativo _____	18
Fig.3 – Modelo comunicacional _____	18

| Lista de Abreviaturas |

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ – Agência Nacional para a Qualificação
CE – Cidadania e Empregabilidade
CEE – Comunidade Económica Europeia
CLC – Cultura, Língua e Comunicação
CNO – Centro Novas Oportunidades
CNQ – Catálogo Nacional de Qualificação
CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CP – Cidadania e Profissionalidade
DGERT – Direção-Geral de Emprego e das Relações de Trabalho
DGFV – Direção Geral de Formação Vocacional
DRE – Direções Regionais de Educação
EFA – Educação e Formação de Adultos
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
INO – Iniciativa Novas Oportunidades
IPAE – International Programme on Adult Education
ISLA - Instituto Superior de Línguas e Administração
LC – Linguagem e Comunicação
MTP – Método de Trabalho Pedagógico
MV – Matemática para a Vida
PNE – Plano Nacional de Emprego
PRA – Portefólio Reflexivo d Aprendizagens
PT – Plano Tecnológico
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SNQ – Sistema Nacional de Qualificação
STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência
TDE – Técnico de Diagnóstico e Acompanhamento
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UEA – Unidade de Educação de Adultos
UFCD – Unidades de Formação de Curta Duração
UM – Universidade do Minho
UNESCO – Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1. | Introdução |

Serve o presente relatório de estágio como o documento de conclusão de um ciclo de estudos, referente ao Mestrado em Educação, na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação.

O estágio foi desenvolvido pela estagiária na Unidade de Educação de Adultos, uma Unidade Cultural do Conselho Cultural da Universidade do Minho. Caracterizada pela primazia das suas intervenções, esta entidade é referenciada como singular na área da investigação e intervenção no campo das políticas e práticas de Educação de Adultos.

Durante este percurso, que teve a duração aproximada de um ano, muitas foram as atividades desenvolvidas que enriqueceram a carga experiencial da estagiária, resultando em aprendizagens construtivas. Desta forma, a intervenção da estagiária combinou dois eixos de atuação. Um, voltado para as atividades que foram desenvolvidas na instituição, as quais foram realizadas numa base de desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária. O outro eixo centrou-se na concretização do Plano de Atividades de Estágio que foi apresentado e proposto à instituição educativa.

Tendo como referência o desenvolvimento das atividades propostas, estas, após permanência na entidade recetora de estágio, revelaram-se sob influência direta das políticas educativas projetadas para o público adulto. Considerando a área de intervenção do Mestrado (mediação) e o âmbito de atuação da instituição educativa (educação de adultos), a conjugação destas duas áreas educativas resultaram numa abordagem das políticas levadas a cabo no contexto nacional, mais propriamente sobre os cursos de Educação e Formação de Adultos, com especial incidência nos contributos da mediação e dos agentes educativos que a desempenham (mediadores).

Atendendo à diminuta captação de intervenções dirigidas aos mediadores dos cursos de Educação e Formação de Adultos ao nível da instituição de estágio, e à frágil posição que estes agentes ocupam no panorama das intervenções político-sociais, a proposta de construção de um dispositivo de formação dirigido especificamente para os mediadores afigurou-se uma intervenção pertinente.

A proposta presente neste relatório ambiciona ir além de uma simples ação de formação, procurando satisfazer as necessidades e os interesses dos mediadores dos cursos de educação e formação de adultos, trabalhando temáticas indicadas por estes.

Desta forma, e para conseguir recolher informações sobre as suas práticas e sobre os interesses formativos junto destes agentes educativos, foram aplicadas entrevistas

exploratórias a uma amostra de oito mediadores dos cursos de educação e formação de adultos. Esta técnica de investigação resultou na recolha de informações importantes sobre as funções, o desempenho e interesses formativos dos mediadores dos cursos. Para além destas informações, o contacto estabelecido através da aplicação das entrevistas presencialmente, favoreceu uma maior proximidade e consequente elucidação sobre a realidade e o dia a dia destes agentes. Recolher informações, na primeira pessoa, dos “desafios” com que se deparam estes agentes educativos, por exemplo, a ocorrência de conflitos durante os tempos e os espaços da formação, constituíram momentos de aprendizagem proporcionados pelo lado distinto que a prática favorece.

No seguimento dos trabalhos, a análise das entrevistas exploratórias assumiu-se como um momento de análise e estruturação das contribuições, com objetivo de filtrar a informação mais pertinente para o estudo, mas também abordar, as contribuições da mediação para o desenvolvimento deste tipo de cursos.

O capítulo da proposta de intervenção assenta, desta forma, nas indicações recolhidas através da aplicação das entrevistas exploratórias, dos interesses e necessidades formativas dos mediadores dos cursos de educação e formação de adultos. O dispositivo é desenhado numa ótica de formação contínua, trabalhando temas como o processo de comunicação, a envolvência da mediação na análise e gestão de conflitos e a valorização da partilha de experiências como momentos de aprendizagem.

2. | Enquadramento Contextual do Estágio |

Este ponto do relatório de estágio está confinado à apresentação da instituição onde se desenvolveu o estágio profissionalizante. Num primeiro momento atribui-se especial destaque à inserção da estagiária na entidade recetora do estágio, seguindo-se a respetiva análise da instituição, concluindo-se com a abordagem à proposta de intervenção/investigação levada a cabo no contexto de estágio.

2.1. Inserção na Instituição de Estágio

O segundo ano do Mestrado em Educação na área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação é apresentado com aproximação à atividade prática, através da frequência de um estágio profissionalizante numa instituição educativa. Desta forma, a instituição escolhida para estagiar e desenvolver uma proposta de intervenção/investigação foi a Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho (UEA).

A escolha da UEA como instituição eleita para a concretização do segundo ano do Mestrado teve como pilar o espólio de atividades que tem desenvolvido no campo da Educação e Formação de Adultos. Caracterizada pela primazia das suas intervenções, a Unidade é considerada uma instituição de relevo ao nível académico, atendendo às inúmeras publicações editadas, mas também ao trabalho de desenvolvimento prático, ao longo dos mais de 30 anos, junto de instituições educativas e associações locais. Não se confinando ao território nacional, esta entidade teve intervenções ao nível internacional.

A inserção da estagiária na Unidade iniciou-se em meados de setembro de 2010, apesar de a sua oficialização ter sido no mês subsequente, especificamente no primeiro dia do mês de outubro, conforme estatuto oficial do Mestrado, culminando no mês de julho de 2011.

Sendo a Unidade uma instituição com uma filosofia de funcionamento direcionada para a investigação e a intervenção no campo das práticas da Educação de Adultos, a oportunidade em privar com tão considerável entidade e profissionais associados comportou uma experiência enriquecedora de aprendizagens, de conhecimentos e crescimento pessoal.¹

¹A recetividade, o profissionalismo e simpatia dos técnicos da UEA caracterizaram todo o percurso, desde o primeiro dia de estágio. A confiança depositada e estimulada possibilitaram um trabalho abrangente, consistente e maduro.

2.2. Caracterização da Instituição de Estágio

2.2.1. A Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho

A UEA é uma da Unidade Cultural do Conselho Cultural da Universidade do Minho. Foi institucionalizada em 1982, mas, desde 1976, através da cooperação internacional resultante do acordo de Cooperação Luso-Sueco intervém na área da educação de adultos.²

A fundação da Unidade encerra a criação de uma estrutura dotada de capacidades de investigação ligadas, por um lado, à componente empírica, que tão importante se acerta no domínio da educação de adultos, mas por outro, uma relação coesa com questões de índole teórico, auferindo contributos do corpo docente da Universidade do Minho fundamentalmente do Instituto de Educação. Importa destacar o carácter pioneiro da criação de uma entidade dedicada à Educação de Adultos numa instituição de Ensino Superior. Esta decisão permitiu o desenvolvimento desta área a nível nacional, mas principalmente a nível local, sustentada por diversos projetos de promoção e emancipação da área e do público circundante.

2.2.1.1. Campo de intervenção da Unidade de Educação de Adultos

Até este momento, a UEA desenvolveu “mais de uma centena de ações” relacionadas com a formação de profissionais, atividades de índole educativa/formativa e também de intervenção sócio-educativa (Castro, Sancho & Guimarães, 2006) e privilegiou principalmente os domínios da investigação e da produção de edições.

Relativamente às intervenções de carácter não-formal, a Unidade redigiu um vasto leque de ações tanto desenvolvidas por iniciativa própria, como em colaboração com outras entidades. Assim, as ações que podemos realçar deste espólio são exemplo o *Curso de Educação e Formação de Adultos*, realizado em 1978 através do protocolo de colaboração entre a UM e a Universidade de Linköping (Suécia); *Preparação e Aperfeiçoamento de Monitores. Formação Pedagógica de Formadores*, destinados a educadores de adultos, enfermeiros, médicos, em 1988; *Aprendendo no Local de Trabalho - Formação Pedagógica de Formadores*, destinada a médicos e enfermeiros do Hospital de S. Marcos em Braga, levado a cabo em 1999; *Oficina de Formação*, entre os anos de 2003 e 2004, uma oficina integrada num projeto de “Literacias em Contexto de Trabalho”, destinada a trabalhadores do ramo da eletrónica (*Ibid*).

² Esta Unidade está sediada no segundo piso do edifício do Instituto de Educação e da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, em Gualtar, conselho de Braga.

No que concerne à cooperação de caráter formal, importa salientar a colaboração da Unidade na docência de disciplinas relacionadas com a educação de adultos, assim como a ligação com organismos internacionais de educação de adultos, como a rede europeia *Adult Education in Europe*, nos anos de 1998 e 2003, permitindo a participação no *International Programme on Adult Education* (IPAE) financiado, por sua vez, pelo Programa SÓCRATES-Erasmus. (*Ibid*)

Quanto ao desenvolvimento de projetos de investigação ressalva-se o Projeto Viana, levado a cabo no distrito de Viana do Castelo (1983-1988), com o objetivo de identificar e caracterizar entidades promotoras de educação de adultos; A Good Adult Educator in Europe. Curriculum development Project – ADADE (2004-2006), coordenado pela Associação de Educação Não-Formal da Estónia, e com o objetivo de abordar o currículo e perfil dos agentes de educação de adultos, entre muitos outros projetos de elevada pertinência para a área.

De realçar também o destacável espólio de publicações editadas que peculiarmente trabalha a temática da Educação de Adultos, originando importantes contributos para a compreensão e reflexão sobre esta área tão nobre.³

Todas estas ações permitiram acumular conhecimentos de natureza científica e pedagógica que fazem da UEA uma instituição com uma longa e única experiência em Portugal neste domínio.

2.2.1.2. Objetivos da Unidade de Educação de Adultos

Os objetivos da Unidade enquadram-se numa perspetiva ativa relativamente à educação e formação de adultos, pelo que:

- I. *“Realiza cursos e ações de formação dirigidos a formadores de formadores, monitores, gestores de formação de serviços e empresas, animadores e agentes de desenvolvimento local, dirigentes associativos e educadores em geral;*
- II. *Investiga o campo da educação de adultos, realizando estudos, disseminando resultados e intervindo através do desenvolvimento de projetos de investigação-ação;*

³ Todas as publicações podem ser adquiridas nas infraestruturas da UEA.

- III. *Apoia, supervisiona e orienta científica e pedagogicamente projetos de formação, de investigação e de intervenção socioeducativa promovidos por estabelecimentos de ensino, associações, cooperativas, empresas, serviços públicos, autarquias, etc;*
- IV. *Estimula e apoia de formas de organização participativas, nas quais caiba ao adulto intervir ativamente em todas as fases do processo (conceção, organização, gestão, avaliação, etc.)*
- V. *Estabelece formas de cooperação científica, pedagógica e de financiamento com instituições nacionais e internacionais.”*⁴

2.2.1.3. Recursos humanos

➤ Presidência da Unidade de Educação de Adultos

A presidência da UEA está ao cargo do Vice-Reitor para a Investigação e Ensino o Professor Doutor Rui Vieira de Castro, Professor Catedrático da Universidade do Minho e Membro do Centro de Investigação em Educação, que tem desenvolvido trabalhos de pesquisa no âmbito da Educação e Literacias e Ensino do Português.

➤ Técnicas da Unidade de Educação de Adultos

Como Técnica Superior encontra-se a Doutora Paula Cristina Oliveira Guimarães que possui a Licenciatura em Relações Internacionais da Universidade do Minho, assim como o Mestrado em Educação, na área de especialização em Educação de Adultos, e o Doutoramento com especialização em Políticas Educativas, defendido no ano decorrente, na mesma instituição de ensino superior. Este quadro coordena as atividades de investigação da UEA desde 1992. É igualmente investigadora do Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da mesma Instituição de Ensino Superior, no projeto institucional Educação Permanente e Desenvolvimento Comunitário.

A Técnica Especialista do quadro da Universidade do Minho é Ana Paula Barros. Possui o Curso de Secretária Correspondente do Instituto Superior de Línguas e Administração (I.S.L.A.), bem como o Zertifikat Deutsch als Fremdsprache, do Goethe Instituto do Porto.

⁴ Informações retiradas do Site da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho “www.uea.uminho.pt”

2.3. Âmbito de intervenção da estagiária

Para dar início ao desenvolvimento do estágio profissionalizante realizado na UEA, foi elaborado um Plano de Atividades de Estágio pela estagiária. A proposta de intervenção não teve como referência a análise de necessidades da instituição de estágio, mas uma sugestão de intervenção proposta pela entidade recetora.

O âmbito da proposta elaborada envolve a abordagem a dois grandes temas, sendo eles a educação de adultos e a mediação socioeducativa. Esta última especificamente direcionada para os cursos de educação e formação de adultos, na perspetiva da envolvência da formação como um veículo de aproximação ao público desejado, visando a complementaridade de conhecimentos e práticas de atuação.

Conjugando os interesses da instituição com os da estagiária e considerando a escassez de ações educativas e formativas que envolvam os mediadores dos cursos de educação e formação de adultos, os objetivos da proposta de intervenção alinharam-se na construção de um dispositivo de formação destinado a estes agentes. Através da realização de entrevistas exploratórias as opiniões destes agentes relativamente às dificuldades que enfrentam, aos temas que gostariam ver presentes numa ação de formação e como vêm a elaboração de um dispositivo de formação foram debatidos.

Para traduzir uma proposta fidedigna às sugestões auscultadas e garantir a sua exequibilidade, foram definidos objetivos com o intuito de concentrar as atenções e atividades⁵. Desta forma, os objetivos propostos assumem-se os seguintes:

2.3.1. Objetivos da proposta de intervenção/investigação

Produzir um dispositivo de formação capaz de:

- i. Proporcionar momentos de discussão/reflexão entre os Mediadores EFA;
- ii. Desenvolver capacidades de comunicação nos processos de Mediação;
- iii. Proporcionar um momento de partilha de conhecimentos/experiências;
- iv. Contactar e desmistificar as práticas dos Mediadores EFA.

⁵ Apesar dos esforços e do contínuo trabalho depositado na implementação e cumprimento das orientações dispostas no Plano de Atividades de Estágio, devido à imprevisibilidade que a realidade proporcionou, surgiu a necessidade em alterar algumas linhas orientadoras do trabalho. Estas alterações situaram-se principalmente ao nível do cumprimento dos objetivos propostos no Plano de Atividades e do enquadramento teórico-conceptual das temáticas identificadas.

Importa realçar a relevância deste estudo, por um lado, como impar na UEA, por eleger os mediadores como recetores diretos de uma intervenção formativa, fomentando o interesse e o valor das práticas de mediação e do papel transformador que esse impera na sociedade.

Ao longo de todo o processo de estágio, a intervenção da estagiária assentou em dois eixos de atuação. Um, voltado para as atividades desenvolvidas na Unidade, e outro considerando o Plano de Atividades de Estágio. Tendo em conta a diversidade de atividades desenvolvidas, o Quadro I tem como objetivo facilitar a abordagem e apresentação dessas atividades.

Quadro I – Atividades desenvolvidas no percurso do estágio

Calendarização mensal	
Atividades desenvolvidas no contexto de estágio	Elaboração da proposta de intervenção/redação do relatório
Setembro/Octubro	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação e colaboração na organização do seminário <i>Educação de Adultos na Venezuela: Problemáticas e Metodologias de Intervenção</i>; • Transcrição de entrevistas; • Análise quantitativa dos questionários relativos às formações de avaliadores externos do processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências e dos Coordenadores/Diretores dos Centros Novas Oportunidades; • Elaboração dos relatórios das formações referidas; • Participação na feira do livro inserida nas atividades de outono do Conselho Cultural da Universidade do Minho; • Início das reuniões do Grupo de Trabalho para a organização do <i>I Encontro de Avaliadores Externos</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do plano de atividades de estágio; • Consulta bibliográfica.
Novembro	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação na reunião do Grupo de Trabalho para a organização do <i>I Encontro de Avaliadores Externos</i>; • Início da construção de um documento suporte da iniciativa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção do guião das entrevistas exploratórias; • Consulta bibliográfica.
Dezembro	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação num encontro intitulado <i>Reflexão 2010 sobre práticas EFA</i>, para agentes de Educação e Formação de Adultos, promovido pela Agência Nacional para a Qualificação I.P.; 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da construção do guião das entrevistas exploratórias; • Contacto às instituições para autorização da aplicação das entrevistas exploratórias a Mediadores dos cursos de Educação e Formação de Adultos; • Consulta bibliográfica

Janeiro	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação na reunião do Grupo de Trabalho para a organização do <i>I Encontro de Avaliadores Externos</i>; • Recolha de endereços dos Avaliadores Externos para comunicação da intenção de organização do <i>I Encontro de Avaliadores Externos</i>; • Inícios das preparações para a realização do Encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação das entrevistas exploratórias a Mediadores de cursos de Educação e Formação de Adultos; • Consulta bibliográfica
Fevereiro	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação na reunião do Grupo de Trabalho para a organização do <i>I Encontro de Avaliadores Externos</i>; • Ajustes das necessidades dos recursos para a realização do Encontro • Divulgação aos Avaliadores Externos da zona norte do país da realização do Encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação das entrevistas exploratórias a Mediadores de cursos de Educação e Formação de Adultos; • Transcrição e análise das entrevistas exploratórias;
Março	
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um inquérito por questionário de recolha de satisfação relativo ao Encontro; • Colaboração na realização do <i>I Encontro de Avaliadores Externos</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrição e análise das entrevistas exploratórias • Consulta bibliográfica
Abril	
<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos questionários de satisfação do <i>I Encontro de Avaliadores Externos</i>; • Construção do documento resultante do Encontro (objetivos, destinatários, procedimentos, atividades desenvolvidas e resultados); • Reunião do Grupo de Trabalho para realização do balanço do encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das entrevistas exploratórias • Consulta bibliográfica
Mai	
<ul style="list-style-type: none"> • Envio do documento final referente ao <i>I Encontro de Avaliadores Externos</i> aos participantes e à rede de Avaliadores Externos e Centros de Novas Oportunidades disponível na base de dados; • Elaboração e envio dos certificados de presença dos participantes no Evento 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das entrevistas exploratórias • Consulta bibliográfica
Junho	
<ul style="list-style-type: none"> • Colaboração na construção de um inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados para um projeto de Educação e Formação de Adultos 	<ul style="list-style-type: none"> • Redação do relatório de estágio • Consulta bibliográfica
Julho	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação na administração das entrevistas a agentes de educação e formação de adultos; • Transcrição de entrevistas; • Construção da base de dados para análise quantitativa do instrumento de recolha de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redação do relatório de estágio • Consulta bibliográfica

3. | Enquadramento Teórico da Problemática do Estágio |

Neste terceiro ponto deu-se especial ênfase ao enquadramento teórico das problemáticas da mediação e da educação e formação de adultos. Para este efeito, foi realizada uma análise aos pressupostos envolventes dos processos de mediação num sentido mais generalizado, e da mediação nos cursos de educação e formação de adultos em particular. Com o objetivo de contextualizar este último âmbito de presença da mediação, foi efetuada uma explanação das políticas educativas levadas a cabo em Portugal, assim como um breve resumo das 3 principais teorias da educação de adultos.

3.1. Enquadramento conceptual da Mediação

A mediação, enquanto recurso de gestão e resolução dos conflitos, sempre existiu ao longo dos tempos. Sempre que se registre um conflito e se recorre a uma pessoa externa a esse conflito, mesmo que seja somente para aconselhamento ou orientação, estamos perante a prática da mediação. Estas situações fazem com que as pessoas entrem no campo de atuação da mediação sem se aperceberem. Por exemplo, no quotidiano, quando nos deparamos com vizinhos que discutem devido a um mal entendido e aparece um outro para tentar acalmar os ânimos, este último desempenha o papel de mediador, mesmo numa situação informal e banal.

Na visão de Torrego (2002: 5) é “um método de resolução de conflitos, em que duas partes em confronto recorrem, voluntariamente, a uma terceira pessoa, imparcial, o mediador, a fim de chegarem a um acordo satisfatório” para ambos. Destaca-se o binómio ganhar-ganhar, em detrimento de outras medidas de resolução de conflitos que mantêm uma postura antagónica ganhar-perder. Saliencia-se o facto de fazer desenvolver o crescimento pessoal, na medida em que “tem um potencial específico de transformação das pessoas – que promove o crescimento moral – ao ajudá-las a lidarem com as circunstâncias difíceis e a ultrapassarem as diferenças humanas por meio do próprio conflito”(Bush e Folger in Torremorell 2008:17).

Desta forma, a mediação pode ser encarada como um método de resolução construtiva de conflitos, sendo exequível aplicá-la a todas as situações onde a negociação seja (Sousa, 2002), dispondo de características próprias no tratamento dos processos. Para que a mediação seja suscetível de utilização, é necessário que as partes em diferendo expressem a sua posição voluntária face a todo o processo, cientes de que todo o poder de decisão lhes pertence. A mediação fundamenta-se na reapropriação pelas partes mediadas, o poder de gerir os seus

próprios conflitos, limitando a intervenção do mediador à facilitação da comunicação e do processo envolvente desenvolver, como referem Oliveira & Freire (2009:19) “uma orientação transformadora dos indivíduos e das relações entre eles, sustentada em valores positivos, como a solidariedade, a participação, o compromisso, a cooperação, o respeito, a criatividade, a perseverança, a paciência, a confidencialidade, o diálogo”.

