



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Márcia Barbosa Aguiar

**Figuras da Mediação na Formação de
Adultos: Um estudo multicaseos, a partir
da experiência em Portugal e em França**

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

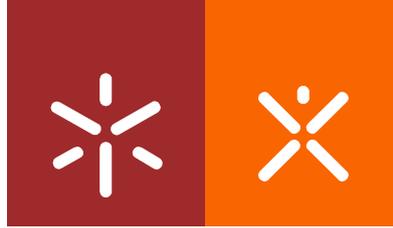


UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

QR
EN QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL
PORTUGAL 2007-2013

PO  **H**

PROGRAMA OPERACIONAL **POTENCIAL HUMANO**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Márcia Barbosa Aguiar

**Figuras da Mediação na Formação de
Adultos: Um estudo multicase, a partir
da experiência em Portugal e em França**

**Figures de la Médiation dans la Formation
des Adultes: Une étude multicases à partir
de l'expérience au Portugal et en France**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade de Desenvolvimento Curricular

Cotutelle:

Tese de Doutoramento em Ciências da Sociedade
Especialidade de Sociologia

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Ana Maria Carneiro Costa e Silva
e do
Doutor Philip Milburn

DECLARAÇÃO

Nome: Márcia Barbosa Aguiar

Número do Bilhete de Identidade: 12541679

Endereço de correio eletrónico: marciab_aguiar@hotmail.com

Título da Tese: Figuras da Mediação na Formação de Adultos: Um estudo multicasos, a partir da experiência em Portugal e em França

Orientadores: Doutora Ana Maria Carneiro Costa e Silva

Doutor Philip Milburn

Ano de conclusão: 2013

Designação do Doutoramento: Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /2013

Assinatura

Agradecimentos

Quem me conhece sabe o orgulho que sinto por terminar esta importante fase da minha vida. Foram muitos os obstáculos a ultrapassar durante os últimos quatro anos, mas os objetivos foram sempre sendo alcançados com persistência. O Doutorado revelou-se fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional, tendo sido de diversa índole as competências adquiridas.

Assim, se cheguei até aqui, devo-o a um conjunto de pessoas que me deram a mão para comigo sentirem as alegrias e as tristezas, as vitórias e as desilusões, nunca me deixando perdida no turbilhão de emoções vividas. Aproveito, então, este espaço para agradecer, embora num trato simples, a inspiração e o apoio incondicional que me foram dados:

- Pela Professora Ana Maria Silva, cujo apoio, paciência e compreensão a tornaram no meu porto de abrigo durante os momentos de angústia; por se ter demonstrado disponível, receptiva às ideias, dúvidas e preocupações, sem nunca deixar de acreditar e valorizar as minhas competências pessoais e profissionais;

- Pelo Professor Philip Milburn pela disponibilidade, compreensão e pela crença em mim e no Projeto, mesmo à distância;

- Pelas Instituições e Profissionais que me acolheram e me deram oportunidade de mobilizar práticas, conhecimentos e experiências e permitiram, pela sua disponibilidade, colaboração e entusiasmo, concretizar este Projeto;

- Por todo o corpo docente e não docente do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Professores e funcionários que acompanharam o meu desenvolvimento pessoal e académico, pelas palavras de incentivo e pelos momentos;

- Pela equipa administrativa e pedagógica da Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines e do Laboratoire Printemps pela compreensão, esclarecimentos e oportunidades;

- Pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Programa Operacional Potencial Humano da União Europeia, cuja concessão da Bolsa de Investigação permitiu levar a bom porto este Projeto;

- Pelo meu pai, pelos momentos de reflexão a que me incitou;

- Pela minha mãe, simplesmente, por ser quem é, pois sem ela não teria terminado esta etapa;

- Pelo meu irmão, que me orgulha de uma forma inimaginável, quando me toma como modelo de vida a seguir;

- Pelo Hugo, meu marido, que trouxe um novo brilho à minha vida, que permitiu encher de cor as tarefas a que me propus e que esteve sempre comigo nas alturas de crise e desespero, não deixando de acreditar em mim nem me deixando desistir do meu sonho, fazendo-me acreditar que não há obstáculos que me obriguem a parar de lutar;

- Pelas minhas grandes amigas Isabel, Margarida, Sónia e Emanuela que toleraram a minha pressão, o meu mau-humor e, sobretudo, a minha ausência;

- Pelos colegas da sala 2090, em especial à Cláudia, Jane, João, Raquel e Liliane, com quem partilhei momentos de cumplicidade e muito trabalho e que contribuíram para o meu crescimento interior;

- Pela Adriana, que, mesmo distante, soube sempre dizer as palavras certas, nos momentos certos;

Muito mais havia para agradecer e procurarei fazê-lo na escrita da vida, acreditando que o futuro é muito mais do que a soma das vivências do passado e das circunstâncias do presente.