É nesta assunção da nobreza de valores como a democratização do processo (onde os interesses e argumentos das partes mediadas são posicionados em igual patamar), a promoção de uma interação saudável e sustentável, o uso do diálogo como ferramenta do desenvolvimento da proximidade das vontades das partes é que fazem com que a mediação seja considerada um método que trabalha os conflitos, desmistificando-os e transformando-os em oportunidades. “O processo mediador, como tal, promove a equidade na comunicação e nos resultados, ínsita à cooperação e à coesão, fomenta o exercício de liberdades, assim como a construção e a transferibilidade de aprendizagens” (Torremorell, 2008:44).

Para Guillaume-Hofnung (2005) citado por Silva e Moreira (2009) existe a distinção de dois quadros de mediação, a *mediação de diferenças* e a *mediação de diferendos*. A primeira encontra-se envolvida no trabalho das relações e das interações, de modo a construírem-se ligações sólidas, na tentativa de isolar as ameaças. “É, neste caso, fundamentalmente preventiva e antecipadora” (Silva e Moreira, 2009:7) rejeitando, assim, a ideia de que a mediação só serve como metodologia de resolução dos conflitos já existentes. Relativamente à segunda forma, apresenta-se com um sentido de prevenção, mas também de intervenção resolutiva dos conflitos.

O processo de mediação, segundo Torremorell (2008), envolve uma série de particularidades que auxiliam à compreensão deste processo. Assim, importa salientar algumas delas⁶:

A mediação na abordagem à resolução dos conflitos.

Não se pode analisar a mediação como um processo estanque. Este tem que ser visto como um processo continuado, que envolve diversos atores com distintos papéis.

A designação de resolução de conflitos não será, por certo, a melhor designação para se associar à mediação. Resolução de conflitos pressupõe a extinção desse mesmo conflito e a busca por uma normalização dos processos interaccionais. Tendo em conta as características e

⁶ Os tópicos que se seguem apresentam uma aproximação significativa à secção descritiva do processo de mediação trabalhado por Torremorell (2008:18-46), por se considerar uma abordagem simples, completa e de fácil compreensão do processo de mediação.

predicados das pessoas serem diferentes uns dos outros, nunca fará sentido tentar homogeneizar as interações. Daí que o importante não ser resolver o conflito, mas antes, transformar esse conflito em capacidade de aprendizagem, por parte dos agentes envolvidos, capazes de se desenvolverem através deste processo. Esta visão de mediação “baseia-se numa visão claramente construtiva das oportunidades que aparecem em qualquer situação conflituosa” (Torremorell, 2008:22).

A neutralidade no processo de mediação.

A questão da definição e aplicabilidade da neutralidade no processo de mediação é uma discussão que já teceu largas linhas de comentários. Apesar disso, importa garantir, não a neutralidade do mediador como característica importante, mas garantir que este não toma partido por nenhuma das partes, isto é, ser imparcial.

Atendendo à característica de imparcialidade, esta ainda poderá ser substituída por multiparcialidade, ao contrário do primeiro, o último *toma partido por todos*. Assim, “conceito de multiparcialidade evoca, simultaneamente, independência e empatia. Pretender a neutralidade torna-se quase absurdo” (*Ibid:24-26*).”

A opção pela utilização da mediação como forma de gerir os conflitos que possam surgir constitui uma forma de tornar as sociedades mais ricas em valores, fomentando a autonomia e responsabilidade social.

A necessidade de negociação e o processo de acordo.

Nem tudo o que se faz tem como objetivo final a negociação. Pode-se, muitas vezes, comunicar, partilhar opiniões, sem haver a necessidade de recorrermos à negociação e por isso, “nem toda a controvérsia implica negociação” (*Ibid:26*).

O mediador tem como função proporcionar aos protagonistas do processo, espaços de reflexão suficientes para que o consenso seja satisfatório para ambas as partes. Esta condição pressupõe que o processo de mediação enverede por uma das linhas de orientação:

1- *Orientação para o conteúdo ou enfoque na solução de problemas*, onde o destaque incide em conseguir um acordo; 2- *Orientação para o processo ou enfoque transformador*. Valoriza-se o fator transformador do processo em detrimento da obtenção de um acordo; 3- *Orientação para o conteúdo e para o processo ou enfoque comunicacional*, destaca-se o poder da comunicação na magnitude do processo de mediação. Salienta-se o facto da possibilidade da

ocorrência destas linhas em simultâneo no processo, mas ainda assim, há sempre uma orientação que se destaca de entre as outras.

Importa reforçar a ideia de que “o objetivo primordial da mediação não é chegar a um acordo: é possibilitar um processo em que as partes possam educar-se a si próprias em relação ao conflito e indagar as diferentes opções que têm para revolver (*Ibid*:32).

No final do processo, o melhor seria elaborar um documento onde ficassem explanadas as conclusões a que ambas as partes chegaram, e também descrever os interesses que ficaram pendentes, produzindo uma memória de mediação, ao invés de um acordo, na sua noção formal, porque, sendo a mediação um processo voluntário, não faz sentido estabelecer um acordo com um valor de contrato, pois, se for necessário o contrato, é porque alguma coisa no processo foi forçada a acordar.

O pacifismo na mediação.

A mediação, para quem a defende como uma atividade profissional e social, não se apresenta como uma atividade simplista, até porque estamos a lidar com pessoas e suas relações, (na sua diversidade individual e coletiva) e por isso não pode ser considerado um processo previsível e muito menos pré-determinado, por lidar com pessoas únicas em situação irrepetíveis.

Assim, e conjugando uma série de imperativos, na mediação:

“Trata-se de assentar o cimento para que a pessoa experimente o ato de viver de forma pacífica mas crítica (não passividade), harmónica mas dissonante perante a justiça (não conformismo), livre mas comprometida na defesa dos direitos humanos (não individualismo), segura mas aberta à mudança (não imobilismo), sensível mas forte perante as circunstâncias (não debilidade), simples mas profunda (não banalidade), sendo ela própria mas sabendo ouvir e pôr-se no lugar de outra pessoa (não encerramento), responsável mas alegre (não pessimismo), afetiva mas autónoma (não dependência), respeitosa mas intransigente perante o exercício de qualquer tipo de violência (não indiferença) (Cromia, 2000:86 in Torremorell, 2008:34).

Mediação numa perspetiva transformativa.

A mediação “orienta-se para a criação e manutenção de pontes entre as pessoas e entre estas e a sua comunidade, na direção de uma evolução conjunta” (Torremorell, 2008:30).

É importante observar os conflitos (implícitos ou explícitos) como momentos de conhecimento pessoal, de empowerment humano, como crescimento e transformação da

pessoa e das relações interpessoais. É por isso que este aspeto transformador e promotor de aprendizagens alternativas que mediação muito se aproxima da atividade educativa (Silva, *et al* 2010) e tem captado a atenção das pessoas, por ser um processo rico em aprendizagens no seu desenvolvimento e nobre nos resultados.

A mediação desenvolve processos que apela à consciência dos seus intervenientes, trabalho sobretudo a procura da consciencialização das pessoas, sendo elas que ditam os caminhos e soluções para o conflito.

A Mediação com vista ao fortalecimento das pessoas.

A pessoa deve ser capaz de tomar, por si só, as decisões que considera mais assertivas, daí que, no processo de mediação, seja importante que “utilize efetivamente a sua força pessoal para enfrentar o conflito” (Torremorell, 2008:40).

O processo de reflexão, de questionar as próprias atitudes, pensamentos e crenças apresenta-se como um ponto fulcral no desenvolvimento de todo o processo. É através desta introspeção reflexiva que se alcança as mais sólidas aprendizagens.

A comunicação na Mediação.

A comunicação é um importante veículo para a difusão e compreensão da multiplicidade de opiniões das pessoas. Desta forma, é necessário estabelecer uma comunicação clara e objetiva, não dando espaço para interpretações desviantes e especulações, razão para a existência de grande parte de conflitos por assentarem numa deficiente comunicação. No seu estado mais simplista, a comunicação é estabelecida entre duas ou mais pessoas (recetores e emissores) que através da emissão de palavras fazem chegar aos outros a mensagem que pretendem.

Considerando o avanço das tecnologias e a facilidade que estas permitem em estabelecer comunicação, principalmente a grandes distâncias, certo é que o diálogo presencial entre as pessoas caiu num expansivo desuso. Devido a esta atitude, muitos dos valores comunicacionais perderam-se, ficando este processo muito mais exposto aos mal-entendidos, pois “o facto de se comunicar presencialmente possibilita ainda uma leitura da linguagem não verbal revelando os sentimentos e interesses subjacentes” (*Ibid*:41).

Como nos elucida Torrego (2003) o campo da comunicação compreende algumas competências essenciais às boas práticas de comunicação, como sermos objetivos no código

comunicacional que estamos a utilizar, não dando margem para erradas interpretações; a escuta ativa⁷, que tão essencial se apresenta neste processo, uma vez que “o sentido de uma palavra depende de quem a ouve, não de quem a emite” (Guix, 2008:37); o interesse e o respeito pelo outro e pela sua comunicação, e a característica de horizontalidade dessa comunicação na interação ternária.

Neste seguimento, salienta-se o contributo fundamental da comunicação construtiva no processo de mediação porque “a comunicação não é apenas a ferramenta principal do mediador, mas nela assenta a génese de novos horizontes simbólicos que atribuem significação às ações humanas” (Torremorell, 2008: 43). Desconstruir diálogos é também um processo importante. Deixar que a comunicação seja um veículo para a transformação do conflito afigura-se como um importante curso a seguir. “A lógica mediadora é ternária e o processo comunicativo aproxima-se mais da criação aberta de alternativas do que do debate binário (*Ibid*:46).

Na continuação da análise da mediação, esta apresenta características bastante próprias e peculiares que a diferencia de todas as outras técnicas de resolução de conflitos destacando, por exemplo, “a forma de respeitar a confidencialidade e permitir obter acordos ou resultados finais mais ligados aos interesses de cada protagonista” (Torremorell, 2008:44); A rápida resolução em comparação com os processos litigiosos, dando clara vantagem à mediação, considerando igualmente os custos reduzidos; “a capacidade de decisão fica na posse dos interessados” (Sousa, 2002:51); a mediação fomenta uma abertura das pessoas, possibilitando uma melhor entrega e partilha dos elementos incomodativos.

Apesar de a mediação ser um destacável processo na gestão de conflitos, certo é que nem tudo pode ser resolvido através dela e nem sempre a mais adequada, uma vez que, “nem todos os conflitos, nem todas as confrontações, têm razões para serem reconduzidos de forma positiva, e é no âmbito dos conflitos destrutivos que a justiça penal tem o seu campo de atuação” (Torremorell, 2008:44).

A mediação deve ser vista não unicamente como um meio de gestão, regulação ou resolução dos conflitos, mas uma situação geradora de aprendizagens e de crescimento pessoal, cultural e social, porque “se não se derem as condições para modificar [a pessoa, a situação], é melhor nem sequer tentar a utilização da mediação (Schvarsten, 1997:28 *in* Torremorell, 2008:45).

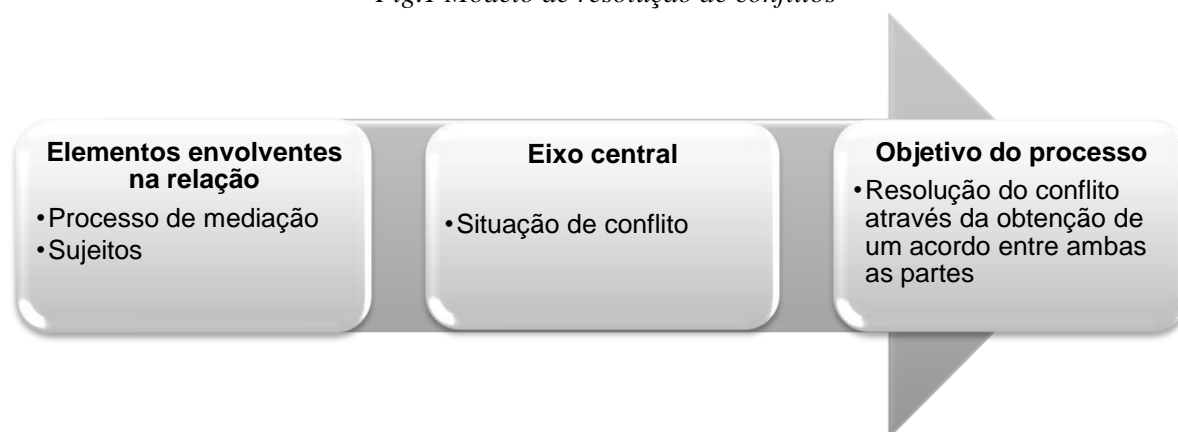
⁷ Entenda-se escuta ativa, na visão de Torrego (2003:70) como “[quando alguém] face a uma mensagem recebida de um emissor, lhe diz o que entendeu daquilo que acabou de ouvir, realçando o sentimento existente por detrás dessa mensagem”.

Destaca-se, desta forma, o papel transformador da mediação, onde o conflito não é entendido no seu sentido básico, isto é, na oposição e dualidade de estados e opiniões, mas um potenciador de novas aprendizagens, desenvolvendo e fortalecendo novas competências.

Apesar de não ser uma prática tão recorrente quanto se desejaria, a atuação da mediação não deve estar cingida apenas à intervenção pós conflito, isto é, intervir posteriormente à ocorrência do conflito. Cada vez mais se aposta numa mediação preventiva, atuando nos pontos onde haja a possibilidade eminente de ocorrência de conflitos. Desta forma, para além de se apostar numa transformação das situações, assente numa boa conduta dos processos, evitam-se os constrangimentos que o conflito declarado pode comportar.

Segundo Torremorell (2008) pode ser perceptível a existência de três modelos de mediação, que auxiliam e conduzem os elementos presentes no processo, ou seja, as pessoas envolvidas, a condição conflituosa em que se encontra, e o processo de comunicação que é estabelecido ao longo de toda a intervenção. Estes modelos são o *modelo de solução de problemas*⁸, o *modelo transformativo*⁹ e o *modelo comunicativo*¹⁰.

Fig.1 Modelo de resolução de conflitos



⁸ Modelo de resolução de conflitos defendido pelos autores Burgess e Burgess (1997), Bush e Folger (1996). Neste modelo são destacados os aspetos substantivos dos conflitos, salientando-se os semblantes em comum entre as partes mediadas. Focaliza-se na comunicação bilateral, onde o mediador adota uma postura de facilitador da comunicação. A meta do processo consiste em apontar as soluções satisfatórias para ambas as partes. Centrada numa mediação técnica, “desvaloriza” as componentes culturais ou sociais.

⁹ Este segundo modelo (Burton e Dukes, 1990) focaliza-se nos protagonistas e na sua mudança ao nível pessoal, cultural, relacional e estrutural. Consagra uma visão baseada mais no desenvolvimento moral e nas relações interpessoais do que na satisfação e na autonomia individual, destacando a conceção relacional por oposição à conceção individualista. “A mediação transformadora permite às partes capitalizar os conflitos como oportunidades de crescimento” (Horowitz 1998 in Torremorell, 2008:49). Com isto pretende-se que a transformação do conflito se traduza numa mudança necessária e desejável.

¹⁰ Modelo (Sara Cobb, 1997) centrado fundamentalmente no sistema comunicacional dirigindo atenções para as oportunidades que provêm de situações dialógicas, concentra todas as possibilidades de resolução do conflito na comunicação. Uma vez que o conflito pode partir de uma história mal interpretada, importa desconstruir esta história e molda-la de acordo com os interesses partilhados pelas partes. “A comunicação é considerada como um todo, e os mediadores tomam os elementos das narrações de cada um dos protagonistas e, juntamente com eles, reconstróem uma história que desestabiliza a primeira perceção do conflito” (Torremorell, 2008:51).

Fig.2 Modelo transformativo



Fig.3 Modelo Comunicacional



Partilhar a ideia da exequibilidade destes modelos de forma individualizada e singular não pode ser considerada, de todo, como benefício para o processo de mediação. Certo é que, considerando a complexidade das interações humanas e a contribuição da mediação para a consciência crítica e transformação e coesão social, o contributo dos modelos em simultâneo, auxilia na melhora desse processo, apesar de mesmo assim sobressair um de entre os outros. Resumindo, é possível verificar na mediação a coexistência em simultâneo dos três modelos de mediação, mas mesmo com esta abrangência, surge sempre um que se destaca face aos outros, dirigindo o sentido da mediação.

Neste ponto do relatório, emerge, com a respetiva pertinência, abordar o papel e perfil do mediador ou equipa de mediadores inseridos neste processo ternário, evidenciando a

importância e a necessidade da clarificação desta atividade que tão respeitosamente trabalha em prol da comunidade e do desenvolvimento sustentável e sustentado em valores tão nobres.

3.2. Perfil do Mediador

O mediador, como já foi supramencionado, é o agente central do processo de mediação, salvaguardando as suas responsabilidades, competências, e limitações, onde “a mediação não pode existir sem as partes que negociam, os mediados, e sem as pessoas que apoiam e facilitam essa negociação, os mediadores” (Sousa, 2002:155).

Desempenha o papel de facilitador da comunicação, potenciando os encontros e interações entre os mediados. Ser portador de características como a capacidade da escuta ativa bem delineada (permitindo um melhor acompanhamento nas relações estabelecidas), ser claro, direto e incisivo, assim como flexível, dinâmico e proactivo, determinado, seguro, sensato, perspicaz, altruísta, responsável, com respeito pelo outro e pelo interesse do bem comum, coerente e que domine as competências técnico-científicas são características e competências transversais e primordiais ao perfil de um mediador socioeducativo (Aguiar, 2009, Gonçalves, 2009, Oliveira, 2009 e Silva, *et al* 2010). Como salienta (Bonafé-Schmitt, 2009:32) “o papel do mediador consiste em criar as condições processuais para permitir uma boa comunicação orientada para a intercompreensão”. Ser agente facilitador da aprendizagem, promovendo “o encontro entre o aprendente e as suas atividades experienciais, favorecendo a (auto)descoberta” (Silva, 2009:105) apresenta-se como uma orientação imprescindível no processo de mediação.

Para além destas características individuais tão importantes e necessárias para o bom desempenho de funções de mediador, vem também consagrado no *Código de Ética e Deontologia dos Mediadores de Conflitos*¹¹ as disposições gerais e legais com o intuito de “garantir o pleno cumprimento da missão de mediador”. Destaca-se princípios como a confidencialidade de todo o processo, com a necessidade de manter *sigilo de todas as informações*, estando o mediador *impedido de testemunhar em qualquer causa relacionada com o objeto da mediação*.

Considerando a abordagem de carácter mais geral da mediação e avançando para a particularidade da mediação presente nos cursos de educação e formação de adultos, para uma melhor compreensão desta última temática proceder-se-á a uma abordagem de contextualização das políticas e de práticas da educação de adultos em Portugal.

¹¹ O documento integral pode ser consultado em:
http://www.mediadoresdeconflitos.pt/docs_download/CodigoEticoDeontologico.pdf

3.3. A Mediação na Educação e Formação de Adultos

3.3.1. - Breve acompanhamento histórico da Educação de Adultos -

A educação de adultos é uma área de interesse, cujos desenvolvimentos teóricos tecidos, evidenciam a sua importância para os indivíduos e para as sociedades envolventes. Apesar de facilmente se recolher opiniões e reflexões das mais variadas pessoas sobre temas educacionais, a verdade é que este se apresenta como um tema rico em contribuições teóricas que fazem aumentar o grau da sua complexidade.

Ao longo dos tempos, assistiu-se às mais diversas alterações e transformações políticas, sociais, económicas e consequentes necessidades das sociedades. Assim, “o contexto sociocultural em que a educação de adultos emergiu e se desenvolveu foi modelado pelas transformações causadas pelo Iluminismo e, mais tarde, pela modernização industrial” (Finger e Asún, 2003:87).

A partir do século XIX, a educação aparece ligada a dois grandes processos sociais de massas. Por um lado, estes movimentos sociais desencadearam o crescimento de uma Educação Popular, virada para a Educação de Adultos e por outro lado, o desenvolvimento de processos de formação e consolidação dos sistemas escolares nacionais.

O marco do interesse e desenvolvimento desta área aconteceu no momento em que o Mundo emergia da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e com vontade de reconstituir os países debastados pela destrutiva atividade bélica que se fez sentir.

Providos de um espírito de reconstrução, os países tomaram como imperial refazerem os seus mercados, através do desenvolvimento das capacidades científicas e competências tecnológicas da sua população (Barbosa, 2004). Com a vontade em retomar a competitividade dos mercados e valorizar a economia, estes países, principalmente os mais industrializados, viram a educação de adultos como a grande solução para os seus problemas.

Ribeiro Dias (2009:164) acrescenta que o movimento da Educação de Adultos “deveu-se à iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)”. Detendo um papel fundamental no impulsionar do desenvolvimento destes países e da educação de adultos, (a segunda um pouco por todo o Mundo), a UNESCO desenvolveu um processo de comunicação e desenvolvimento através de conferências Internacionais, designadas por CONFINTEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos). Estas conferências internacionais realizaram-se em: “Elseneur, Dinamarca, **1949**; Montreal, Canadá, **1960**; Tóquio, Japão, **1972**; Paris, França, **1985**; Hamburgo, Alemanha,

1997) [Belém do Pará, 2009] e outras reuniões intercalares (Teerão, Irão, 1965; Persépolis, Irão, 1975; Nairobi, Quênia, 1976) ” (Ribeiro Dias, 2009).

A definição de educação de adultos foi um tema discutido nas várias conferências supramencionadas, onde, em cada uma delas se retira contributos singulares para a valorização desta área. Desde o destaque da *educação permanente* como prática democrática “*aberta no espaço* (todos os lugares em que o homem vive), e a *continuidade no tempo* (todas as fases da existência) [onde] a educação de adultos insere-se no quadro da educação permanente” (Ribeiro Dias, 1982:18) salientada na III Conferência (Tóquio, 1972), até à noção de alfabetização funcional, aludida na Conferência de Teerão (1965) definida como “ação educativa associada a uma formação sócio-económica e profissional no quadro de um processo de desenvolvimento (UNESCO, 1965 in Ribeiro Dias, 2009: 172).

Na Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos de 1997, documento que serve como referência à V CONFINTEA, está presente uma definição de educação de adultos que se associa a “todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualidades técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade”¹². Esta definição de educação de adultos que saiu da V CONFINTEA ainda hoje é tomada como referência nas múltiplas atuações neste campo, destacando a importância da *Humanização* dos processos.

A verdade é que nunca se ouviu falar tanto em educação, educação de adultos, competências, processos de aprendizagens, e um punhado de outros conceitos que estão entrelaçados às práticas da educação dos adultos. Esta *disciplina intelectual* (Finger e Asún, 2003) está frequentemente associada ao desenvolvimento individual e coletivo em várias vertentes, nomeadamente ao nível social, económico, político, cultural. Como se assiste, estes campos são alvo de constantes mutações que podem ser benéficas ou não para o indivíduo e para a sociedade. Atravessámos tempos ensombrados pela necessidade de competirmos, sermos fiéis à produtividade, à eficiência e eficácia. Mas, será a educação de adultos a solução para estas necessidades? Não estará a educação de adultos a distanciar-se dos ideais defendidos pelos seus mais devotos defensores e seguidores?

Seguidamente e com o intuito de estabelecer uma linha de orientação e compreensão mais abrangente sobre o tema da educação de adultos importa fazer referência às três

¹² V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, julho de 1997

principais escolas da educação de adultos que foram consagradas ao longo dos anos, de forma que, esta abordagem fique mais completa e por consequência mais rica.

3.3.3.1. A Educação de Adultos segundo a visão Pragmática

Apesar de John Dewey não ter trabalhado especificamente a área da Educação de Adultos, certo é que as suas contribuições de pedagogo influenciaram esta disciplina em larga escala. Mas é através de Eduard Lindeman que “as suas ideias foram oficialmente aplicadas à educação de adultos (...), que é o verdadeiro pai da educação de adultos” pragmática, mais utilizada nos Estados Unidos da América (Finger e Asún, 2003:35).

Falar de Dewey implica necessariamente falar em Pragmatismo. Estenda-se Pragmatismo, na sua explanação mais simplista, como uma maneira prática de resolver as situações. Desta forma, e seguidamente dissecaremos esta afirmação, a experiência é a marca do Homem, por isso ser tão importante para a educação (Gambôa, 2004). As vivências e consequentes experiências, conciliadas com a reflexão e ação, estão na base das aprendizagens, porque, “a experiência, enquanto tentativa, envolve mudança” (Dewey, 2007:130).

Segundo Finger e Asún (2003:39) para Dewey “a educação desempenha um papel fundamental no tocante ao avanço dos processos de humanização, desenvolvimento e crescimento”. A conceção central de aprendizagem afigura-se a um ciclo em espiral, conjugando fatores como o contexto dos indivíduos, os valores e crenças que comportam, peças importantes no processo de reflexão. Nesta sequência e reagindo a uma certa situação, o indivíduo age sobre essa situação sem se desligar dos anteriores processos. A experiência (fase final mas também inicial no processo de aprendizagem, considerando o processo em espiral contínua) é gerada através de todo o processo global mencionado.

A educação é vista, assim, como um procedimento que deve facilitar e promover este processo de aprendizagem e “compete à educação fazer com que as pessoas participem ativamente na mudança através do aprender-fazendo” (*Ibid*: 39). As experiências inerentes aos indivíduos são utilizadas como meio de resolução dos problemas e o foco de todo o ciclo de aprendizagem e humanização do processo.

Dewey apresenta diversas críticas à educação praticada na sua via tradicional, isto é, nas escolas, por já não ser capaz de dar resposta às necessidades dos indivíduos e das sociedades modernas (Dewey 2007; Finger e Asún, 2003). “As escolas são, sem dúvida, um importante

meio de transmissão para formar o caráter dos imaturos; mas são apenas um meio e, comparadas com outros agentes, são um meio relativamente superficial” (Dewey, 2007:22).

Esta crítica também se expande à metodologia de ensino adotada,

“Por silenciarem e ignorarem os interesses e as experiências dos[as] alunos[as], utilizando uma linguagem artificial (provavelmente sobre um vago futuro) que serve apenas para alienar os[as] estudantes, hiperdependente dos testes para avaliar a aprendizagem dos[as] estudantes, diferenciando-os[as] de acordo com a sua presumível destreza em participar de uma aprendizagem manual ou mental, ao invés de oferecer ambas a todos[as] e isolando as matérias umas das outras ao invés de as unir em torno das experiências vividas dos[as] estudantes com o conhecimento.”¹³

O posicionamento fixo das carteiras na sala de aula reforça, mais uma vez, este ambiente uniformizado e propenso à postura passiva dos aprendentes que, transportados em massa para a escola, são coagidos a desenvolver a sua singularidade em função da meritocracia (Dewey, 2002)

É nesta concepção de educação experiencial que reside a ideia de que todos os indivíduos podem aprender, por transportarem as suas experiências, pois “a educação é para todos, em todo o lado e por todo o tempo” (Finger e Asún, 2003:40). A esta assunção de conceitos, também se associa a concepção de democracia, tão presente na filosofia deweyniana. O envolvimento do indivíduo, mas também deste com a comunidade é que perfaz o processo de aprendizagem, não caindo no erro de se transformar num processo exclusivamente imbuído pela subjetividade.

Lindeman, sob influência direta de Dewey desenvolve a filosofia pragmática na educação de adultos, implementando ligeiras alterações à teoria original. Enquanto John Dewey atribui prioridade na concepção antropológica do pragmatismo, Lindeman aproxima-a ao seu significado sociológico. Procura enriquecer os processos, principalmente ao nível metodológico, dando ênfase à construção de instrumentos facilitadores da aprendizagem experiencial. Explora a ideia de envolvimento comunitário quando define a discussão, associada à partilha de ideias e concepções, entre as pessoas, como um método didático proeminente para o processo de aprendizagem, defendendo, assim como Dewey, o envolvimento democrático dos indivíduos ao longo de todo o processo (*Ibid*:42). “A educação de adultos é uma aposta cooperativa na aprendizagem não autoritária e informal, cujo principal propósito é descobrir o significado da experiência; ...uma técnica de aprendizagem

¹³ *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001. Traduzido por João M. Paraskeva (Universidade do Minho, Portugal) e Luís Armando Gandin (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil).

para adultos que faz com que a educação coincida com a vida e, assim, a eleve ao nível de uma experiência” (Lindeman, 1925:3 *in* Finger e Asún, 2003.).

Nesta valorização dos percursos de vida dos indivíduos, Lindeman acrescenta que se deve distinguir o contexto pessoal do contexto profissional, pois “o papel da educação de adultos não é melhorar o mundo do trabalho, mas sim incorporá-lo na vida” (Finger e Asún, 2003:42). Com esta afirmação reforça a ideia de rejeição de qualquer tipo de submissão da educação ao mundo do trabalho.

Apesar dos argumentos apresentados, é apontada à teoria pragmática a fragilidade na problematização da comparação do desenvolvimento do indivíduo com o da sociedade. Esta teoria posiciona-se bastante ao nível do indivíduo, descurando que este está integrado numa sociedade, e que todos os seus atos podem ter influência negativa ou positiva na mudança desta. José Alberto Correia (2008:63) também elucida a problemática do “significado” da experiência, uma vez que “(...) o sujeito é encarado como sendo sempre um produto da sua experiência e nunca um produtor da experiência”.

3.3.1.2. A Educação de Adultos segundo a visão Humanista

A escola Humanista da Educação de Adultos não está desprovida totalmente da influência do pragmatismo defendido por Dewey e Lindeman. Esta teoria está relativamente próxima do que é a filosofia do existencialismo, centrada na pessoa, nas suas necessidades e aspirações, nas potencialidades de autodesenvolvimento.

Carl Rogers é um dos defensores desta teoria Humanista da Educação de Adultos, sustentando a ideia de que o Homem é um ser ativo, livre e responsável, devendo ser imbuído por um espírito de motivação para o autodesenvolvimento. Para além desta destacável posição do indivíduo no processo de ascensão ao conhecimento, Rogers aponta o ambiente como um elemento importante desse processo.

Deve ser dadas às pessoas todas as condições para que se desenvolvam e possam “libertar a curiosidade, permitir que as pessoas assumam o cargo de seguir novas direções ditadas por seus próprios interesses” (Rogers, 1973:105) e principalmente proporcionar o ambiente ideal para este processo. Esta ideia está bem presente na definição de educação de adultos, frequentemente recuperada pelo autor Ribeiro Dias (2009:183) da Conferência Internacional em Elsenour (1949) cuja “educação de adultos é entendida como um processo

que visa criar as melhores condições para que o adulto se torne capaz, ele mesmo e não outros por ele, de procurar resposta para todas as suas necessidades e aspirações”.

Nesta concepção de educação de adultos, a papel do agente educativo está estreitamente relacionado com o papel de facilitador de todo o processo de desenvolvimento de *aprendizagens significativas* na pessoa. Cabe ao agente educativo promover o ambiente mais favorável a cada indivíduo, facilitando-o igualmente através de instrumentos metodológicos que o auxiliem na conquista desse estado de satisfação das próprias necessidades, sendo que “o seu propósito último é ajudar os indivíduos a crescer” (Finger e Asún, 2003:63). É certo que as *aprendizagens significativas* só são consideradas quando “o aluno participa responsabilmente do seu processo” e “que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos” (Rogers, 1973:154-158).

Knowles partilha algumas ideias da teoria pragmática e humanista. Por um lado evidencia a importância das situações problemáticas como meio de aquisição de conhecimento, mas por outro, também valoriza o ambiente envolvente como facilitador dessa aprendizagem (Finger e Asún, 2003:66). Em todo o caso, a motivação do indivíduo constitui uma componente transversal a todo o processo de desenvolvimento e satisfação das necessidades.

Pode dizer-se que Knowles foi o responsável pelas múltiplas reflexões tecidas ao conceito de andragogia. Entenda-se andragogia como “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Knowles, 1970:43 in Finger e Asún, 2003:67).

A andragogia distancia-se da pedagogia em alguns aspetos, fundamentalmente nas funções dos agentes educativos e seu desempenho, metodologias, conteúdos educativos e posição do sujeito aprendiz.

O agente educativo limita-se a orientar o sujeito aprendiz na sua independência, autonomização e necessidades de aprendizagem. Como a experiência é o ponto de chegada e o ponto de partida para a aquisição do desenvolvimento desejado, é a peça crucial deste processo. Cabe ao sujeito aprendiz identificar os seus próprios problemas e através da sua motivação intrínseca e orientação do agente educativo atingir o estado desejável.

Por sua vez na pedagogia, o professor é quem determina as regras, os conhecimentos, onde a pessoa não tem espaço para reflexão das experiências pessoais, limitando-se a ser conduzida pelos caminhos traçados pelo agente externo ao seu processo individual de aprendizagem (Finger e Asún, 2003:68).

A crítica que é apontada a esta teoria da andragogia é que é uma mera corrente ideológica, sem fundamento de atuação política ou social, apenas influenciada pela rivalidade entre duas escolas da psicologia, nomeadamente a cognitivista e humanista.

A fragilidade aludida a esta teoria prende-se com o facto de esta ser uma teoria auto-dirigida e centrada fundamentalmente no indivíduo, caindo no erro de promover o individualismo. Outro aspecto menos favorável é o papel de facilitador demarcado pelo agente educativo onde, este é o responsável por traçar o melhor caminho para o indivíduo desenvolver o seu processo de aprendizagem. Sendo o primeiro o responsável pelo desenrolar do processo, o indivíduo assiste passivamente ao delinear do seu próprio percurso educativo.

3.3.1.3. A Educação de Adultos segundo a visão Emancipatória

Esta teoria de educação de adultos ressalva a necessidade de emancipação do indivíduo e da sociedade, por resposta às formas de dominação dos vários sistemas político, económico, cultural, etc.

Paulo Freire foi um filósofo e educador com um lugar de destaque na educação e na educação de adultos e o seu riquíssimo legado ainda é hoje bastante utilizado nas políticas e práticas de Educação. Evidencia-se, não só pela panóplia de escritos reflexivos das necessidades educativas das populações, fundamentalmente da América Latina, mas também pela vertente prática das suas metodologias aplicáveis e aplicadas. Distinguiu-se pelos seus programas de alfabetização e educação popular que visavam não só o ensino de escrita e leitura aos indivíduos, mas também a necessidade em se tornarem indivíduos conscientes (*conscientização*)¹⁴ e críticos das diversas formas de opressão de que eram alvo dos grupos dominantes. Desta forma, pretende-se que se desenvolva uma educação crítica, radical, que reconheça o poder de mudança que o Homem comporta.

¹⁴ A ideia de conscientização tão preconizada nas obras de Freire, A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (Freire 1975).

Freire (1975:81) tece severas críticas ao sistema de escolarização dominante, como um mero local onde o educando (*oprimido*) se limita a receber o conhecimento pré-concebido pelas classes dominantes (*opressores*) como legítimo:

“Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (...) a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. (...) Na educação ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”.

Na concepção de educação defendida por Paulo Freire, o conhecimento não resulta de um "depósito" que o educador faz ao educando, mas sim, de um processo que se realiza no contacto do indivíduo com o mundo, um mundo não estático, mas dinâmico e num contínuo de transformações. Daí a defesa da *alfabetização crítica* como um processo de desenvolvimento do indivíduo, respeito mútuo e transformação da sociedade. “Neste sentido, faz parte de todo um projeto de *‘empowerment’*¹⁵ porque é uma autoconstrução, um processo autocrítico e não a mera aplicação de um método de juntar letras e palavras mecanicamente, pois a *‘alfabetização crítica é tanto uma narrativa para a ação, quanto um referente para a crítica’* (Freire e Macedo, 1994 in Cortesão (coord), 2001).

A pedagogia-dialógica fundamenta-se na ascensão ao conhecimento através da relação de diálogo entre os indivíduos e entre estes e o mundo que os rodeia. Esta inter-relação está na base da busca pela *libertação, conscientização e transformação do Mundo* que Paulo Freire tanto evoca.

A sumária abordagem às três principais teorias da educação de adultos permite elucidar a origem de algumas políticas educativas que são defendidas e praticadas nas sociedades atuais. É certo que há condicionalismos que fazem diferir os contornos e as decisões que são tomadas, sendo eles, por exemplo, as características culturais e sociais dos indivíduos.

¹⁵ Entenda-se *empowerment* como uma forma de ação coletiva sobre um determinado objetivo estabelecido igualmente em conjunto. Isto é, simplificando, é uma divisão coletiva dos poderes de decisão e atuação.

3.4. A Educação de Adultos no contexto português

Esta abordagem constitui uma síntese representativa dos factos dominantes da educação de adultos ocorridos em Portugal. Permite uma compreensão mais afinada das políticas educativas e sociais que foram desenvolvidas ao longo dos anos, e por conseguinte, os resultados da educação de adultos com que nos debatemos na atualidade.

A história da educação em Portugal é marcada por taxas de analfabetismo substanciais, assim como uma débil escolarização de crianças e jovens e uma diminuta taxa de população universitária, e com níveis baixos de qualificação da sua população adulta, comparativamente com outros países europeus (Lima, 2008).

Por si só, a educação de adultos nunca foi tida como uma prioridade. Neste setor, sempre confluíram interesses díspares originando políticas educativas descontinuadas. Como Lima (2008:32) destacam, “a heterogeneidade e a pluralidade da educação de adultos enquanto campo de práticas sociais nunca terá sido objeto de políticas públicas globais e polifacetadas, mas antes de orientações segmentadas e heterogéneas, geralmente de curto prazo.”

Na visão de Augusto Santos Silva (1990) a educação de adultos distribuiu-se pela “extensão do sistema escolar” e ainda segundo três perspetivas: i) *Formação Profissional*, voltada para a funcionalidade económica da educação, por se identificar como uma forma de rentabilização da produção da mão de obra e por se considerar as necessidades de formação técnica e geral destes trabalhadores; ii) *Métodos de alfabetização*, com vista a uma alfabetização funcional, combinando a aquisição de competências de leitura e escrita com a formação de base, articulando assim a aprendizagem elementar e a formação cívica e política; iii) *Educação permanente*, processo de auto aprendizagem, envolvendo uma formação plurifacetada, visando a promoção de uma formação fortemente dirigida para o indivíduo, na construção de percursos com múltiplas escolhas através do princípio de uma aprendizagem constantemente renovada.

Apesar dos esforços dos mais dedicados à causa da continuidade da educação de adultos, nas décadas de 80 e 90 as ofertas disponibilizadas para a população adulta, quase que desaparecem dos cadernos e medidas políticas educativas governamentais (Lima 2008:41).

Mesmo com a entrada de Portugal na então designada Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, os programas de alfabetização da população não constavam na lista de necessidades das políticas educativas. Apesar disso, e como Portugal passou a fazer parte de uma comunidade, com partilha de leis, direitos, obrigações e interação nas decisões

com outros países, setores como a economia, o mercado, a política e por consequência a educação foram alvo de transformações. A economia, por um lado, com a necessidade em se demonstrar segura perante as demais dos países da CEE. O mercado com necessidade de modernização das técnicas, almejando fazer face à competitividade que se fazia sentir através dos países fundadores desta comunidade. Por consequência a educação de adultos também sentiu estas alterações, fundamentalmente na necessária e urgente formação e qualificação dos adultos ativos. Desta forma valorizou-se a gestão de recursos humanos em detrimento da marginalização das diferentes modalidades da educação de adultos não formais ou populares (Lima e Afonso, 2006).

Segundo a lógica de promoção da competitividade e da valorização da economia em prejuízo dos demais setores sociais, Alberto Melo (2008) e Ribeiro Dias (2009) debatem-se sobre esta problemática¹⁶. “(...) a economia pura, e como deve ser considerada no interesse de todos nós, é uma economia que tem como centro o valor de uso, porque interessa é satisfazer necessidades, interessa é o valor de transação. Na finança, o valor de uso não interessa minimamente, interessa é o valor de transação, é o valor de troca, é o valor monetário” (Melo, 2008:102).

Com esta perda do significado originário do conceito de economia e cujo lugar foi ocupado pela primazia atribuída ao valor que se pode obter através das transações desta economia financeira, o setor da educação apresenta-se como mais um dos setores sociais ao dispor dos caprichos económicos.

Esta argumentação ganha ainda mais amplitude considerando a contribuição de Ribeiro Dias (2009:34) “o que não se afigura aceitável é que o sistema educativo fique sujeito, subdimensionado, diminuído, bloqueado, frustrado, pela sua relação com o sistema económico ou, pior ainda, que a educação se organize em função da economia, porque, na medida em que o sistema económico for injusto, todo o processo educativo irá padecer de injustiça radical”. Mesmo assim, verificava-se a contínua incapacidade dos mercados nacionais competirem ao mesmo nível com os mercados externos, muito devido ao problema da persistência das lacunas nas necessidades básicas de educação dos indivíduos. (*Ibid.*).

Esta proeminente valorização da economia vem oprimir os esforços contínuos pela luta de uma subsistência da cidadania democrática. Isto releva uma descontinuidade ou até mesmo

¹⁶ O conceito de economia, segundo Melo (2008) advém desde as civilizações gregas, onde era considerada como uma atividade de gestão das necessidades domésticas, isto é, da gestão dos recursos das casas. Hoje em dia este conceito está bastante distante desta ideia de satisfação das necessidades domésticas, das necessidades mais básicas dos indivíduos, para dar lugar a um crescente frenesim de consumo e reprodução de lucros monetários para as sociedades.

rotura com as políticas sociais atribuindo uma primazia cada vez mais descontrolada às políticas tayloristas ou até mesmo neo-liberais.

Segundo Lima (2000:245) assiste-se a uma obsessão pela educação contábil, “aquela que é orientada segundo objectivos precisos e que dessa forma se torna contável (...)”, desvalorizando assim, os processos de participação colectiva e democrática, envolvendo a participação cívica, que se apresenta como importantes momentos educativos.

3.4.1. Criação da Agencia Nacional de Educação e Formação de Adultos

No seguimento dos relatórios da UNESCO, e considerando os imperativos declarados especialmente na V CONFINTEA que teve lugar em Hamburgo em 1997, onde se desenvolveram as linhas de orientação para a valorização do conceito e das práticas de “aprendizagem ao longo da vida”, evidenciando os quatro pilares da educação (*aprender a conhecer* – correspondendo a uma aquisição de formas de entendimento; *aprender a fazer* – aquisição de aprendizagens que envolvam a ação sobre algo; *aprender a viver* – saberes que convirjam na cooperação e participação na sociedade do conhecimento; *aprender a ser* – condição importante para o desenvolvimento e comunhão dos anteriores pilares)¹⁷ como sustentáculo das práticas de educação e formação de adultos.

É também através desta iniciativa que afluem “novos” conceitos associados a estas práticas de educação e formação de adultos, como a referência a formadores e formandos, (designação utilizada para os agentes e destinatários destas ações educativas); valorização do termo ‘competência’ como ponto de partida e ponto de chegada para o desenvolvimento necessário; a própria banalização da utilização da formação, considerada como um instrumento chave e resolutivo das lacunas existentes nos variados setores socioculturais.

No quadro de uma rutura político-educativa, em 1999 é criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA). A então designada ANEFA é:

“um instituto público dotado de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, com atribuições nas áreas da promoção, do financiamento, do acompanhamento e avaliação e certificação, da investigação e difusão, de programas de alfabetização e literacia básica, do ensino recorrente, da promoção educativa e da formação para o trabalho numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida, da intervenção cívica, da animação socioeducativa e do desenvolvimento comunitário (Lima, Afonso & Estêvão, 1999).