Muito obrigada a todos.

Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular

Doutoramento em Ciências da Sociedade, na especialidade de Sociologia

TÍTULO DA TESE: **Figuras da Mediação na Formação de Adultos: Um estudo multicase, a partir da experiência em Portugal e em França**

AUTORA: Márcia Barbosa Aguiar

Resumo

A prática da Mediação em geral e da Mediação Educacional, em particular tem adquirido uma importância significativa nos contextos educativos, nomeadamente no campo da Educação e Formação de Adultos, com a emergência de novos processos em Portugal (Cursos de Educação e Formação de Adultos e Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) e noutros países, especialmente a França, com a *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE).

Estes modelos trouxeram consigo novos Profissionais: os Mediadores EFA, os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, os Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências e os Profissionais ligados ao domínio da VAE, os quais desempenham funções baseadas em práticas pedagógicas inovadoras, assentes nos princípios da Mediação Formativa.

Com este Projeto, procurámos estudar os perfis, práticas, constrangimentos e expectativas destes Profissionais, potenciando a reflexão sobre a Mediação Formativa e os modelos curriculares associados a estas práticas e processos, num Estudo Multicasos comparativo entre as realidades portuguesa e francesa.

Em termos metodológicos, recorreremos a uma abordagem qualitativa, construtivista e interpretativa, com uma amostra de seis Estudos de Caso, envolvendo nove Profissionais. A narrativa escrita, a observação participante e a entrevista semidiretiva foram as principais técnicas utilizadas, cujos dados foram tratados e analisados através da análise de conteúdo emergente e indutiva. Foram, igualmente, administrados inquéritos por questionário aos Formandos dos Cursos EFA das Mediadoras participantes na investigação. Com o intuito de complementar o Estudo Multicasos, realizámos um Estudo em Extensão, mediante a aplicação de inquéritos por questionário aos Profissionais objeto de estudo, tanto em Portugal, como em França.

A investigação realizada, mediante a informação recolhida, permitiu ingressar nos mundos vividos e sentidos dos Profissionais e dar visibilidade aos significados resultantes das suas experiências, nomeadamente: i) pelo conhecimento das suas práticas e funções em termos

legislativos e pedagógicos, enquadradas no domínio alargado da Mediação Formativa; ii) pela comparação das competências e perfis das figuras da Mediação; iii) pela identificação e problematização das suas vivências, motivações, constrangimentos e sentidos atribuídos ao trabalho desenvolvido; iv) pela reflexão em torno das questões curriculares que enformam os processos de Educação e Formação de Adultos em análise.

Como elementos mais relevantes emergentes dos sentidos expressos pelas Figuras da Mediação em Portugal e em França, realçamos lógicas de ação e de intervenção, ou seja, práticas e competências convergentes, mesmo que inseridas na divergência das especificidades de cada contexto, assentes num perfil de Mediação Sociopedagógica, patente na potenciação da resolução criativa e construtiva de conflitos, na promoção da participação dos Adultos, da sua autonomia e cidadania, valores fundamentais da Mediação enquanto espaço-tempo de (re)construção de identidade(s) e de convivência(s). Em termos de motivações, constrangimentos e significados atribuídos ao trabalho, verificam-se dinâmicas interiores e exteriores que evoluem num *continuum* entre prazer, gratificação, sentimento de contribuição e desgaste emocional fruto do próprio desafio identitário que supõe o trabalho de Mediação e, por vezes, o (não) reconhecimento que lhe está inerente. Em última instância, foi desafiado um olhar crítico sobre o lugar de destaque da Mediação e das Figuras da Mediação em termos sociais e, em especial, nos contextos educativos-formativos dos Adultos.

Palavras-Chave: Mediação – Educação e Formação de Adultos – Currículo – Práticas Pedagógicas – Perfis Profissionais

PhD in Educational Sciences, expertise in Curricular Development

PhD in Society Sciences, expertise in Sociology

THESIS TITLE: **Mediation Figures in Adult Training: A multicase study from the experience in Portugal and in France**

AUTHOR: Márcia Barbosa Aguiar

Abstract

The Mediation in general and the Educational Mediation practice, in particular, have acquired an increasingly significant importance in the educational contexts, namely in the field of Adult Education and Training (AET) with the emergence of new processes in Portugal (Adult Education and Training, and Skills Recognition, Validation and Certification Courses) and in other countries, especially in France, with the *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE).

These models have brought new Professionals: the AET Mediators, Diagnostic and Referral Technicians, Skills Recognition and Validation Professionals and Professionals working in the field of VAE, who perform functions grounded in innovative pedagogical practices, based on the principles of Formative Mediation.