¹⁷ Alonso, L. et al (2002) *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*. Lisboa:ANEFA

A ANEFA foi o organismo responsável pelo desenvolvimento de iniciativas que se reconheceram como inovadoras e pertinentes, sendo elas, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), de dupla certificação (escolar e profissional); a rede de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; e as Ações S@ber+. Estas ações, narradas por um caráter educativo e pedagógico original, levaram Pires (2007) a afirmar que “ [tornava-se] essencial pensar a educação e formação para além dos espaços-tempos formais/institucionais e dos quadros conceptuais com que tradicionalmente se tem vindo a pensar a ação educativa. Neste sentido, a ação da ANEFA contribuiu para esta viragem representativa da educação de adultos, onde se destaca o papel central do adulto, influenciando os *modus operandi* materializados desde então.

Apesar da criação da ANEFA como um organismo com objetivo de promover um desenvolvimento global da educação, formação e emprego dos adultos em Portugal, esta Agência não sobreviveu às mudanças das políticas governamentais, sendo substituída pela Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) e mais tarde pela atual Agência Nacional para a Qualificação I.P., mais conhecida pela sigla ANQ.

3.4.2. Uma visão da Agência Nacional para a Qualificação

A ANQ foi criada em 2007 através do decreto-lei nº 276-C/2007 de 31 de julho, com administração indireta do Estado, dotada de autonomia financeira e administrativa e com património próprio. É tutelada ministerialmente pela confluência do Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Como missão, cabe à ANQ “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” (decreto-lei nº 276-C/2007). De salientar que a criação deste organismo encerra um destaque significativo das políticas de educação e formação de adultos em Portugal, fazendo afluir opiniões positivas e negativas.

É igualmente da responsabilidade da ANQ coordenar e monitorizar processos de certificação de adultos, de reconhecimento, validação e certificação de competências, de nível escolar, mas também de nível profissional, os designados cursos de dupla certificação. Esta especificidade sustenta também a responsabilidade e orientação estratégica em estabelecer ligação entre as entidades formadoras, as Direções Regionais de Educação (DRE), a Direção-

Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) e o Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) (*Ibid*).

Visando a facilitação da (re)inserção profissional e a construção de uma cidadania ativa através da qualificação escolar e profissional da população adulta, “cabe ainda à Agência Nacional para a Qualificação a gestão da rede de Centros Novas Oportunidades¹⁸ regulando as condições do seu financiamento, procedendo à sua avaliação e acompanhamento, com vista à manutenção de elevados padrões de qualidade” (Decreto-lei nº 396/2007 de 31 de dezembro).

A Iniciativa Novas Oportunidades (INO) é inicialmente promovida, em Portugal, no âmbito do Plano Nacional de Emprego (PNE) e do Plano Tecnológico (PT). Estes três organismos conjuntos, cada um com o seu contributo para o desenvolvimento da educação e formação de adultos, promoção da criação de emprego e mobilização para a modernização tecnológica visam a qualificação dos portugueses, fundamentalmente dos jovens e dos adultos.¹⁹

3.4.2.1. Objetivos

Esta Iniciativa centra-se principalmente na promoção de dois eixos de atuação: um mais centrado nos jovens e na promoção e outro direcionado para a atuação sobre uma população mais adulta.

Os parâmetros de atuação da INO são definidos tendo por base os baixos níveis de escolarização da população adulta portuguesa e a reduzida taxa de qualificação profissional resultante do elevado insucesso e abandono escolar dos jovens adultos, promovendo uma precoce inserção no mercado de trabalho. Desta forma, a intervenção ao nível da qualificação profissional e da conclusão da escolaridade de base mas sobretudo incidindo na urgente

¹⁸ O contributo da descentralização das práticas educativas e formativas através da criação de Centros Novas Oportunidades (CNO) permitiu chegar estrategicamente junto das populações-alvo, considerando o seu “ (...) forte enraizamento na sociedade civil [e por terem] (...) melhoras condições para organizar e dinamizar localmente este tipo de ações formativa (...)” (Ávila, 2004:18). Os CNO são promovidos por entidades formadoras, públicas e/ou privadas, como por exemplo escolas públicas, centros de formação profissional sob gestão do IEFP, associações empresariais, associações de desenvolvimento local, autarquias, etc, visando a orientação para a qualificação mais ajustada a cada indivíduo, contribuindo substancialmente para a concretização dos objetivos ambicionados pela INO. Imperativos como “abertura e flexibilidade” tendo em conta a heterogeneidade dos perfis dos adultos, “confidencialidade” das informações, “orientação para os resultados” tendo em conta o tempo determinado para cada processo, assegurando a sua exequibilidade, e o rigor e eficácia associados ao cumprimento dos processos, fazem parte das diretrizes presentes na Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, documento regulador da atuação dos CNO (Gomes, M.C e Simões, F., 2007). A ANQ desempenha um papel central nesta iniciativa, como reguladora dos sistemas de qualificação e o acompanhamento das ofertas educativas e formativas, sustentada pelo Catálogo Nacional de Qualificação (CNQ), orientado pelo Sistema Nacional de Qualificação (SNQ).

¹⁹ Informações retiradas dos Sites: “www.novasoportunidades.gov.pt”; “www.gep.mtss.gov.pt”; www.planotecnologico.pt”.

necessidade do aumento da escolaridade de nível secundário condensam todo o alento desta iniciativa, visando o crescimento económico, a promoção da coesão social, a cidadania e o desenvolvimento individual.

3.4.2.2. Destinatários e Metodologias

Esta iniciativa pretende envolver ativamente jovens adultos²⁰ que abandonaram a escola sem a concluírem nos seus parâmetros obrigatórios, assim como adultos²¹ com níveis baixos de escolarização e qualificação profissional que, por diversas razões, viram-se obrigados a entrar precocemente ou sem as devidas qualificações no mercado de trabalho, e até mesmo imigrantes ativos empregados ou desempregados (de curta ou longa duração) (Pires, 2007).

Rompendo com os modelos de educação e formação de adultos que até então eram tomados como referência, são promovidos programas educativos mais flexíveis e por conseguinte mais ajustados às necessidades e características da população adulta, “rentabilizando as aprendizagens efetuadas e dando sentido à sua própria experiência” (*Ibid*:33). Porque nenhuma pessoa se assemelha a uma tábua rasa, assim o adulto deve ser compreendido como alguém que detém um percurso próprio e genuíno, diferente de todos os outros.

Outras ofertas educativas e formativas²² que são disponibilizadas por esta Iniciativa são exemplo os cursos EFA com certificações de nível escolar, de nível profissional ou de dupla certificação (escolar e profissional), mas que mais posteriormente dedicaremos a merecida análise.

Estes são apenas alguns exemplos da panóplia de ofertas educativas e formativas disponibilizadas e levadas a cabo pela INO.

²⁰ No caso dos mais jovens, a atuação centra-se na promoção da formação profissional, desenvolvendo cursos de dupla certificação, com uma componente escolar, mas sobretudo com uma forte componente profissional, constituindo um impulso para a (re)inserção destes no mundo de trabalho.

²¹ No que concerne à população adulta (empregada ou desempregada), atua na oportunidade de concluírem os seus percursos escolares, elevando os níveis de formação base.

²² As formações modulares – desenvolvidas com base nas Unidades de Formação de Curta Formação, as designadas UFCD, que podem ser de componente de formação de base ou componente tecnológica, onde é desenvolvida uma formação e carga horária específicas e servem, por exemplo, como via de conclusão do ensino secundário considerando a área deficitária.

3.4.2.3. Referenciais de Competências-Chave

Os designados referenciais de Competências-Chave constituem os documentos basilares de toda a exequibilidade das ações de Educação e Formação de Adultos, nomeadamente dos cursos de educação e formação de adultos. Recorrendo a uma citação dos autores do *Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos*, para o nível Básico, (Alonso, L., *et al*, 2002:5), este documento “propõe-se constituir uma matriz integradora entre o balanço de competências adquiridas na experiência de vida e o desenvolvimento de projetos de educação/formação de adultos.”²³ Como a própria designação esclarece, este documento pretende ser uma referência para a identificação e certificação de competências determinantes do percurso de vida das pessoas e que encaixem nos parâmetros estipulados²⁴. Desta forma, foi criado um Referencial com orientações específicas e detalhadas para os níveis básico e secundário.

Relativamente ao Referencial de Competências-Chave do Nível Básico²⁵ centra-se em 4 áreas nucleares de conhecimento, sendo elas a Matemática para a Vida (MV), Linguagem e Comunicação (LC,) Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e Cidadania e Empregabilidade (CE). Para além das competências específicas que cada área nuclear encerra, existem competências transversais, como “ler e interpretar informação oral, escrita, visual, numérica ou em formato digital” (*Ibid*:10). Como transversais também se apresentam os Temas de Vida que procuram abordar assuntos e problemáticas de interesse e desenvolvimento social e cívico.

Quanto ao Referencial de Competências-Chave do Nível Secundário²⁶, este apresenta um grau de estruturação bastante mais complexo, muito devido também ao patamar mais elevado da correspondência do grau a obter. Possui 3 áreas de competência-chave, sendo elas

²³ Citação retirada da Nota de Apresentação de Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J., Osório, A., Sequeira, F. (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e formação de adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

²⁴ A forma de pensar as aprendizagens e competências adquiridas através da experiência formal, informal ou não formal, está amplamente presente, por exemplo, no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Este processo de certificação é levado a cabo nesta iniciativa e promove a certificação dos indivíduos, quer ao nível básico, quer ao nível secundário (nível escolar) quer ao nível da certificação profissional (nível 2 ou 3 de formação profissional), considerando as suas experiências pessoais, profissionais, sociais, cívicas, etc. ...

²⁵ Para uma profunda explanação consultar Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J., Osório, A., Sequeira, F. (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e formação de adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.

²⁶ Para uma profunda explanação consultar GOMES, Maria do Carmo (coord) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. DGFV.

Cidadania e Profissionalidade (CP), Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) e Língua, Cultura e Comunicação (CLC). Em cada Núcleo Gerador existem Domínios de Referências para a Ação com o objetivo de contextualizar as atuações dos indivíduos, no contexto privado, profissional, institucional e macro-estrutural. Para conseguir validar as competências propostas, a pessoa terá que evidenciá-las, tendo em conta os critérios de evidência que correspondem ao domínio das competências em questão.

Por conseguinte, os Referências de Competências-Chave, neste domínio da Educação e Formação de Adultos, são encarados como elemento máximo para o “desenho curricular” dos cursos, e também como “quadro orientador” para atuação dos agentes de Educação e Formação de Adultos presentes neste processo de reconhecimento e validação das competências de vida²⁷ (*Ibid*).

Considerando as directrizes que são apresentadas e que regulamentam o desenvolvimento destas acções de educação e formação de adultos, é possível percepcionar uma estreita influência das teorias pragmáticas e humanistas da educação de adultos.

Relativamente à influência da teoria pragmática da educação de adultos nestas acções verifica-se, essencialmente, em relação à valorização das experiências dos adultos como pontos de partida e posto de chegada de todo o processo de aprendizagem. As experiências de vida são compreendidas como uma componente inerente às pessoas e que estão directamente relacionadas com as atitudes e procedimentos que adoptam em relação aos contextos.

Partindo da ideia de que toda a gente comporta as suas vivências e respectivas experiências, e que estas são sinónimo de aprendizagens consolidadas, todas as pessoas podem aprender, pois defende-se que a educação é para todos. São nestes pressupostos de valorização das experiências e de uma intervenção abrangente junto de públicos bastante heterogéneos que assentam as iniciativas de educação e formação de adultos que são levadas a cabo como os cursos de educação e formação de adultos. O facto de centrarem as aprendizagens nas experiências vividas pelos adultos assume-se como catalisador da valorização das aprendizagens informais num contexto formal.

²⁷ A sessão de Júri de Certificação é constituída pelos adultos propostos a júri (*a posteriori* de um percurso educativo e formativo assente na validação das competências-chave oriundas das experiências de vida desses mesmo adultos), pelo Diretor e/ ou Coordenador do CNO (que nomeia a equipa de sessão de júri), assim como por elementos da equipa técnico-pedagógica (Profissional de RVC, que acompanham o adulto no seu percurso) e pelo Avaliador Externo (elemento externo a todo o Sistema e processo, mas devidamente acreditado pela ANQ) procurando estabelecer o máximo de fidedignidade a todo o processo. Ressalva-se, desta forma, a importância deste momento por se “constituir como a face visível e pública que culmina todo o processo de Educação/formação implícito no sistema de RVCC” (Gaspar, T., Milagre, C., Lima, J., 2009). Neste momento, o adulto vê o seu trabalho, esforço e dedicação serem acreditados através da certificação total ou parcial (caso não tenham atingido todos os critérios de evidência do domínio das competências a serem consideradas).

Quanto à ligação com os pressupostos sustentados pela teoria humanista, salienta-se o facto de o adulto ser o centro de todas as iniciativas, as quais são desenvolvidas segundo as necessidades do primeiro, onde os agentes educativos têm uma função de orientação e promoção de ambientes favoráveis à aquisição de aprendizagens. É precisamente este o papel que os formadores comportam no desenvolvimento dos cursos EFA, como facilitadores do processo de aprendizagem.

3.4.2.4. Agentes envolventes

Assente na reconfiguração das políticas educativas da Educação e Formação de Adultos em Portugal, na última década assiste-se a um emergir de novos agentes e/ou reforço de novas práticas de outros, consolidando os imperativos de uma maior diferenciação e especificação na área da Educação e Formação de públicos adultos. Assim, agentes como Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências (Profissional de RVC) e Mediador Pessoal e Social, são fruto da concretização destas políticas.

Juntamente com os Formadores especializados nas correspondentes áreas de atuação dos Referenciais, assumem-se como os agentes educativos e formativos responsáveis pela implementação das práticas pré-defendidas, junto da população. Certo é que cada um destes agentes desempenha a sua função específica, mas com vista a um resultado que só é obtido através da cooperação e empenho ente todos os profissionais, fomentado nas designadas equipas técnico-pedagógicas.

3.5. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos

Os cursos EFA tiveram início em 2000 e representaram uma evidente rutura com os modelos e práticas de educação e formação de adultos existentes na sociedade portuguesa até então (Ávila, 2004). Foram projetados nas políticas educativas para a população adulta desde a criação da ANEFA/DGFV tendo continuidade através da ANQ até aos dias de hoje.

Estes cursos sempre ressaltaram a importância da experiência de vida, como aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos adultos “proporcionando uma oferta integrada de educação e formação e privilegiando soluções flexíveis de construção e de desenvolvimento curricular (Quintas, 2008:6). Castro, R. *et al* (2007a:13) ressaltam que “os Cursos EFA visam uma oferta integrada de educação e

formação destinada a públicos adultos pouco escolarizados e qualificados (...) [associando] as políticas que se destinam à promoção do emprego, que, durante muitos anos tiveram caminhos paralelos e não articulados” conjugando uma “matriz estruturadora” de âmbito social.

Regulamentados pela Portaria 230/2008 de 7 de março, os cursos EFA “destinam-se a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem qualificação adequada (...) prioritariamente, sem a conclusão do ensino básico ou do secundário” (cursos escolares). Visando a qualificação para a (re)inserção desta população no mercado de trabalho, estes cursos contemplam, por um lado, uma vertente de formação escolar, permitindo uma conclusão dos ciclos de estudos (básico e/ou secundário) de uma forma mais flexível, individualizada, tendo em conta o contexto envolvente, e por outro lado disponibilizam uma vertente de formação profissionalizante, para um público, preferencialmente, à procura de emprego (cursos de dupla certificação).

Obedecendo aos Referenciais de Competências-Chave (básico e secundário), os cursos EFA assentam,

“numa atitude formativa que passa pela flexibilização das competências e estratégias para a sua aquisição, pela articulação entre as áreas de competência-chave da componente de formação de base, e entre estas e a formação tecnológica, estratégias essas que farão tanto mais sentido, quanto melhor estiverem enquadradas nos contextos e percursos pessoais e socioculturais dos formandos” (Rodrigues, 2009).

Neste ponto, são ressalvados os Temas de Vida que são trabalhados nos cursos, por abordarem temáticas de cariz familiar e utilitárias para os formandos.

Contudo, “os cursos EFA não configuram, de forma alguma, uma proposta formativa fácil de concretizar” (Quintas, 2008) e atreve-se mesmo a afirmar que constituem uma proposta difícil de compreensão, considerando o universo volumoso de diretrizes, instrumentos e até mesmo de burocracia inerente à sua implementação.

3.5.1. Plano Curricular dos Cursos Educação e Formação de Adultos

A quando da inscrição num CNO, os formandos são encaminhados, através do processo de diagnóstico e encaminhamento, efetuado pelo TDE, para o curso e grau de obtenção mais indicado, tendo por referência as diretrizes postuladas pelas entidades competentes, e pelo percurso de vida que o formando apresenta. Desta forma, o formando poderá ser encaminhado para um EFA escolar básico ou secundário, para um EFA de dupla certificação, onde são conjugadas a componente de formação de base e a componente de formação tecnológica, ou um EFA profissional com envolvimento da prática em contexto de trabalho.

Relativamente à construção curricular de um curso EFA escolar, este engloba três níveis de qualificação, sendo eles: o nível B1, B2 e B3, correspondentes aos 1º, 2º e 3º ciclos respetivamente, do modelo de ensino escolar básico.

Desta forma, a construção curricular do EFA escolar envolve a obtenção do certificado de nível B1 (conclusão do grau primário de ensino), do nível B2 (conclusão do segundo ciclo de ensino), dos níveis B1+B2 (caso não apresente conclusão do ensino primário mas apresente competências e capacidades para conclusão do segundo ciclo), do nível B3 (conclusão do terceiro ciclo de ensino) e dos níveis B2+B3 (caso não apresente conclusão do segundo ciclo de ensino, mas apresente competências e capacidades para a conclusão do terceiro ciclo). No caso dos níveis B2 e B3 está também contemplada, na formação de base, a realização de formação de uma língua estrangeira (Rodrigues, 2009). O nível secundário é certificado apenas com a conclusão do próprio secundário.

Relativamente aos cursos EFA de dupla certificação e de certificação profissional, os níveis de certificação escolar são iguais ao EFA escolar, com a particularidade de certificarem os níveis 2 ou 3 de formação profissional.

No módulo de *Aprender com Autonomia* (nível básico) “tem como função proporcionar a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho do grupo, bem como a definição de compromissos de formação individuais e coletivos” (*Ibid*: 27). espectadores de um mercado de trabalho cada vez mais exigente e dinâmico, a combinação de todas as capacidades e apetências de uma situação individual para outra coletiva apresenta-se como um cenário frequente. Desta forma, dotar estes adultos de aprendizagens de trabalho em grupo, de auto análise e reflexão das variadas situações, afiguram-se como ferramentas transversais à situação de *aprender-aprender*, condição importante para o despoletar de consciências e novas competências.

Por sua vez, o módulo do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (nível secundário), como a própria designação o dispõe, resulta de uma compilação de trabalhos onde é

fomentada a reflexão das experiências de vida e das atividades realizadas, proporcionando um desenvolvimento reflexivo na aquisição de novas competências. Apresenta-se igualmente como um documento importante para a avaliação do formando no curso EFA de nível secundário, por ser um instrumento construído e acompanhado de forma individualizada.

3.5.2. Equipas pedagógicas

Os cursos EFA são ministrados pelos formadores responsáveis pelas Unidades de Formação de cada área de competência-chave em coadjuvação com o mediador, articulados com o representante da entidade formadora que ministra o curso EFA e em alguns casos, incluindo o responsável pelo acompanhamento da formação prática em contexto de trabalho.

As ações eminentes da equipa pedagógica onde melhor se destaca este trabalho cooperativo são as atividades integradoras levadas a cabo nos cursos EFA. Estas atividades, “surgem como resposta à transversalidade que o modelo de formação preconiza e o planeamento das mesmas é feito em conjunto pelos elementos da equipa pedagógica que forem adequados para desenvolver o trabalho de investigação-reflexão-ação de uma determinada atividade” (Rodrigues, 2009:43). Explorar a proximidade à qualificação ou saída profissional do curso através das atividades integradoras requer uma dedicação complementar tanto dos formandos como dos formadores, convergindo esforços para a exploração de métodos capazes de proporcionar um desenvolvimento de novas e pertinentes aprendizagens para a qualificação em causa.

Como mencionado, o mediador é um profissional integrante nos cursos EFA e com funções especificamente perspetivadas para atuação junto deste público igualmente singular.

3.5.3. A mediação nos cursos de Educação e Formação de Adultos

Por envolver públicos com experiências, características e necessidades bastante heterogéneas, e de forma a orientar o percurso formativo, foi criada formalmente a figura do mediador nos cursos EFA, através da Portaria n°817/2007, de 27 de julho, contemplando uma panóplia de funções, no qual,

“o mediador pessoal e social é o elemento da equipa técnico-pedagógica a quem compete, designadamente: a) colaborar com o representante a entidade formadora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e seleção dos formandos; b) garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos; c) coordenar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação; d) assegurar a

articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora”.

Este tipo de mediação decorre de uma mudança paradigmática, ao nível das políticas educativas e socioculturais. Como nos diz Silva (2009:101) “a mediação no campo da educação e formação de adultos é uma prática recente entre nós, quando comparada com outros campos de intervenção no âmbito da mediação”.

O mediador EFA é também responsável por assegurar os módulos Aprender com Autonomia e as sessões de PRA; gerir o Dossier Técnico-Pedagógico; gerir os processos formativos ao nível da contabilização das faltas, planificações curriculares, reuniões pedagógicas e desenho pedagógico global; manter os cronogramas atualizados; avaliar os processos de aprendizagem e da formação, etc... (Gonçalves, M., 2009). No fundo, podem-se caracterizar como funções fundamentalmente de carácter *Administrativo-burocrático e gestor* e *pedagógico* (Silva, 2009:101).

Relativamente às ações do mediador EFA de carácter pedagógico é possível enquadrá-las em dois domínios. Por um lado o *domínio cognitivo* e por outro o *domínio relacional* (Ibid, 106). No que se refere ao *domínio cognitivo*, este assenta especial enfoque nas questões da aprendizagem, mais propriamente na construção de saberes baseados nas experiências pessoais, fortalecidos pela promoção do espírito ativo e reflexivo e da autonomia consciencializada. O mediador busca o ponto de equilíbrio para o desenvolvimento destas capacidades, desempenhando a função de facilitador deste percurso. Como afirma Silva (2009:106), “a mediação constitui-se um dispositivo importante para a aprendizagem experiencial, no qual é essencial a autonomia e a capacidade de identificação e construção de saberes”, condições essenciais à construção da competência aprender-aprender.

Por seu turno, no *domínio relacional*, o mediador procura promover a interação saudável entre os diversos participantes do percurso formativo, fomentando valores como a cidadania ativa e a democraticidade dos processos, promovendo o respeito pela diversidade e a consciência das transformações emergentes. Todo este trabalho engloba a atuação do mediador num domínio não só da gestão mas perceptivelmente na prevenção dos conflitos.

De facto, são fortes as probabilidades de ocorrência de conflitos de índole diversa, por exemplo, entre os formandos, no desenrolar da formação, mas também entre os formandos e formadores e até mesmo entre estes e a instituição formadora. Isto deve-se, principalmente, à quantidade de horas que passam juntos, indivíduos bastante heterogéneos, marcados por percursos de vida, muitas das vezes complicados, e que influenciam os comportamentos que adotam no contexto formativo.

Assim sendo, e como descreve Aguiar (2009),

“ (...) compete ao Mediador(a) encontrar as melhores estratégias para que os formandos possam, por si, refletir sobre o problema e alcançar a solução para o mesmo, através do entendimento e do compromisso mútuo. Arriscaríamos mesmo afirmar que esta é a vertente mãos complexa e exigente de todas as funções do(a) Mediador(a), uma vez que implica uma conjugação equilibrada das suas características pessoais e profissionais, alicerçadas num conhecimento técnico muito peculiar no âmbito das Relações Humanas”.

Corrobora-se, desta forma, a dimensão construtivista, essencial e singular do papel e das funções do mediador, quer no plano de atuação nos cursos EFA, quer ao nível da mediação cultural, social, educacional, familiar, escolar etc... Efetivamente, a proximidade com a esfera transformadora das aprendizagens e das situações reais dos indivíduos efetiva-se um contributo distinto, peculiar e duradouro.

4. | Enquadramento Metodológico da Intervenção |

Este capítulo consiste na discussão da metodologia de investigação que foi definida e adotada como a mais indicada para a elaboração da intervenção da estagiária no domínio da frequência do estágio, tendo como objetivo a construção de um dispositivo de formação destinado a mediadores dos cursos de educação e formação de adultos. Para conseguir atingir os objetivos da intervenção apostou-se na investigação qualitativa, como metodologia mais apropriada para a recolha de informações necessárias, através da aplicação de entrevistas exploratórias a mediadores EFA. No decorrer deste ponto foi ainda efetuada uma análise detalhada ao guião destas entrevistas, assim como as técnicas utilizadas para a análise dos dados obtidos.

Tomando como referência as orientações expostas por De Ketele e Roegiers (1999) relativamente às fases do processo de investigação, procedeu-se primeiramente à *definição da problemática*. Nesta fase, e posteriormente a uma auscultação dos interesses da instituição de estágio relativamente ao desenvolvimento da intervenção, ficou definida uma intervenção ao nível dos processos de mediação integrados nos contextos de educação e formação de adultos, especialmente dirigida para as funções e procedimentos de atuação dos mediadores EFA. Esta definição teve por base a escassez de investigações e ações desenvolvidas na entidade de estágio.

Avançando no processo de investigação e como destacam Quivy e Campenhoudt (2005:15) “importa, acima de tudo, que o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para a elucidação do real, isto é, no seu sentido mais lato, um método de trabalho”. Para isso foram *definidos objetivos* para melhor direcionar e centrar as atenções. Relembrando os objetivos, estes visavam **Produzir um dispositivo de formação capaz de:** i) Proporcionar momentos de discussão/reflexão entre os Mediadores EFA; ii) Desenvolver capacidades de comunicação nos processos de Mediação; iii) Proporcionar um momento de partilha de conhecimentos/experiências; iv) Contactar e desmistificar as práticas dos Mediadores EFA.

Para dar início ao passo seguinte que consistiu na *elaboração de um utensílio de recolha de dados*, foi necessário efetuar algumas revisões bibliográficas, no sentido de escolher qual a metodologia de investigação mais apropriada para a recolha de informações. Considerou-se a investigação qualitativa como a metodologia mais indicada, por conferir

especial direção na elaboração de instrumentos que recolham o máximo de informação descritiva, caracterizados pela singular flexibilidade (Bogdan & Biklen, 1994). Como um dos imperativos da investigação consistiu na recolha de informações das funções, dos desempenhos e dos interesses formativos dos mediadores EFA, a opção por esta metodologia de investigação adquiriu ainda mais relevância por permitir o desenvolvimento de conceitos sensíveis, como descrever as realidades múltiplas dos investigados, desenvolvendo a respetiva compreensão. Com o objetivo global dos investigadores qualitativos como refere Bogdan & Biklen (1994), pretendeu-se compreender o comportamento e as experiências do público-alvo, neste caso, os mediadores EFA.

Desta forma, e elegeram-se as entrevistas exploratórias como instrumento de recolha de dados por constituir-se num “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação” (De Ketele e Roegieres, 1999:22). A materialização das entrevistas foi feita mediante construção de um Guião (Apêndice I). Este Guião permitiu organizar e agrupar as questões de uma forma pré-estruturada à sua aplicação, tendo por referência as informações mais pertinentes e essências para recolher.

O Guião das entrevistas exploratórias é constituído por 21 questões e foi desenhado com a finalidade de recolher informações distribuídas por 3 grandes grupos de questões. A tipologia que se considerou mais favorável para ser utilizada neste instrumento foi a construção e aplicação de uma entrevista *semidirigida*²⁸. Este instrumento afirmou-se, como referem Quivy e Campenhoudt (2005:70) “para encontrar pistas de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, (...) [e] constitui, (...) uma das fases mais agradáveis da investigação: a da descoberta, a das ideias que surgem e dos contactos humanos mais ricos para o investigador”.

²⁸ Quando o entrevistador tem preparado algumas questões, mas podem-se abordar assuntos que não estão estreitamente ligados com as perguntas preparadas. No processo de investigação, esta tipologia possibilitou uma organização das ideias centrais da informação que se pretendeu recolher, dando igualmente espaço para as informações adicionais resultantes da inter-relação proveniente do contacto entre o entrevistador e o entrevistado. É precisamente este contacto direto com os entrevistados que permite recolher informações para além do que é transmitido oralmente. O simples facto de percecionarmos *in loco* todo o desenrolar da comunicação, com os seus pressupostos como as expressões faciais dos inquiridos, os gestos como acompanhamento do discurso, o tom de voz e a construção do discurso são importantes aspetos que complementam as informações recolhidas, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994:134).

No que concerne à análise dos grupos constituintes do Guião das entrevistas exploratórias, o primeiro grupo contemplou questões direcionadas às referências individuais dos entrevistados como por exemplo:

Área e grau académicos.

Em que outras entidades já trabalhou enquanto Mediador(a)?

Qual a razão pela opção da atividade profissional de Mediador(a) EFA?

A justificação da presença destas questões centra-se na oportunidade de caracterizar os entrevistados, possibilitando uma detalhada e objetiva informação da amostra.

O segundo grupo estabeleceu uma relação próxima com a recolha de informação, fundamentalmente ao nível da perceção das funções e práticas dos mediadores, assim como a procura de informação ao nível da existência de conflitos e posterior atitude face a estes. Questões como:

O que faz enquanto Mediador(a) EFA?

No seu trabalho, depara-se com conflitos? Quais?

Como é que faz a análise do conflito que tem nas suas mãos?

Que vantagens e inconvenientes sente na implementação das práticas de Mediação no seu contexto de trabalho?

Estas questões permitiram abordar factos do dia a dia dos mediadores, através de discursos na primeira pessoa, possibilitando uma familiarização das práticas e das vivências dos mediadores entrevistados. Com estas questões foi possível ainda recolher informações ao nível das dificuldades sentidas por estes agentes, auxiliando, mesmo neste grupo de questões, a construção de interesses sobre temáticas a serem desenvolvidas numa proposta de dispositivo de formação. De ressaltar a importância deste grupo de questões como fonte de conhecimento útil e desejado para a estagiária, uma vez que este contacto com a prática permitiu obter uma perceção mais nítida sobre o que se faz na realidade enquanto mediador EFA.

Por último, apresenta-se o grupo de questões direcionado para a abordagem dos contributos das ações de formação, ao nível da aquisição de conhecimentos úteis para o desempenho das funções dos mediadores e conseguir recolher informações sobre interesses de temas a serem trabalhados em ações de formação. Estas questões foram:

O que é que aprende de novo, nessas ações, para melhorar o seu desempenho enquanto mediador(a)?

Considera necessário a conceção de mais ações de formação para estes profissionais?

Gostaria de frequentar ações de formação dirigidas a Mediadores(as)?

Que temáticas gostaria de ver abordadas numa ação de formação dirigida a Mediadores(as) EFA? Que tipo de abordagem, duração e estrutura?

As informações obtidas através destas questões estão na base da justificação da proposta do dispositivo de formação, validando a pertinência da elaboração desta proposta.

Obedecendo a um conjunto de requisitos, as entrevistas exploratórias foram administradas de igual forma, isto é, não influenciando os entrevistados (não favorecendo, nem prejudicando), de forma a tornar a informação recolhida o mais fiável possível, homogeneizando assim os procedimentos²⁹.

Este instrumento foi elaborado entre os meses de novembro e dezembro, no decorrer do estágio, tendo em vista a concretização dos objetivos anteriormente referidos. Foi alterado e ajustado em conformidade com as opiniões partilhadas entre a estagiária e a orientadora do estágio, assim como nas entrevistas iniciais, através do *feedback* obtido durante a sua aplicação.

Relativamente à sua aplicação, as entrevista exploratórias foram realizadas entre os meses de janeiro e fevereiro, depois de um contacto efetuado com as instituições (via correio eletrónico e por telemóvel), solicitando autorização para aplicação destas entrevistas a mediadores dos cursos EFA. Na opção pelas instituições onde ministrar as entrevistas foi atribuída uma ligeira preferência a entidades sediadas nas cidades de Felgueiras, Guimarães e Vizela, por estarem próximas da residência da estagiária. Foram aplicadas a 8 mediadores dos

²⁹ Evidencia-se a necessidade em reter alguns comportamentos face à administração das entrevistas, como por exemplo, saber ouvir o entrevistado, sem o interromper nem quebrar o raciocínio; demonstrar interesse e compreensão pelo que está a ser emitido respeitando as opiniões e reflexões partilhadas pelos entrevistados; trabalhar o guião da entrevista, caso exista, para a própria entrevista não se tornar demasiada longa, repetitiva, nem exaustiva, quer para o entrevistado, quer para o entrevistador.

curso EFA, tanto do nível básico como secundário, quer de cursos escolares ou de dupla certificação. Foram ministradas nas instalações das instituições onde os mediadores exerciam funções, possibilitando um contacto mais próximo com os ambientes profissionais, não descurando o local de conforto destes agentes educativos.

Dando contiguidade às fases do processo de investigação, os passos que se seguiram e que se considerou pertinente aborda-los conjuntamente foram a *constituição de uma base de dados e a preparação de um procedimento para o tratamento da informação*. As entrevistas foram gravadas, com autorização dos entrevistados e transcritas integralmente, o que facilitou a análise detalhada à qual foram sujeitas.

Considerando a quantidade excessiva de informação, manifestou-se a necessidade em trabalhar esta informação, de forma a filtrar os dados mais pertinentes para a continuidade da investigação. Esta tarefa consistiu em sistematizar as ideias provenientes das fontes de informação, explorando o material recolhido, o que contribuiu para o tratamento dos resultados, a sua inferência³⁰ e interpretação. Reforçando esta ideia, Vala (1986:104) infere que “o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção” (*Ibid*:104).

No que concerne à análise dos dados obtidos³¹, foi estabelecida a especificação de dimensões, considerando a estrutura do Guião das entrevistas, para facilitar a sua interpretação. As principais dimensões indicadas as seguintes: **1. Funções dos mediadores**; **2. O Desempenho** que operam diante das situações com que se deparam; e **3. os Interesses Formativos**. Cada uma destas dimensões é acompanhada por uma abordagem mais específica, nomeadamente através da análise das sub-dimensões. Assim, na dimensão **1.** procuramos separar as funções mencionadas pelos mediadores em dois tipos, por um lado, um mais próximo das atividades de índole *Técnico-administrativa* e o segundo numa abordagem das *intervenções educativas*. Na dimensão **2.** Evidenciou-se a *relevância da presença da mediação e o desempenho dos mediadores*, os *procedimentos* que são utilizados *em caso de conflitos* e finalmente as *fragilidades das práticas* destes agentes educativos. Por último, estabeleceu-se na dimensão **3.** dois tipos, ao nível dos *contributos das ações de formação*

³⁰ Isto quer dizer que, as informações recolhidas serão posteriormente analisadas pelos investigadores num contexto diferente de onde foram adquiridas, estando, desta forma, vulneráveis às interpretações, objetivos da investigação e conceptualizações individuais divergentes.

frequentadas e respetiva influência no desempenho das funções e os *temas apontados* como pertinentes nas *ações de formação dirigidas a mediadores EFA*³².

Por último e culminando este processo de investigação surge a *formulação das conclusões e posterior comunicação*, o qual resulta de toda a combinação da execução das etapas supramencionadas e aparece como conclusão de todo o estudo. No caso desta investigação e como já foi mencionado, esta investigação culmina com a apresentação da proposta de um dispositivo de formação destinado a mediadores EFA, que está devidamente explanado no capítulo 6 deste relatório.

4.4. Recursos mobilizados e limitações do processo

Para a aplicação das entrevistas, a estagiária incumbiu-se de reunir o material necessário, nomeadamente um gravador, fazendo-se acompanhar de dois guiões de entrevista exploratória, fornecendo um ao entrevistado, com a finalidade em proporcionar um melhor acompanhamento do desenrolar do processo, e também de um bloco de notas para registar as ideias centrais e questões que possivelmente surgissem no desenrolar da conversa.

Uma vez que se lidou diretamente com indivíduos e com âmbitos sociais, imprevistos, limitações e fragilidades foram inerentes a estes processos de interação. Desta forma, também este processo de investigação incorreu em algumas fragilidades.

Numa primeira instância foi visível a diminuta resposta por parte das entidades educativas contactadas para a autorização da aplicação das entrevistas exploratórias, tendo, em alguns casos, sido aguardado algum tempo pela obtenção de uma resposta, ou até exigido um segundo contacto, via telefónico. Devido a esta situação, não totalmente inesperada, mas alheia ao nosso controlo, registou-se um condicionamento do cumprimento do calendário pré estipulado no Plano de Estágio.

Outro indicador de fragilidade sentido pela estagiária relacionou-se com a reduzida abertura em algumas respostas dadas por alguns entrevistados. Esta fragilidade deveu-se aos desígnios desta técnica de investigação, uma vez que esta inibição é um dos aspetos menos positivos das entrevistas exploratórias, pelo facto de os entrevistados encontrarem-se numa posição de constrangimento devido à focalização das atenções no seu discurso.

Apesar destas fragilidades e do débil sentido de sagacidade experiencial da estagiária em explorar mais as respostas dos entrevistados, todo o processo se demonstrou enriquecedor para a proposta de intervenção.

³² Estas e outras informações são devidamente tratadas e apresentadas no capítulo seguinte.

5. | Apresentação e discussão do processo de intervenção |

Neste capítulo pretende-se dar sentido e significado aos dados recolhidos através da técnica de investigação utilizada, mobilizando estes contributos para a justificação da elaboração do dispositivo de formação destinado aos mediadores dos cursos EFA.

Esta análise é efetuada tendo como base a apresentação de trechos retirados das entrevistas que encaixem nessas dimensões apontadas.

Ao longo da apresentação e análise dos dados, de forma a zelar pela identidade dos entrevistados, aquando do recurso a citações, os entrevistados foram identificados por M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7 e M8³³.

5.1. Caracterização dos entrevistados

Atendendo à amostra recolhida através das entrevistas, os mediadores EFA apresentam-se como um público com graus académicos elevados, possuindo, neste caso, uma licenciatura, e em alguns casos pós-graduações e até mesmo mestrados³⁴. É possível afirmar que são agentes de educação e formação de adultos que não transitam muito nem de posto de trabalho e nem de instituição, muito devido à sua formação profissional (professores) considerando, desta forma, o vínculo formal que detêm com a entidade onde prestam serviço.

Foram efetuadas entrevistas a 8 mediadores EFA, 3 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com uma média de idades a rondar os 37 anos, o que pode revelar uma certa maturidade profissional dos entrevistados.

De acrescentar ainda que uma parte destes mediadores seguem esta atividade profissional quase desde ao seu início e outra parte desempenhando esta função há 2 ou 3 anos.

³³ Designações atribuídas tendo em conta a ordem pela qual as entrevistas foram feitas.

³⁴ Pela indicação, alguns mestrados são na área da Educação e da Filosofia.

5.2. Funções dos Mediadores dos cursos de Educação e Formação de Adultos

Considerando as questões direcionadas para a recolha de informações sobre o que os entrevistados faziam enquanto mediadores, as respostas recolhidas enquadraram-se fundamentalmente em duas dimensões. Uma mais direcionada para os trabalhos relativamente às documentações dos cursos e por isso rotuladas como funções *técnico-administrativas*. Outra mais próxima das imprevisibilidades resultantes das interações estabelecidas nos mais diversos contactos no decorrer do curso, denominadas por *intervenções educativas*, por resultarem em situação de aprendizagem. Como elucida Castro et al (2007b) num Guia para a Ação, resultante de trabalho de investigação sobre as circunstâncias organizacionais, princípios e práticas dos cursos EFA desenvolvidos numa entidade formadora,

“às mediadoras é reservado o desempenho de um papel multifacetado e polivalente. Para além das questões relacionadas com a organização e acompanhamento administrativo dos processos, é-lhes confiada a tarefa fundamental de manter os grupos de formação coesos, intervindo ao nível dos relacionamentos interpessoais formando/formando, formando/formador, formando/entidade ou formador/entidade.”

Desta forma registou-se as seguintes contribuições e respetivas análises:

5.2.1. As funções técnico-administrativas

Os cursos EFA estão abrangidos por diretrizes de normalização dos processos, nomeadamente ao nível da responsabilização das entidades formadoras onde cabe “ao representante da entidade formadora de cursos EDA organizar e gerir os mesmos, nomeadamente desenvolvendo todos os procedimentos logísticos e técnico-administrativos (...)” (Portaria nº 817/2007) podendo condicionar o próprio desenrolar do curso, por necessitar de múltiplos documentos para prosseguir com as atividades. Grande parte deste trabalho fica a cargo dos mediadores EFA de cada curso, onde desempenham funções ao nível da:

i) Organização dos Dossiês Técnico Pedagógicos, como refere um dos entrevistados,

“é também da minha responsabilidade ter o Dossier Técnico Pedagógico organizado”.
[M1];

ii) Organização de reuniões, e todo o trabalho relacionado, nomeadamente a convocatória, a redação das atas, etc, tendo em conta a contribuição de um dos inquiridos,

“calendarizar as reuniões do acompanhamento das ações de formação; convocar os formadores; realizar a própria reunião; elaborar, depois, todas as atas e todos os outros suportes que surjam, como por exemplo, pautas de avaliação” [M2];

iii) Gestão das avaliações, pois, segundo um dos mediadores entrevistados,

“faço também o controlo das avaliações, a entrega das avaliações, se está feito, se não está.” [M5];

iv) Gestão e organização da formação, como é possível verificar através do contributo de um dos entrevistados,

“Tento gerir o cronograma com o tempo que nós temos disponível.” [M5];

v) Gestão financeira dos cursos, como afirma um dos mediadores,

“[...] também tem uma função de zelar por uma organização financeira do próprio curso” [M1],

onde têm que, como salienta este mediador,

“[...] fazer o processamento das bolsas, processamento dos honorários para os formadores.” [M8];

vi) Atualização das informações dos cursos em plataformas eletrónicas, considerando a resposta de um entrevistado,

“[...] depois coisas relacionadas com a atualização das plataformas, como a plataforma SIGO”. [M8]

Todas estas funções comportam uma carga horária significativa para o mediador, até porque, como foi afirmado por um dos mediadores EFA entrevistados,

“as funções são muito pesadas para a carga horária, que temos exatamente. As duas horas que tive como mediador são amplamente ultrapassadas, porque, especialmente o trabalho burocrático, de contabilidade de faltas demora muito tempo [...]” [M3].

Salvaguarda-se, assim, o papel de destaque do mediador EFA, até porque, como se pode concluir pelas intervenções apresentadas, o funcionamento técnico-administrativo dos cursos está sob responsabilidade destes agentes educativos. A par destas atividades de normalização

dos cursos EFA, os mediadores acumulam outras funções que se aproximam da intervenção social e educativa resultante das interações entre os atores presentes na formação.

5.2.2. Intervenções Educativas

Para os mediadores a intervenção ao nível individual e coletivo é bastante importante. É precisamente na interação social que muito se desenvolve, nomeadamente os valores, as aprendizagens, os conflitos, entre os indivíduos do processo de formação. Estas interações sociais destacam-se porque, apesar de não serem algo formal ou pré-estipulado, são uma condicionante de relevo para o normal decorrer dos cursos.

Desta forma, e para compreender este papel central e de destaque nas relações que são estabelecidas, os mediadores têm uma importante função de,

“fazer a ligação entre os formandos e os formadores, para que a relação seja o melhor possível, e entre os formandos também. [...] É alguém que faz a ponte entre as pessoas e também com a sociedade, com o exterior.” [M1]

Esta postura de elo de ligação que o mediador adota pressupõe o exercício de uma proximidade e quebra de barreiras e entraves que possam limitar o percurso do adulto, tanto ao nível interno³⁵, como externo³⁶.

É frequentemente ressaltado, em muitos discursos, a tarefa dos mediadores de estabelecer uma conduta de boas relações entre os diversos sujeitos dos cursos, afigurando estes agentes uns facilitadores de todos os processos comunicativos e relacionais existentes e necessários. É, neste sentido que, muitas vezes, ouve-se em Seminários e Formações que trabalham a mediação nesta âmbito da educação e formação de adultos, caracterizar o mediador como um super-herói, salvaguardando muitos dos adjetivos desta “personagem”.

Visto que os adultos não são “tábuas rasas”, mas portadores de distintas experiências e saberes, é necessário estabelecer algumas medidas de organização visando a normalidade no decorrer das formações. Isto implica a participação dos adultos na definição destas medidas, uma vez que estes formandos não devem ser encarados como objetos de formação, mas antes sujeitos integrantes de todo o processo.

³⁵ Ao nível dos espaços da formação, quer físicos, quer nas relações interpessoais, proporcionar um ambiente confortável, permitindo aos formandos aproveitarem todas as oportunidades que surjam.

³⁶ Principalmente ao nível da continuidade do processo formativo, através do esforço de proximidade dos formandos com as entidades empregadoras.

Neste sentido, os mediadores entrevistados encaram a educação do adulto demarcada da educação que é instrumentalizada para as crianças e os jovens escolarizados, por estarem a lidar com sujeitos com vivências, aprendizagens experienciais e posturas muito divergentes. É, atendendo a isto que, se distingue como necessário,

“Negociar com eles as regras.” [M8]

A partilha de decisões e as “regras do jogo” implica uma profunda envolvência por parte dos formandos, assim como uma maior responsabilidade, até porque não estão na posição de receberem orientações unilaterais, mas partilhar e contribuir na construção dessas mesmas orientações e procedimentos a adotar. Com esta situação realça-se, tanto a necessidade de delinear comportamentos e atitudes, como também fomenta valores como o respeito pelo espaço do outro e a responsabilidade em agir corretamente perante as suas obrigações.

Como foi analisado anteriormente aquando do enquadramento conceptual do processo de mediação, a participação dos mediados é essencial ao processo de mediação pois, “constituindo-se como verdadeiros agentes da sua própria transformação e dos ambientes em que participam removem estruturas de poder geradoras de dependências, alcançando patamares mais elevados de autonomia e de capacidade de intervenção e condução das suas vidas” (Oliveira & Freire 2009:32).

Estes mediadores EFA encontram-se numa luta constante pela boa condução dos processos de formação, e para além da tecnicização inerente aos cursos, são certamente estas questões sociais de motivação, encorajamento, exaltação das capacidades e orientações dos percursos que desenham um trabalho desgastante por um lado, mas enriquecedor por outro. A ideia de que se deve “negociar segundo as regras do jogo” reitera claramente o envolvimento social nos processos, que frequentemente são os catalisadores de toda a evolução e transformação dos adultos.

Considerando a diversificação das características próprias dos formandos que frequentam os cursos EFA e com “histórias de vida” igualmente dispares umas das outras, o exercício de motivação destes públicos é uma constante. Uma justificação para esta necessidade relaciona-se com o facto de estas pessoas terem “abandonado” o sistema de ensino há muitos anos e algumas com más recordações da sua passagem por ele. Desta forma, e com a necessidade de ultrapassar este último constrangimento, é responsabilidade da equipa pedagógica, mas em particular do mediador,

“ é que tem que lutar para que os formandos não desistam ” [M7]

e proporcionar um acompanhamento personalizado (dentro dos possíveis e do permitido), garantindo a contiguidade na formação de todos os formandos.

5.3. Desempenho dos Mediadores dos cursos de Educação e Formação de Adultos

O Guião das entrevistas exploratórias utilizado nesta investigação contemplou uma série de questões que tinham como pretensa recolher informações acerca das opiniões que os mediadores percecionavam que os formandos tinham sobre eles, numa intenção de obter pontos a favor da mais-valia da presença da figura do mediador na formação.

Nesta dimensão do desempenho dos mediadores também se procurou evidenciar como é que os mediadores EFA conseguem lidar com as situações inesperadas, por exemplo, em caso de conflito e quais as principais fragilidades que apontam na aplicabilidade desta função.

Efetivamente, como se verificou, o mediador EFA preenche um lugar de destaque no desenrolar destes cursos, e é nesse sentido que se procurou ter acesso à visão que eles próprios comportam sobre as suas práticas.

5.3.1. Relevância da presença da Mediação e do Mediador nos cursos de Educação e Formação de Adultos

A transversalidade do trabalho do mediador EFA na formação é uma prática que este agente comporta e que favorece a integração do processo educativo. Esta polivalência do mediador EFA no acompanhamento da formação permite que haja sempre uma pessoa “externa” às sessões de formação, mas interna e atenta a todo o que se passa em volta dela³⁷. Este “olhar externo” permite, muitas das vezes, percecionar inquietações eclipsadas que podem passar despercebidas ao grupo de formação e em especial aos formadores e que, por se tratar de uma visão “descomprometida”, ou “não viciada” facilita esta desocultação. Como esclarece um entrevistado,

“ [...] acho que, o trabalho de mediação é importante e tem vantagens porque, permite que haja uma pessoa que acompanhe muito mais a formação, todo o desenvolvimento, faz um melhor acompanhamento da formação, desde o início, até ao seu fim, tendo exatamente uma perceção mais clara do que efetivamente mais alguém...” [M2]

³⁷ Uma vez que o mediador EFA, em termos de sessões na formação, é apenas responsável por ministrar os módulos de Aprender com Autonomia, no caso dos cursos EFA de nível básico e as sessões de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Desta forma, este agente conjuga momentos de participação direta na formação, mas também uma gestão dos ambientes e das relações fora do contexto de formação.

Este acompanhamento integral de todo o processo de formação e os demais processos que o envolvem (relacionais, comunicacionais, ...) estão sob cuidado do mediador que trabalha diariamente para garantir o normal decorrer da formação, desde as suas necessidades técnico-administrativas até às relações informais que se possam desenvolver nestes espaços.

Tudo o que se passa tem que ser comunicado ao mediador, pois só desta forma é que ele poderá gerir e organizar da melhor forma todas os acontecimentos que vão surgindo ao longo do curso.

Desta forma, os contributos dos entrevistados reforçam o papel importante e de destaque que os mediadores possuem, afirmando que,

“Eu só vejo vantagens quanto à função de mediação. [...] a função de mediação é mais do que ser diretor de turma, mais do que ser coordenador pedagógico, é uma tarefa importante nos cursos EFA [...] Só vejo vantagens na existência dessa função.” [M1]

Por ser uma figura central no processo, o mediador acarreta nas suas ações e intenções uma intensa conjuntura de aprendizagens, principalmente nas suas atuações ao nível social e na facilitação da emancipação do indivíduo.

A seguinte intervenção aponta para o mediador como a peça chave do *puzzle* em construção que, neste caso o curso EFA e todos os agentes envolventes. Por isso,

“Tu ali és a figura central, sabes? [...] Mas eu acho que eles me veem, lá está, como um elo de ligação e como uma pessoa que está ali para o que eles precisarem, todas as ocasiões. [...] E é por isso que o mediador EFA é essencial. Porque é ele que assegura a tal não homogeneização da educação, percebes? Porque, ao conhecer cada um, ao explicar, ao sensibilizar os formadores, os formandos acabam por tornar o processo muito mais rico, muito mais heterogéneo, muito mais autónomo.” [M8]

Este entrevistado salienta ainda o facto de, para o mediador desempenhar plenamente a sua função, é necessário considerar todos os indivíduos como pessoas singulares, mas sobretudo inseridos numa comunidade, num grupo social. A necessidade de considerar e valorizar a singularidade de cada um é um aspeto importante para conseguir atingir as verdadeiras capacidades das pessoas, mas não descorando a contextualização das pessoas no grupo e na sociedade, por isso,

“temos que adaptar a nossa intervenção, não aos quinze, mas a cada um deles”. [M8]

Como salientam Oliveira e Freire (2009:31) “mediar é lidar com a alteridade relacional, através da aceitação do outro, tal como ele é, e da confiança nas suas potencialidades.” Isto faz com que o trabalho do mediador seja exaustivo ao nível das intervenções, mas precioso nos resultados.

5.3.2 Entre a análise e a gestão dos conflitos

Os cursos EFA caracterizam-se pela ampla inserção de públicos bastante distintos, o que, por si só, já uma componente de vulnerabilidade à ocorrência de conflitos. Como afirma um entrevistado a certa altura do seu discurso, “a mediação, como todos os trabalhos, tem muitos conflitos. E a mediação tem necessariamente conflitos, porquê? Porque tu lidas com imensa gente.” [M8]

Antes de se prosseguir com a análise das sub-dimensões, importa apresentar os exemplos de conflitos existentes, testemunhados por alguns entrevistados, de forma a se estabelecer uma compreensão mais próxima da realidade dos mediadores EFA, a sua responsabilidade e intervenção junto deste público.

Os conflitos podem partir de algumas diversidades que cada pessoa transporta, nomeadamente a diferença de idades entre os formandos, os percursos de vida que são igualmente diferentes e que originam conhecimentos e experiências igualmente singulares, assim como percursos escolares marcados por aspetos menos bons, e por isso, com posturas e atitudes menos favoráveis ao ambiente da formação.

Desta forma, os conflitos desenvolvidos ao longo dos cursos podem estar na base de:

i) Diferença de idades, considerando o contributo de um entrevistado,

“no início da formação, devido à disparidade de idades e percursos anteriores, de personalidades.” [M1]

ii) Percursos de vida e experiências singulares, tendo em conta a afirmação de um mediador entrevistado,

“Aquilo que acontecia é que havia um choque, um choque de heterogeneidades. E isso gerava muitos conflitos. Eu nos meus grupos, cheguei a ter casos de roubo, de prostituição, de toxicodependência, de pessoas com perturbações psicológicas graves e isso repercutia-se, no fundo, na sala, no relacionamento.” [M7]

- iii) Conflitos entre formandos, uma vez que, tendo em conta a explicação de dois entrevistados,

“o principal tipo de conflitos são conflitos interpessoais. [...] Desde coisas muito picuinhas como, aquele chegou atrasado e não teve falta e eu cheguei atrasado e tive falta, [...] A coisas mais complexas, como por exemplo a questão da avaliação. [...] eu tive formandas, no último curso de ativos empregados que acompanhei que, todas as vezes que tínhamos avaliação, ela chorava. E isso é um conflito muito grande, entre elas. [...]” [M6]

“Entre os formadores e os formandos, nem tanto, mas entre os formandos, isso era muito evidente. Porque depois havia alguns que queriam evidenciar-se e nem sempre o faziam da melhor forma. Havia outros que eram alvo de chacota porque tinham dúvidas e mesmo que os outros não soubessem, gozavam, com eles. [...] e a verdade é que os mexericos, toda a gente sabia da vida de toda a gente. Depois inventava-se, eram coisas absurdas, absolutamente insignificantes, mas que condicionava o desempenho dos formandos e o desenrolar da formação. [...] Havia, de facto, bastantes problemas relativamente a essas questões, de conflitos, do “diz que disse”[M7]

- iv) Conflitos entre os formandos e os formadores, ocorridos, segundo contributo dos mediadores EFA entrevistados,

“Entre eles e o formador, porque muitas vezes o percurso da formação não é exatamente aquilo de que estão à espera. Ou porque os formadores são mais exigentes, ou porque estão com o espírito mais aguçado do que os outros, os jovens.” [M1]

“ Às vezes também há entre formadores e o grupo de formandos, porque eles, muitas vezes, adotam uma atitude corporativa. Eles, quando não gostam de um professor, ou não gostam da atitude que um professor teve em relação a alguma coisa que colida com os interesses deles, eles adotam uma postura, então aí, o mediador tem que ser um diplomata. [...] Porque, muitas vezes é o não perceber do que é que se pretende que provoca estas situações. [M3]

- v) Conflitos entre os formandos e a entidade formadora, como afirma um dos inquiridos,

“Há sempre aquelas situações que um acha uma opinião, outro acha outra opinião [...] mas surgem aquelas situações onde nem sempre concordam eles, entre eles, e muitas vezes nem sempre concordam com alguma situação, com os formadores e com a própria instituição [...]”.[M2]

vi) conflitos com as regras de gestão dos financiamentos, segundo contributo dos inquiridos,

[...]Depois havia também problemas com a entidade financiadora, que nem sempre conseguia cumprir com os prazos estipulados e isso levantava problemas [...] E então isso gerava muitos conflitos. Situações de ameaças de greves, de motins, etc.” [M7]

[...]Os financiamentos também são um problema “porque é que ainda não me pagaram? Quem é que está com o dinheiro?”[M3]

Como se assiste, o conjunto de inter-relações que é estabelecido, conjugado com a diversidade de características pessoais de cada interveniente, pode resultar num cocktail explosivo, caso não seja devidamente conduzido e prevenido. Mais uma vez, respeitando a singularidade de cada pessoa e a respetiva carga experiencial, os entrevistados referiram que o mediador deve ser capaz de gerir e conduzir todos estes diferendos, levando os sujeitos a consciencializarem-se e a reconhecerem, eles próprios, qual o melhor caminho que devem seguir.

É neste percurso algo tumultuado que, na maioria das vezes, se consolidam as aprendizagens, uma vez que são conquistas *in loco* e vividas na primeira pessoa. A opção pela metodologia na gestão do conflito que se utilize influencia, em larga escala, os resultados que são obtidos, porque, um conflito mal resolvido pode resultar num problema ainda maior e mais difícil de controlar.

Como a maioria dos entrevistados apontou, a comunicação é uma arma que está ao dispor de todos e que deve ser utilizada a favor da resolução dos contratemplos.

Ao nível da utilização da comunicação como ferramenta para a gestão do conflito deve-se, como indicado,

“falar com ambas as pessoas individualmente.” [M1]

Esta comunicação também deve ser orientada e por caminhos que facilitem a compreensão dos atos quando refletidos nos outros, facilitando a partilha de opiniões, trabalhando numa única direção: o respeito mútuo. Assim, como afirma um dos inquiridos,

“ [...] Eu fui conduzindo aquele contexto colocando questões. Como é que você se sentiu? Como é que você se está a sentir? O que é que você tem a dizer a este respeito? Portanto, nunca tomando decisões por eles. Nunca condicionando posições, mas,

sempre facilitando a comunicação entre os mesmos, para que eles pudessem exprimir aquilo que sentiam.” [M7]

A escuta ativa é também um importante método na gestão dos conflitos, porque, muitos dos problemas podem ser sanados se, à partida, se sabe ouvir o que a outra pessoa nos está a dizer e,

“ [...] Portanto, muitas vezes é preciso, de facto, estar ali e ouvir as partes e tentar perceber e fazer perceber como é que as coisas funcionam, porque normalmente há sempre uma razão ” [M3]

O desvio do foco de tensão foi uma metodologia de trabalho referida pelos entrevistados por ser uma forma de fazer atenuar as controvérsias, diminuindo a possibilidade de expansão do problema, transpondo para o mediador o foco do problema, como é possível verificar no seguinte contributo,

“Vamos imaginar que há um conflito qualquer com um formador de matemática. Eu prefiro ser eu a resolver esse conflito e passar esse conflito para mim, tentando dirimir as duas partes, se calhar que o formando fique zangado comigo ou o formador fique zangado comigo, do que o formando ficar zangado com o formador. Porque, ao fazer isso, estou a abrir a porta para o formando ir à aula. Enquanto que, se eu fizer ao contrário, ou seja, se o formando ficar zangado com o formador, ou o formador ficar zangado com o formando, corro o risco do formando deixar de ir à aula.” [M6]

Efetivamente, os inquiridos defendem que lidar com tumultos requer uma boa gestão dos recursos, nomeadamente dos espaços e dos tempos disponíveis e dos indivíduos em questão. Assim, os mediadores preocupam-se em:

i) Procurar sempre encontrar uma resolução no momento certo, como refere um dos mediadores inquiridos,

“[...] É tentar recolher o máximo de informação possível e com o máximo de informação possível tentar arranjar uma solução para eles. [...] Se tu comesas a ir à sala por tudo e por nada, a tua autoridade começa-se a desvanecer. Ou seja, temos que ter algum timing em ir à sala, e de preferência, nunca ir à sala resolver um conflito dentro da sala de aula.” [M6]

ii) Encontrar equilíbrio entre o que são necessidades individuais e coletivas, ideia reforçada por um dos mediadores entrevistados,

“[...] Tentar sempre contrabalançar o que era o pensamento coletivo do grupo, o que eram as necessidades individuais e cada problema podia ter resoluções diferentes.”
[M7]

Por outro lado, também é evocada a importância do caráter preventivo da mediação no desenvolvimento dos conflitos, evidenciando-se assim, a prevenção como uma forma de gerir a possibilidade de ocorrência de desavenças. Apesar de esta técnica não ser muito discutida no seio das questões de mediação, ou pelo menos não possui tanta visibilidade quanto deveria, era uma aposta com destacadas vantagens por prevenir, de certa forma, algumas sequelas que podiam ter origem na vivência de conflitos.

iii) estabelecer regras para prevenção dos conflitos:, uma vez que, como está presente na seguinte contribuição,

“A minha mediação é, como te disse, naquilo de estabelecer as regras. Pronto, é uma mediação muito preventiva. Começo de início a dizer, - não, isto não se pode fazer, vocês acham que isto é bem feito? [...] E pronto, em relação a conflitos, é mesmo isso, é não dar espaço para que eles aconteçam.” [M8]

Estas metodologias de gestão e prevenção de conflitos foram bem salientadas ao longo das entrevistas, e desta forma conclui-se que fazem parte de um importante momento de transformação do conflito existente em aprendizagens significativas, resultantes desta interação ternária.

5.3.3. Dificuldades e fragilidades das práticas de Mediação e do Mediador dos cursos de Educação e Formação de Adultos

Como em todas as atividades profissionais, também na mediação EFA foram apontadas algumas limitações, dificuldades e fragilidades, que por vezes, tornavam-se em condicionalismos no desempenho pleno desta função. Foi apontado pelos entrevistados um conjunto de fragilidades sentidas na implementação das suas práticas, envolvidas por uma série de condicionantes de origem social, de estrutura dos cursos EFA e de quantidade de funções que estão contempladas para estes profissionais.

Foi realçado o trabalho exigente que é desempenhado pelo mediador EFA e a quantidade de tempo que é utilizado nessas tarefas, pois,

“[...] fazer um bom trabalho, fazer um bom acompanhamento dá trabalho, é trabalho.”
[M2]

A quantidade de indicações técnico-administrativas que estão subjugadas ao exercício dos cursos EFA foram objeto de severas críticas pelos entrevistados, principalmente quando está em causa a quantidade de tempo que é disponibilizado pelos mediadores no preenchimento de documentos, grelhas, despachos, etc, sobrecarregando a função do mediador. Esta sobrecarga reflete-se principalmente quando estes agentes têm que conjugar estas tarefas de normalização dos cursos com os percalços relacionais que vão ocorrendo no desenrolar da formação, assim como conciliar estas tarefas com a responsabilidade de coordenação de espaços e tempos dos formandos, dos formadores e da instituição e ainda estão incumbidos de dirigir dois módulos formativos³⁸. Considerando a diminuta carga horária que está pré-estabelecida para o cumprimento destas tarefas, as funções às quais estes agentes educativos são responsáveis, ultrapassam, em larga escala, o tempo regulamentado.

Como salientam dois entrevistados,

“Ora bom, as funções são muito pesadas para a carga horária que temos exatamente. [...] o trabalho burocrático, de contabilidade de faltas demora muito tempo, e depois temos que o repetir porque a mesma informação para os dois lados e tem de ser dada de diferente maneira.” [M3]

“Uma das maiores fragilidades do curso EFA é a burocracia. É muito burocrático, é muito papel, desnecessário, na minha opinião, e pronto.” [M8]

Os entrevistados reforçaram a dificuldade em gerir todo o trabalho que foram incumbidos de realizar, afirmando mesmo que,

“[...] eu senti uma grande dificuldade em gerir tudo. [...] um grande problema que eu tinha era com o cronograma. Os formadores podiam, depois já não podiam, depois tinham que ser substituídos e não sei o quê. [...] Portanto, eu tinha essas funções todas e isso tornava esgotante o trabalho. [...] A quantidade de trabalho que tinha, que nem sempre se conseguia dar vazão e um problema crónico que era os formadores não entregavam as coisas a tempo.”[M7]

³⁸ O Aprender com Autonomia do nível básico e as sessões de PRA no nível secundário.

A par destes inconvenientes apontados, surgiu também fragilidades relacionadas com os públicos formativos, isto é, com as personalidades, com as atitudes, com a postura, com as competências e abertura que os formandos transferem para os cursos EFA:

i) Ao nível da heterogeneidade dos públicos, como refere um mediador,

“ [...] eu tive bastantes dificuldades, porque os públicos não são fáceis. [...] o que não é tão bom é ver ... tive várias desistências. Ver pessoas que, “toma lá esta palha”, desistem. Ver aquelas pessoas que nos trabalhos servem de cola, portanto, colam-se aos outros e não trabalham. Aquelas pessoas que diziam que estavam lá não era para aprender, era para ganhar dinheiro, acho que era o que mais me chocava.” [M7]

ii) Ao nível da falta de motivação dos formandos, presente na contribuição de um entrevistado,

“Um dos principais inconvenientes, que eu acho que está a acontecer neste momento é o tipo de formandos que vamos tendo. [...] Cada vez temos pessoas, como é que eu hei de dizer isto? Com menos competências pessoais, sociais, educativas e formativas. [...] Porque são pessoas que não têm flexibilidade absolutamente nenhuma. Tu pedes-lhe uma coisinha e elas não conseguem, não têm rasgo, tas a entender?” [M6]

A atividade do mediador EFA assenta em enumeras funções, mais tecnicizadas ou mais sociais, consideradas necessárias para o bom funcionamento dos cursos, mas ainda bastante descobertas de legitimação, por ser uma atividade relativamente recente e com reduzido historial de análise:

“Ora bem, as desvantagens é que eu acho que é um trabalho pouco reconhecido pela sociedade.” [M7]

Outro aspeto prende-se com o facto de não estar devidamente definida a orientação académica que os mediadores EFA devem possuir. Este semblante pode condicionar o trabalho a desenvolver pelo mediador, por estar mais ou menos sensibilizado e mais atento a questões sociais. Devido a esta dissonância quanto à área académica é que foram apontadas algumas críticas porque,

[...] qualquer um é mediador, desde que seja licenciado na área da ciências sociais. [...] Acredito que deveria ser uma coisa de alguém de educação ou alguém com alguma especialização da área da educação. [...] Acho que era fundamental, é assim, se é uma profissão, porque não regulamentá-la como as outras? E se há pessoas que são licenciadas em educação, no meu entender, seriam as pessoas indicadas para isso. [M6]

Foi assim, reforçada a ideia de escassez de formação inicial específica para quem desempenha esta função, até porque, como indicado,

“Eu conheço por colegas meus mediadores que são, por exemplo, contabilistas, engenheiros agrónomos, engenheiros florestais, engenheiros civis. Assim formações que não têm nada a ver. [...] E essas áreas acabam por não ter muita noção do que é a mediação e depois isso acaba por fragilizar a figura do mediador, porque as pessoas perguntam – “e o que é que o mediador faz? Não faz nada”. Pois não faz, porque é essa a ideia que as pessoas têm. Mas faz, e faz muito, faz isso tudo que eu disse. E é uma das maiores fragilidades que existe na área é essa. [M8]

Por último, uma das inquietudes apontadas pelos entrevistados, que se considera importante explicar nesta análise, está relacionada com o insuficiente apoio e esclarecimento relativo às ímpares metodologias de trabalho adotadas nos cursos EFA. O facto de estes cursos comportarem a pretensão em romper com as metodologias de educação fundamentalmente escolarizadas, mas não dispor de uma sólida conduta de teoria e de práticas, resulta num frágil e facilmente manipulável processo.

“[...] também entra aí uma questão que, no meu entender, é grave, que é tu consegues explicar às pessoas como é que é a questão de trabalhar por competência. Que é completamente diferente do que trabalhar por testes. [...] eu quando comecei a trabalhar tinha muita dificuldade na parte teórica. Porque não é um modelo, como é que hei de dizer. Não é um modelo fácil de se aprender. Primeiro pela questão das competências, não é? Segundo porque tu não percebes e tens que explicar.” [M6]

Esta intervenção reforça claramente a falta de estudos que são desenvolvidos no sentido de apoiar o enquadramento conceptual e funcional da metodologia dos cursos, assim como pela falta de formação contínua que auxilie na aquisição de mais e melhores conhecimentos sobre estas metodologias.

Determina-se, neste ponto, a pertinência em efectuar uma análise global das contribuições mais significativas retiradas das entrevistas exploratórias que foram aplicadas, no sentido de estabelecer uma oportunidade de correspondência com os pressupostos teóricos que estão associados ao processo de mediação.

Atendendo aos contributos dos oito mediadores inquiridos através das entrevistas, verifica-se que as suas práticas de mediação aproximam-se dos pressupostos defendidos pelos modelos de mediação de resolução de conflitos e o modelo comunicacional.

Esta conclusão baseia-se principalmente nas ideias transmitidas pelos entrevistados, quando reforçam a ideia da optimização dos trabalhos, no sentido de resolver todos os

conflitos, de uma maneira rápida. Estas práticas vão no sentido de favorecer um percurso formativo estável, com intenções de preposicionar o máximo de aproveitamento para os formandos.

Para além destes anseios de amenizar o ambiente dos cursos, verifica-se a determinação em manter uma relação comunicacional entre todos os actores da formação. Enaltecendo o benefício do processo comunicativo no desenvolvimento das relações, a conservação de boas práticas de comunicação apresenta-se como uma preocupação constante destes mediadores.

Apesar destas boas práticas levadas a cabo por estes mediadores, ainda se verifica um relevante afastamento do modelo transformativo, apesar de alguns esforços já irem nesse sentido de encarar os conflitos como momentos de transformação das aprendizagens.

5.4. Interesses Formativos

Nesta dimensão estão canalizadas as opiniões relativamente à importância das ações de formação e sobre a mais-valia destas no desempenho das funções de mediador EFA. Associou-se também a esta dimensão a justificação da conceção do dispositivo de formação destinado aos mediadores EFA, estabelecendo uma proximidade com o parecer emitido nas entrevistas recolhidas.

Em primeiro lugar pretende-se deixar bem explícito que, sobre o interesse em frequentar uma ação de formação dirigida especificamente a mediadores EFA, todos os entrevistados declararam uma posição a favor desta iniciativa, encontrando-se, assim, a base de justificação para a intervenção:

“Uma formação para mediadores EFA? Seria interessante. Não vejo porque não. [...] vejo com bons olhos que se faça ações de formação para que eles possam implementar da melhor maneira, estes mesmos cursos [...]”. [M1]

“Se gostaria de frequentar ações de formação dirigidas a mediadores? Sim, certamente.” [M2]

Desta forma, estas contribuições validaram, de certa forma, a ambição e pertinência da conceção de um dispositivo de formação, mas com o objetivo de ir ao encontro dos interesses formativos deste público. Na análise das entrevistas, as próximas sub-dimensões estão diretamente relacionadas com a auscultação do contributo que a participação em ações de formação possui no desenvolvimento das tarefas dos entrevistados e também recolher as temáticas de interesse destes para abordagem numa proposta de ação de formação.

5.4.1. Contribuições das ações de formação para os Mediadores dos cursos de Educação e Formação de Adultos

A atualização dos saberes e das técnicas de atuação de qualquer profissão foram processos destacados pelos inquiridos, considerados necessários para quem pretendia conduzir o desempenho por caminhos evolutivos.

Consideravelmente, estas práticas de atualização provieram da frequência de ações de formação, das mais variadas temáticas ou até mesmo de busca de conhecimentos académicos, nas instituições de Ensino Superior. Este último fundamentou-se (especificamente no caso destes profissionais em análise) no crescente interesse por estas áreas de atuação, no caso, a educação e formação de adultos e a respetiva procura de qualificações a este nível. Por serem, à partida, profissionais bem qualificados (academicamente falando), procuraram adquirir especializações que lhes permitiram, muitas vezes, progredir no terreno e na carreira.

Relativamente às ações de formação, e considerando a banalização ao seu acesso, foram uma fonte de interesse destes profissionais e um recurso prático e acessível a todos. Por isso, constituíram-se como uma oportunidade em estabelecer um contacto mais próximo com temas que menos dominavam ou que predominavam nas necessidades formativas.

Reconhecendo as transformações que a sociedade sofre constantemente e sabendo das necessidades que os públicos dos cursos EFA comportam, o recurso às ações de formação afigurou-se aos entrevistados como um importante momento, pois como é mencionado,

“[...] ou seja, a forma de te manteres atualizado é fazendo formação.” [M6]

E porque o trabalho do mediador EFA, como é salientado por um entrevistado,

“[...] é um trabalho muito importante e bastante complexo que merece ações de formação.” [M1]

Desta forma, os entrevistados partilharam da ideia de

“Que, de uma forma ou de outra, de uma forma mais direta ou indireta, consiga aplicar no meu trabalho, alguns dos conteúdos que são abordados nas formações.” [M2]

Resumindo, as ações de formação para os entrevistados apresentaram-se como momentos de interesse, valorizando este tipo de iniciativas, por se assumirem como importantes momentos aprendizagens e que lhes permitiram beneficiar de conhecimentos e capacidades específicas, muitas delas relacionadas com a função que exercem.

5.4.2. Temáticas de interesse para uma ação de formação

Esta última sub-dimensão resume o conjunto dos temas identificados pelos entrevistados como pertinentes e necessários, demonstrando interesse em vê-los materializados em ações de formação.

As necessidades e interesses formativos apontam para questões, por um lado, estreitamente relacionadas com as linhas de estruturação e orientação dos cursos EFA, isto é, dúvidas ou dificuldades sentidas pelos entrevistados ao nível do desenvolvimento ou aplicação das diretrizes ou instrumentos destes cursos; e por outro, temas que se aproximam de questões de desenvolvimento social e relacional resultante das interações entre os intervenientes do curso.

Quadro II – Temáticas de interesse apontadas para serem desenvolvidas em ações de formação para mediadores de cursos de educação e formação de adultos.

Abordagem a temáticas relacionadas com a normalização estrutural dos cursos EFA	Abordagem a temáticas relacionadas com o desenvolvimento social e relacional
<ul style="list-style-type: none">• <i>“O contributo do mediador para a implementação da formação em contexto de trabalho.”</i> [M1];• <i>“Fazer uma abordagem mais aprofundada, por exemplo, às competências”</i> [M2];• <i>“Como é que se deve tratar o PRA”</i> [M4];• <i>“[...]em que medida o mediador contribui para a pedagogia do curso? A questão da avaliação, que nunca é um termo que está esgotado. A própria planificação [...]”</i> [M6].	<ul style="list-style-type: none">• <i>“As temáticas de coesão de grupos, de resolução de problemas, [...] mas gostava de ver o mediador, portanto, trabalhar a diplomacia”</i> [M3];• <i>“Gestão de conflito, assertividade, não é? Comportamento assertivo.”</i> [M5];• <i>“Gestão de tempo e gestão de conflitos.”</i> [M7];• <i>“Questões relacionadas com a ação social, com gestão de conflitos, gestão da equipa, organização e gestão das reuniões. [...] instrumentos de mediação, porque acho que uma coisa essencial.”</i> [M8]

As temáticas apontadas pelos entrevistados refletiram os interesses e talvez as necessidades de ajustes de temáticas que contribuíssem para o aperfeiçoamento das suas práticas. Nota-se algum interesse em abordar temas que envolvam algumas componentes do modelo organizacional dos cursos EFA, nomeadamente as planificações curriculares e a avaliação dos cursos. Por serem apontados pelos entrevistados, pressupõe-se que estes temas sejam importantes para os cursos, mas também que sejam alvo de insuficientes abordagens.

Relativamente à análise dos interesses ao nível das temáticas do desenvolvimento social e relacional, destaca-se a necessidade de tratamento de questões ao nível da gestão dos diferendos pessoais, relacionais, o que evidencia o crescente interesse e valorização das questões sociais. Assim, e considerando que os mediadores EFA trabalham diretamente com as pessoas presentes na base da sociedade, é necessário que tenham acesso ao máximo de contributos que os auxiliem no desenvolvimento de momentos de emancipação destas pessoas.

Tendo por base estas opiniões, a etapa que se segue resulta na apresentação de um dispositivo de formação, conjugando os contributos recolhidos com a visão e interpretação individual de alguém que procura especialização na área da mediação educacional e que estabeleceu proximidade com contextos formativos, procurando integrar, assim, um ciclo de aprendizagem.

6. | Proposta de Intervenção: Dispositivo de Formação |

Este último capítulo do presente relatório destina-se à apresentação e respetiva discussão da proposta do dispositivo de formação dirigido aos mediadores dos cursos EFA.

Numa tentativa de enquadramento metodológico do dispositivo procede-se a uma abordagem dos pressupostos do conceito de formação, assim como um enquadramento assente no *modelo de trabalho pedagógico de tipo iniciativo de orientação pessoal* apresentado por Marcel Lesne (1984). Ainda no sentido de enquadrar metodologicamente do dispositivo de formação é efetuada uma sumária abordagem às principais escolas de educação de adultos com o intuito de contextualizar algumas das orientações das políticas educativas que se sustentam na atualidade.

Antes de se iniciar a apresentação e respetiva análise da proposta de intervenção é importante apresentar a justificação para a conceção deste tipo de intervenção.

Atendendo ao âmbito de atuação social dos mediadores EFA é necessário que as atualizações ao nível dos acontecimentos sociais, da análise dos públicos, das metodologias de atuação e dos processos relacionais estejam na ordem do dia, o que quer dizer, que devem ser uma prioridade para estes agentes.

É neste quadro que surgem as ações de formação, como importantes momentos de atualização, consolidação e até mesmo aquisição de conhecimentos importantes para o desempenho de funções profissionais. Mais que momentos de reflexão profissional, as ações de formação devem estabelecer oportunidades de crescimento pessoal.

A conceção da proposta do dispositivo de formação dirigido aos mediadores EFA é importante porque assiste-se a uma diminuta ocorrência de iniciativas desta ordem que proponham uma relação/análise estreita com as práticas dos mediadores EFA. Esta iniciativa vem, desta forma, reforçar a emergência da captação e desenvolvimento destes públicos no enriquecimento das suas práticas.

O dispositivo de formação para mediadores EFA que se propõe é o resultado de um ano de investigações que relacionam duas grandes áreas educacionais de singular relevância (a educação e formação de adultos e a mediação educacional) que quando em cruzamento são expoentes de transformações significativas, principalmente ao nível das aprendizagens construtivas.

A elaboração do dispositivo baseou-se numa análise e reflexão centrada nas entrevistas realizadas, mas também na visão e saberes da estagiária desenvolvidos no decorrer da

frequência do Mestrado em Mediação Educacional e Supervisão da Formação e da partilha de concepções, opiniões e vivências provenientes da realização do estágio profissionalizante.

Neste capítulo do relatório corrobora-se a posição de destaque que o papel da formação tem adquirido no panorama das questões profissionais. Encarando a formação como um subconjunto do conceito-base de educação, esta está mais enquadrada na integração dos saberes que são adquiridos, aplicados em contexto prático (Aguiar, 2009). Desta forma, o conceito de formação aproxima-se do ato de melhorar e desenvolver as capacidades e qualificações dos sujeitos (Silva, 2003). Por seu lado, a educação é aqui vista como um processo intrínseco a qualquer indivíduo, com vista ao desenvolvimento da sua cultura, dos seus saberes, de uma valorização da polivalência do indivíduo (Aguiar, 2009).

Envolvidos por espíritos de desenvolvimento dos adquiridos teóricos, os agentes educativos envolvidos nos cursos EFA, para além da necessidade da formação inicial ser de nível superior, envolve também a necessidade de renovação e atualização dos saberes, através da frequência de formação contínua (Guimarães, 2010).

Na tentativa de aproximar o dispositivo de formação de carácter contínuo que se propõe, com os modelos de trabalho pedagógico defendidos por Lesne (1984), o modelo que melhor se enquadra nesta intervenção é o *modelo do tipo iniciativo de orientação pessoal*, designado por MTP2. Neste modelo é valorizada a libertação do potencial de aprendizagem de cada indivíduo e até mesmo do grupo, uma vez que o sujeito é visto como o ator social da formação. Salienta-se o facto, de neste dispositivo, os destinatários terem um papel central no desenvolvimento de todas as temáticas trabalhadas.

O dispositivo de formação que se propõe está, dividido em três momentos, especificamente em três sessões. Para o desenrolar da ação de formação, sugere-se o desenvolvimento de várias atividades de consolidação e exercício das técnicas e metodologias propostas, atribuindo especial destaque para a construção de um diário de bordo das sessões. Assim, e ressaltando uma vez mais a influência do MTP2, os formandos, no presente caso, os mediadores EFA, são vistos como fontes e produtores de saberes, uma vez que exercem a sua função e por isso, comportam experiências importantes para serem partilhadas entre os presentes na ação de formação. Desta forma, apela-se a uma participação ativa de todos os envolvidos no processo de formação, na estruturação e desenvolvimento das atividades de formação.

Considerando o público destinatário desta proposta de intervenção como um público demasiado ocupado durante os dias da semana, propõe-se a aplicação destas ações ao fim-de-semana, mais propriamente aos sábados. Atendendo a esse espaço intercalado entre as

sessões, adverte-se os intervenientes para a oportunidade em analisarem e refletirem sobre os temas tratados nas sessões, especialmente no contexto de trabalho, proporcionando, desta forma, a oportunidade em constatarem a utilidade e benefício dos assuntos trabalhados nas sessões para as suas práticas. A última sessão resultará, assim, na partilha dos interesses e dos benefícios que constatarem.

O dispositivo pode ser consultado, na sua abordagem esquematizada, através dos Quadros III, IV e V que mais adiante são apresentados. Mas, neste seguimento importa fazer uma análise detalhada e explicativa dos tópicos que os compõem.

○ **Apresentação e análise da sessão I do dispositivo de formação**

Depreende-se que a comunicação é uma área que merece a sua devida atenção, até porque “a comunicação está sempre na base das nossas relações, embora amiúde a sua forma se pareça mais com um labirinto por onde nos perdemos” (Guix, 2008:23) e como tal, carece de uma sábia utilização. O mesmo sucede à prática da escuta ativa, que apesar do seu contributo em todo o processo comunicacional, frequentemente é ultrajada por más práticas, necessitando de uma precisa e objetiva abordagem.

Estes dois âmbitos de interesse são o ponto de partida para o início da ação de formação contínua desenhada no dispositivo de formação proposto. Esta sessão é designada por *Ensaio Comunicativos* e que tem como objetivo elucidar os seus destinatários da importância e do peso das palavras.

Numa primeira fase propõe-se uma decomposição dos princípios do processo de comunicação, onde se desenvolvem outros processos³⁹ para além da simples transmissão de informação entre o emissor e o recetor, onde persiste a necessidade de exploração dos contextos, dos canais de transmissão da informação e dos códigos que são utilizados durante o processo comunicativo.

Recorrendo a Guix (2008), para uma abordagem mais completa do processo de comunicação, este autor apresenta 7 princípios⁴⁰ que auxiliam na compreensão da complexidade das relações humanas e que influenciam diretamente os processos de comunicação. Porque somos constituídos por características pessoais e experiências

³⁹ “Processos semânticos, neurológicos, psicológicos, sociais, culturais” (Guix, 2008:20).

⁴⁰ Princípio da intencionalidade; princípio da diferença, a semelhança e da variabilidade; princípio dos diferentes estilos afetivos; princípio sistémico da relação; princípio da liberdade “condicional”; princípio construtivista da relação; princípio construtivista da relação (Guix, 2008:23-31).

diferenciadas, temos percepções e razões diferentes, em comparação com outras pessoas, mesmo que estejam perante a mesma situação. Desta forma, grande parte destas reações sofre influência destes princípios.

Efetivamente, e apontando para o tópico do “bumerangue da comunicação” na proposta da ação de formação, este é um tema interessante para ser abordado neste contexto de formação, considerando os agentes envolventes e os objetivos desta sessão de formação, que privilegia o trabalho sobre o processo de comunicação. Neste tópico reforça-se a ideia da importância daquilo que se emite e aquilo que se recebe através do processo de gestão das comunicações. Os recursos da comunicação são também alvo de análise, assim como o processo de escuta ativa que se reconhece como um processo de destaque, atendendo aos vários modos de utilização como “mostrar interesse; clarificar; parafrasear; fazer-se eco; resumir” (Torrego, 2003:71).

Quanto aos objetivos desta sessão estão delineados em função dos patamares de desenvolvimento que se pretende que os destinatários atinjam, concretamente a saber explorar e conduzir os seus processos de comunicação no sentido mais justo e satisfatório para todos os envolvidos.

As atividades que são propostas orientam-se em dois sentidos. Por um lado direcionadas para o trabalho individual, com a análise de diálogos, favorecendo uma compreensão mais direta e objetiva, e por outro lado atividades em grupo com especial incidência em desenvolver conhecimentos e técnicas da escuta ativa, conciliando neste ponto, a partilha de opiniões e reflexões com os membros do grupo.

○ **Apresentação e análise da sessão II do dispositivo de formação**

Na sessão subsequente, o tema enquadra-se na atenção voltada para o conceito de mediação e os pressupostos envolventes como a *conceptualização do conceito, os modelos de mediação e as fases do processo de mediação*. Este início de sessão permite ter presente as diretrizes que abrangem as conceções da mediação, condição importante para o tema que se segue que são os conflitos.

Este tema, e estabelecendo a aproximação com os interesses dos entrevistados, tem por base o trabalho da identificação, análise e gestão dos conflitos.

Quanto à identificação do conflito pode estar origem de “pelo menos cinco estilos básicos de aproximação aos conflitos: competição, fuga, compromisso, colaboração e acomodação” (Torrego, 2003:38). A origem das situações conflituosas é o ponto de partida

para a sua desconstrução, facilitando a análise. Desta forma, depreende-se que a entrega do mediador nesta causa seja integral desde o início do processo de mediação.

Considerando a proposta de análise de conflito apresentada por Torrego (2003), primeiramente é necessário que os protagonistas envolvidos no conflito sejam identificados, assim como o contributo de terceiros. Num segundo passo, sucede a análise da relação estabelecida entre as partes em conflito, como a grau de confiança, a proximidade, etc. Nesta sequência é importante que o mediador tenha acesso a uma descrição da situação em que se encontram as partes, nomeadamente como se sentem face ao que aconteceu (conflito) e como se sentem face à outra parte.

Neste ponto, importa ter acesso ao máximo de informação acerca do conflito travado, dos interesses, da posição e das soluções que as partes em análise apresentam. Neste processo é evidente que o contacto com as partes em diferendo é muito importante, para estabelecer um contacto com elas, mas também com as informações acerca da situação conflituosa.

No que concerne à gestão ou resolução do conflito, este processo envolve a vontade e a participação das partes mediadas e são, unicamente elas que decidem qual o resultado que pretendem. O mediador limita-se a estabelecer e apresentar possíveis soluções com vista a chegar a um acordo.

A abordagem teórico-conceptual dos temas acima dispostos tem como objetivos proporcionar, na respetiva sessão, momentos de reflexão em torno do processo de mediação e respetivos contornos, desenvolvendo ainda competências ao nível da análise e gestão dos conflitos.

As atividades a serem desenvolvidas contemplam, novamente, um momento de trabalho individual, com uma análise às várias técnicas de análise e gestão de conflitos, identificando as suas especificidades e justificando a sua utilização. Um segundo momento com atividade grupal, desenvolvendo, em sala, a identificação da estratégia de análise e gestão de conflitos simulados.

○ **Apresentação e análise da sessão III do dispositivo de formação**

Referenciando uma vez mais a influência do MTP2 de Lesne (1984), neste modelo os saberes trabalhados são fundamentalmente relacionais, isto é, têm em linha de conta as experiências pessoais e profissionais dos indivíduos em formação. O grupo de trabalho constitui-se como um instrumento para a promoção da autorrealização e promove o desenvolvimento das relações interpessoais que ajudam na conceção de diferentes formas de

saber. Neste modelo valoriza-se bastante a socialização. Desta forma, a última intervenção decorre numa perspetiva inter-relacional entre os participantes, com o objetivo de partilharem as contribuições mais significativas da ação de formação.

Nesta sessão, valorizam-se as experiências dos formandos, por serem consideradas como contributos fundamentais na perceção e desenvolvimento dos processos de aprendizagens que se pretendem consolidar. Mais que uma simples sessão de formação, este contacto pretende fomentar nos mediadores EFA uma vontade em estabelecer laços sólidos como profissionais, estabelecendo oportunidades de afirmação desta profissionalidade emergente da mudança de paradigmas na educação e formação de adultos.

Os objetivos prendem-se, assim, com o desenvolvimento de diálogos de proximidade entre os agentes educativos, favorecendo a partilha de opiniões, necessidades, anseios, experiências, que contribuam para o desenvolvimento profissional e pessoal dos intervenientes.

Relativamente à avaliação, pretende-se que esta seja dividida entre os formandos e os formadores da ação de formação. Por um lado, aponta-se a assiduidade nas sessões de formação e o desenvolvimento das atividades propostas como indicadores de avaliação dos formadores perante os formandos, de forma a garantir a presença e o empenho de todos. Por outro lado a construção do diário de bordo pelos formandos assemelha-se a uma proposta de análise SWOT do dispositivo, identificando as forças e as fraquezas da intervenção formativa e ainda as oportunidades e fragilidades dos temas trabalhados nas sessões.

A construção do diário de bordo constitui-se igualmente como um momento de aprendizagem para os intervenientes, no sentido em que proporciona uma reflexão crítica sobre os temas e atividades desenvolvidas em sessão de formação, o que desde logo, pressupõe uma postura ativa a analista pelos participantes.

Relativamente aos recursos necessários para a exequibilidade da proposta de formação são necessários materiais de escrita, como canetas e suportes em papel para anotações; textos de apoio à análise das temáticas em discussão; computador e videoprojector para projeção de informações. Em relação aos formadores para ministrar a ação de formação, estes devem comportar domínio das temáticas que está expor, comportando um espírito ativo e crítico, proporcionando aos formandos momentos de reflexão, exposição de opiniões e consolidação de aprendizagens.

Em suma, ambiciona-se com esta proposta de dispositivo de formação para mediadores EFA, trabalhar a área da comunicação, da escuta ativa e da gestão de conflitos por serem

áreas de constante transformação e de especial interesse e envolvimento destes profissionais; por nunca ser demais trabalhar estas técnicas, pois a sua familiaridade e domínio só favorecem o bom desempenho das funções destes agentes e por destacar a importância das inter-relações como oportunidades de aprendizagem.

Quadro III- Grelha de planificação do dispositivo de formação – Parte I

Denominação da ação de formação	Temas/Conteúdos (*)	Objetivos/Competências	Atividades (*)	Avaliação dos formandos	Avaliação dos formadores
Dispositivo de formação para mediadores EFA <i>Ensaios comunicativos</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios do processo de comunicação; • O bumerangue da comunicação; - O que damos e o que recebemos. • Recursos da comunicação; • A escuta ativa e seus contornos 	<ul style="list-style-type: none"> -Explorar as potencialidades do processo de comunicação; -Compreender os perigos das falhas na comunicação; -Assimilar o poder das palavras; -Assertividade no processo de escuta ativa; -Capacidade de interação com os semelhantes profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades individuais (Análise de diálogos, apontar as falhas e respetiva retificação) • Atividades de grupo (desenvolvimento de atividades de escuta ativa: Mostrar interesse, clarificar, parafrasear, fazer-se eco, resumir) 	Construção do diário de bordo de análise da ação de formação	Assiduidade (50%) Participação nas atividades (50%)
Recursos	Material de escrita; Textos diversos; Fotocópias; Quadro; Computador; Videoprojector				

(*) Sugestões de textos e instruções para a construção das atividades, através da consulta dos livros de Guix (2008) e Torrego (2003).

Quadro IV- Grelha de planificação do dispositivo de formação – Parte II

Denominação da ação de formação	Temas/Conteúdos (*)	Objetivos/Competências	Atividades (*)	Avaliação dos formandos	Avaliação dos formadores
<p>Dispositivo de formação para mediadores EFA</p> <p><i>Contributos da mediação e a gestão dos conflitos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • A mediação; <ul style="list-style-type: none"> - Breve enquadramento conceptual; - Os modelos de mediação; - Fases do processo de mediação; -Vantagens do processo de mediação. • Os conflitos; <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de conflitos; - Identificação de estratégias de análise dos conflitos; -Gestão dos conflitos; - Função transformadora dos conflitos; - Técnicas alternativas de gestão de conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Compreender os contornos singulares do processo de mediação; -Identificação do modelo mais apropriado para atingir o resultado pretendido; -Distinguir a mediação face às múltiplas técnicas de análise/gestão de conflitos; -Capacidade de análise dos diferentes conflitos; -Capacidade de captação dos contributos dos conflitos para a transformação e evolução das situações para estados de aprendizagem; -Capacidade de interação com os semelhantes profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades individuais (distinção entre as diversas técnicas de análise/gestão de conflitos e exercícios de análise dos conflitos simulados) • Atividades de Grupo (indicação da técnica de análise/gestão de conflitos mais apropriada a cada situação simulada) 	<p>Construção do diário de bordo de análise da ação de formação</p>	<p>Assiduidade (50%)</p> <p>Participação nas atividades (50%)</p>
Recursos	Material de escrita; Textos diversos; Fotocópias; Quadro; Computador; Videoprojector				

(*) Sugestões de textos e instruções para a construção das atividades, através da consulta dos livros de Guix (2008) e Torrego (2003).

Quadro V- Grelha de planificação do dispositivo de formação – Parte III

Denominação da ação de formação	Temas/Conteúdos	Objetivos/Competências	Atividades	Avaliação dos formadores
<p>Dispositivo de formação para mediadores EFA</p> <p><i>Partilhar para construir</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análise do dispositivo de formação • Contributos da ação de formação • Sugestões para futuras propostas 	<p>-Discussão dos temas trabalhados;</p> <p>-Desenvolvimento de diálogos entre os mediadores;</p> <p>- Partilha de contributos para a melhoria e consolidação da profissão de mediador EFA;</p> <p>-Capacidade de interação com os semelhantes profissionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades individuais (Apresentação dos diários de bordo das ações de formação) • Atividades de Grupo (Discussão da pertinência dos temas trabalhados nas ações de formação; Apresentação de sugestões para uma futura intervenção) 	<p>Assiduidade (50%)</p> <p>Participação nas atividades (50%)</p>
Recursos	Material de escrita; Fotocópias; Quadro; Computador; Videoprojector			

7. | Considerações Finais |

O trabalho desenvolvido e apresentado ao longo deste relatório de estágio é o resultado de um ano de investigações, de pesquisas, de colaboração e desenvolvimento de atividades.

Centrado nos temas da mediação socioeducativa, com especial incidência na mediação que está projetada nos cursos de educação e formação de adultos e no tema da Educação de Adultos, este trabalho procura estabelecer uma abordagem simplista, apesar da enorme complexidade que comportam.

Conjugar duas áreas tão nobres, neste caso a Educação de Adultos e a Mediação, não só se inventa um enriquecimento para quem as investiga e analisa, como também fomenta a vontade de as expandir e de fazer ver que, afinal, existe vontade e existe quem se encontra disponível para fazer algo mais pelo desenvolvimento integral não só de cariz individual, mas fundamentalmente apostar no crescimento comum. Por serem áreas voltadas para fora, isto é, são áreas que se entregam em prol da emancipação dos outros, devem ser vistas como mecanismos impulsionadores e prioritários para o desenvolvimento da sociedade. Importa trabalhar estas áreas, não como corretores dos infortúnios da sociedade, mas antes como prevenção dessas mesmas adversidades.

Concretamente esta intervenção, incide sobre as questões da mediação, na visão e na prática dos mediadores EFA, através da recolha de informações obtidas na aplicação das entrevistas exploratórias. Estas informações permitiram uma aproximação com a realidade profissional destes agentes educativos. Apesar dos esforços destes agentes em adquirir mais conhecimentos sobre as temáticas da mediação e da educação de adultos, considerando os dados recolhidos, ainda persiste um forte défice relativamente à formação inicial destes agentes, nas áreas de especialização da mediação e da educação de adultos.

É certo que as diretrizes das políticas educativas para a área da educação de adultos foram amplamente reajustadas, assistindo-se mesmo a uma viragem do foco de atenção. Se até então a oferta mais emblemática da educação de adultos era o ensino recorrente, com estas novas políticas, o público adulto pôde ter acesso a uma panóplia diversificada de ofertas de educação e formação. Desta forma, assiste-se a uma expansão, sem precedentes, quer do nível de oferta, o qual se estende por todo o país, quer do nível de procura por parte do público-alvo.

Assiste-se, assim, a uma rutura com as práticas anteriormente exercidas, fundamentalmente através da valorização dos conhecimentos e experiências transportadas

pelos indivíduos para processo de qualificação, circunstâncias que, até em tão, eram desvalorizadas. Mesmo afastados dos moldes anteriores, o desenvolvimento destas ofertas educativas estão, frequentemente presentes nos espaços e ambientes escolares, sendo também desenvolvidas por muitos agentes que estavam integrados no modelo anterior. A análise crítica que é possível fazer prende-se com a necessidade em dotar estes agentes de especializações e conhecimentos fortemente direcionados para o campo de atuação da educação de adultos, favorecendo assim, um maior domínio de todas as questões envolventes.

Relativamente às conclusões sobre a mediação EFA retiradas do estudo, através da análise efetuada pela estagiária, assiste-se a uma valorização e preocupação com os adultos, destacado uma pessoa para os acompanhar em todo o percurso formativo. Apesar desta intenção, a imagem que frequentemente é transmitida da figura do mediador EFA prende-se com a elevada carga de trabalhos dos quais são responsáveis, descorando, muitas das vezes, devido a esse facto, de assuntos de âmbito social e educativo, principalmente no que concerne à captação de momentos de emancipação dos indivíduos. Isto é, como foi presente neste estudo, os mediadores EFA centram-se essencialmente na resolução imediata dos condicionalismos que possam perturbar o normal desenrolar da formação, em vez de olhar para esses diferendos como oportunidades de crescimento e aprendizagem, quer dos adultos, quer até dos próprios mediadores.

No que concerne ao impacto da realização do estágio e da referida investigação/intervenção, ao nível pessoal da estagiária, estes dois momentos resultaram em significativas mudanças. Estas mudanças foram sentidas ao nível do desenvolvimento do sentido de responsabilidade, pessoal e profissional, e também no sentido de desenvolvimento de sensibilidade em olhar para certas questões educativas, culturais e sociais.

Desta forma, a frequência no estágio, especificamente na Unidade de Educação de Adultos permitiu uma aplicação de conhecimentos transportados, mas especialmente o desenvolvimento de outros, significativos para o bom desempenho de um profissional.

No processo de desenvolvimento da intervenção/investigação, a passagem para o terreno, concretamente, a aplicação das entrevistas aos mediadores EFA, demonstrou-se consistir numa oportunidade de desenvolvimento de competências profissionais, ao mesmo tempo que efetivou conhecimentos contextualizados na prática, contribuindo para uma especialização na área da mediação inserida nas práticas de educação e formação de adultos

| Bibliografia |

- AGUIAR, Márcia (2009). *Mediação EFA: novos contextos, práticas e perfis na Educação e Formação de Adultos*. In J. Tavares & A. P. Cabral (orgs.) *Atas do II Congresso Internacional CIDIne, Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Aveiro: CIDIne – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional (14 páginas).
- ALONSO, L., IMAGINÁRIO, L., MAGALHÃES, J., BARROS, G., CASTRO, J., OSÓRIO, A., SERQUEIRA, F. (2001). *Referencial de Competências-Chave – Educação e formação de adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- ÁVILA, Patrícia (2004). *Relatório Nacional de Avaliação. Cursos de educação e formação de adultos 2002/2003*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- BARBOSA, Fátima (2006). *A Educação de Adultos. Uma visão crítica*. Editora: Estratégias Criativas.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre (2009). *Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social?*. In A.M. Silva & M. A. Moreira (orgs.) *Formação e Mediação Sócio – Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas*. Lisboa: Areal Editores (pp15-40).
- CANÁRIO, Rui e CABRITO, Belmiro (org) (2005). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: EDUCA.
- CASTRO, Rui; ALVES, José Mota; SANCHO, Amélia & GUIMARÃES, Paula (coord) (2007b). *Condições e possibilidades de desenvolvimento de cursos EFA. Um guia para a acção*. Vila Verde: ATAHCA/UEA.
- CASTRO, Rui; ALVES, José Mota; SANCHO, Amélia & GUIMARÃES, Paula (coord) (2007a). *Contexto organizacional, orientações e práticas de educação de adultos. Os cursos EFA numa associação local*. Vila Verde: ATAHCA/UEA.
- CASTRO, Rui; SANCHO, Amélia & GUIMARÃES, Paula (org). (2006). *Unidade de Educação de Adultos. Percursos e Testemunhos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos – Universidade do Minho, (pp.15-54).
- CORREIA, José Alberto (2008). *A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho*. In R. Canário & B. Cabrito (org). *Educação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: EDUCA (pp 61-72).
- CORTESÃO, Luísa (coord), (2001). *Revisitando Paulo freire. Sentidos na educação*. Porto: Edições ASA.

- DE KETELE, Jean-Marie e ROEGIERS, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DEWEY, John (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- DEWEY, Jonh (2002). *A escola e a sociedade; A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- FINGER, Matthias & ASÚN José (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- GAMBÔA, Rosário (2004). *Educação, ética e democracias: A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto:Edições ASA.
- GASPAR, Teresa; MILAGRE, Cristina; LIMA, João (2009). *A sessão de Júri de certificação: momentos, actores, instrumentos – roteiro metodológico*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- GOMES, Maria do Carmo (coord) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- GONÇALVES, Margarida (2009). *Mediação de Cursos EFA: conceitos, práticas e desafios*. Atas do Seminário *Mediação Socioeducativa: Contextos e Atores*. Braga: Universidade do Minho, (6 páginas).
- GUIMARÃES, Paula (2010). *Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança*. In AAVV. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v.18, n.69. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, (pp: 775-794).
- GUIX, Xavier (2008). *Nem eu me explico, nem tu me entendes. Guia para se orientar nos labirintos da comunicação*. Porto: Edições ASA.
- LESNE, Marcel (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: elementos de análise*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- LIMA, Licínio (2000). *Educação de Adultos e Construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contábil*. In LIMA, L (Org.). *Fórum II. Educação de Adultos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos – Universidade do Minho, (pp.237-255).
- LIMA, Licínio (2004). *Políticas de educação de adultos: da (não) reforma às decisões políticas pós reformistas*. In LIMA, L (Org.). *Fórum III. Educação de Adultos*. Braga: Unidade de Educação de Adultos – Universidade do Minho, (pp.19-43).

- LIMA, Licínio (2008). *A Educação de Adultos em Portugal (1974 – 2004)*. In R. Canário & B. Cabrito (org). *Educação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: EDUCA, (pp: 31- 60).
- LIMA, Licínio e AFONSO, Almerindo (2006). *Políticas públicas, novos contextos e actores em educação de adultos*. In *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto associativo*. Braga: Unidade de Educação de Adultos – Universidade do Minho, (pp: 206 – 229).
- LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo; ESTÊVÃO, Carlos (1999). ANEFA. Estudo para a construção de um modelo institucional. Universidade do Minho
- MELO, Alberto (2008). *Formação de adultos e desenvolvimento local*. In R. Canário & B. Cabrito (org). *Educação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: EDUCA, (pp 97-113).
- OLIVEIRA, Ana & FREIRE, Isabel (2009). *Sobre... a mediação sócio-cultural*. Porto:Acidi.
- OLIVEIRA, Ana Maria (2009). *A Mediação sociocultural: o caminho percorrido*. In. A.M. Silva & M. A. Moreira (orgs.) *Formação e Mediação Sócio – Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas*. Lisboa: Areal Editores, (pp91-100).
- PIRES, Ana Luísa de Oliveira (2007). *Como vamos melhorar a educação nos próximos anos, tendo em vista construir um Portugal mais moderno e mais justo? In Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação*. Lisboa: CNE, (pp 30-45).
- QUINTAS, Helena (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RIBEIRO DIAS, José (1982). *Educação de Adultos – Educação permanente. Evolução do conceito de educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos – Universidade do Minho.
- RIBEIRO DIAS, José (2009). *Educação o Caminho para a Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Papiro Editora.
- ROGERS, Carl (1973). *Liberdade para Aprender*. Minas Gerais: Interlivros.
- ROGRIGUES, Sandra Pratas (2009). *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- SANTOS SILVA, Augusto (1990). *Educação de adultos, educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições ASA.

- SILVA, Ana. Maria. & MOREIRA, Maria. A. (2009). *Falar e escrever de formação e mediação no contexto actual*. In. A.M. Silva & M. A. Moreira (orgs.) *Formação e Mediação Sócio – Educativa. Perspectivas Teóricas e Práticas*. Lisboa: Areal Editores, (pp 6-13).
- SILVA, Ana Maria & MOREIRA, Maria Alfredo. (orgs.) (2009). *Formação e mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores.
- SILVA, Ana Maria (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto.
- SILVA, Ana Maria Costa (2009). *A Mediação no contexto da educação e da formação de adultos. (comentários aos painéis: Mediação EFA)*. Atas do Seminário *Mediação Socioeducativa: Contextos e Atores*. Braga: Universidade do Minho, (6 páginas).
- SILVA, Ana Maria; CAETANO, Ana Paula; FREIRE, Paula et al (2010). *Novos atores no trabalho em educação: os mediadores Socioeducativos*. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 23. n.2, (pp 119-151).
- TORREGO, Juan Carlos (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas: Manual para a Formação de Mediadores*. Porto: Edições ASA.
- TORREMORRELL, Maria Carme Bouqué (2008). *Cultura de Mediação e Mudança social*. Porto: Porto Editora.
- VALA, Jorge (1986). *A análise de conteúdo*. In SANTOS SILVA, Augusto e PINTO, José Madureira. *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento pp101 – 126.

Legislação consultada e referenciada

Portaria 230/2008 de 7 de Março, consultado a 4/04/11.

Decreto-lei nº276-C/2007 de 31 de Julho, consultado a 4/04/11.

Portaria nº 817/2007 de 27 de Julho, consultada a 18/11/10.

Decreto-lei nº 397/2007 de 31 de Dezembro, consultado a 16/04/11.

Webgrafia

Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001. Traduzido por João M. Paraskeva (Universidade do Minho, Portugal) e Luís Armando Gandin (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil): www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf consultado a 3/05/11.

[http://www.cefetop.edu.br/codajoi/proeja-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos/VConfintea Hamburgo 1997.pdf/](http://www.cefetop.edu.br/codajoi/proeja-programa-nacional-de-integracao-da-educacao-profissional-com-a-educacao-basica-na-modalidade-de-educacao-de-jovens-e-adultos/VConfinte%20Hamburgo%201997.pdf) consultado a 6/05/11.

http://www.mediadoresdeconflitos.pt/docs_download/CodigoEticoDeontologico.pdf
consultado a 31/05/11 consultado a 13/06/11

www.novasoportunidades.gov.pt consultado a 2/06/11.

www.gep.mtss.gov.pt consultado a 2/06/11.

www.planotecnologico.pt consultado a 2/06/11.

www.uea.uminho.pt consultado a 12/01/11.

| Apêndices |

Apêndice I

Guião de entrevista exploratória

Estas entrevistas exploratórias regem-se por uma conduta de ética académica, pelo que o seu conteúdo servirá exclusivamente para o trabalho de intervenção/investigação, realizado no âmbito do Plano de Atividades de Estágio do Mestrado em Educação área de especialização em Mediação Educacional e Supervisão na Formação. Os objetivos das entrevistas enquadram-se na necessidade em obter: Informação relativamente às práticas de Mediação nos cursos EFA; Recolher informação das necessidades dos Mediadores EFA; Obter a opinião dos Mediadores quanto às suas funções estipuladas; Trabalhar no dispositivo de formação as temáticas evidenciadas pelos Mediadores como necessárias. Toda a informação recolhida será tratada qualitativamente e a informação recolhida servirá de apoio para a elaboração de um dispositivo de formação destinado a Mediadores EFA.

Elementos de caracterização pessoal

- Sexo.
- Idade.
- Área e grau académicos.
- CNO onde trabalha.
- Em que outras entidades já trabalhou enquanto Mediador(a)?
- Em que ano iniciou a profissão de Mediador(a) EFA?
- Qual a razão pela opção da atividade profissional de Mediador(a) EFA?

Evidência das práticas de Mediação EFA

- Quantos e que tipo de EFA's Coordena?
- O que faz enquanto Mediador(a) EFA?
- Como é que acha que os adultos veem o seu trabalho?
- No seu trabalho, depara-se com conflitos? Quais?
- Como é que faz a análise do conflito que tem nas suas mãos?
- Que vantagens e inconvenientes sente na implementação das práticas de Mediação no seu contexto de trabalho?
- Como e quem supervisiona o trabalho que faz?
- Considera necessário fazer alterações às funções estipuladas para os Mediadores(as) EFA? Se sim, quais?

Levantamento de necessidades e relevância das ações de formação para Mediadores EFA

- De que forma é que atualiza os seus saberes e práticas de Mediação?
- Já frequentou ações de formação contínua? Se sim, quais e sobre que conteúdos?
- O que é que aprende de novo, nessas ações, para melhorar o seu desempenho enquanto mediador(a)?
- Considera necessário a conceção de mais ações de formação para estes profissionais?
- Gostaria de frequentar ações de formação dirigidas a Mediadores(as)?
- Que temáticas gostaria de ver abordadas numa ação de formação dirigida a Mediadores(as) EFA? Que tipo de abordagem, duração e estrutura?

Gostaria de acrescentar alguma informação/comentário ao que disse até agora?

Grata pela atenção e disponibilidade

Nélia Ribeiro

Apêndice II

Diário de bordo para as sessões de formação

Denominação da ação de formação _____	Data ____/____/____
Conceção e desenvolvimento do dispositivo de formação	
Forças •	Fraquezas •
Contributos dos temas trabalhados	
Oportunidades •	Fragilidades •