With this research project, we sought to study the profiles, practices, constraints and expectations of these Professionals, encouraging the reflection on Formative Mediation and on the curricular models associated to these practices and processes in a comparative Multicase Study of the Portuguese and French realities.

In methodological terms, we used a qualitative, constructivist and interpretive approach with a sample of six case studies, involving nine Professionals. The written narrative, participant observation and the semi-structured interview were the main techniques used, and the data was processed and analyzed using an emerging and inductive content analysis. Questionnaire surveys were also administered to the Trainees of the AET Courses of the participating Mediators in the research. In order to complement the Multicase Study, we carried out an Extension Study through the application of questionnaire surveys to the Professionals object of study, both in Portugal and in France.

The research, based on the information collected, gave us some insights into these Professionals' experiences, providing visibility to their meaning, namely: i) through the knowledge of their practices and roles in legislative and educational terms, framed in the extended field of

Formative Mediation; ii) through the comparison between the skills and profiles of the Mediation Figures; iii) through identifying and questioning their experiences, motivations, constraints and meanings attributed to the work developed; iv) through the reflection on the curricular issues that shape the processes of Adult Education and Training in analysis.

Emerging as the most relevant elements of the experiences expressed by the Mediation Figures in Portugal and in France, we emphasize logics of action and intervention, i.e., convergent practices and skills, even if inserted in the divergence of the specificities of each context, based on a Socio-pedagogical Mediation profile, manifested in the potentiation of creative and constructive resolution of conflicts, in the promotion of Adult participation, their autonomy and citizenship; core values of Mediation as a space-time of (re)construction of identity(ies) and coexistence(s). In terms of motivations, constraints and meanings attributed to the Mediation work, there are internal and external dynamics that evolve on a *continuum* between pleasure, gratification, sense of contribution and emotional distress, fruit of the identity challenge that Mediation implies and sometimes the (non)recognition that is inherent to it. Ultimately, a critical look was set on the Mediation and Mediation Figures' prominence in social terms and, in particular, in the educational-formative contexts of the Adults.

Keywords: Mediation – Adult Education and Training – Curriculum – Pedagogical Practices – Professional Profiles

Doctorat en Sciences de l'Éducation, spécialité en Développement Curriculaire

Doctorat en Sciences de la Société, spécialité en Sociologie

TITRE DE LA THÈSE: **Les Figures de la Médiation dans la Formation des Adultes: Une étude multicases à partir de l'expérience au Portugal et en France**

AUTEUR: Márcia Barbosa Aguiar

Résumé

La pratique de la Médiation en générale et de la Médiation Éducationnelle en particulier a pris une importance considérable dans les milieux éducatifs. Notamment dans le domaine de l'Éducation et Formation des Adultes, avec l'émergence de nouveaux processus au Portugal (les Cours d'Éducation et Formation d'Adultes, la Reconnaissance, la Validation et la Certification des Compétences) et dans d'autres pays, particulièrement en France, avec la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

Ces modèles ont apporté de nouveaux Professionnels: les Médiateurs EFA, les Techniciens de Diagnostic et Routage, les Professionnels de Reconnaissance et Validation des Compétences et les Professionnels liés au domaine de la VAE qui jouent des rôles fondés sur des pratiques pédagogiques innovatrices, basées sur les principes de la Médiation Formative.

Avec ce Projet, nous avons essayé d'étudier les profils, les pratiques, les contraintes et les attentes de ces Professionnels, en favorisant la réflexion sur la Médiation Formative et les modèles curriculaires liés à ces pratiques et processus, dans une Étude Multicas comparant les réalités portugaise et française.

Sur le plan méthodologique, nous avons utilisé une approche qualitative, constructiviste et d'interprétation, avec un échantillon de six Études de Cas, impliquant neuf Professionnels. La narrative écrite, l'observation participante et l'entretien semi-structuré ont été les principales techniques utilisées et les données ont été traitées et analysées en utilisant l'analyse de contenu émergente et inductive. On a également administré des enquêtes par questionnaire aux Stagiaires des Cours EFA des Médiatrices participantes à la recherche. Afin de compléter l'Étude Multicas, nous avons réalisé une Étude en Extension, par l'application des enquêtes à travers d'un questionnaire aux Professionnels objet d'étude, au Portugal et en France.

La recherche réalisée, selon les informations recueillies, nous a permis de joindre les mondes vécus et ressentis des Professionnels et donner de la visibilité à la signification résultant de

leurs expériences, à savoir: i) la connaissance de leurs pratiques et leurs rôles en termes législatifs et éducatifs, encadrés dans le domaine plus large de la Médiation Formative; ii) la comparaison entre les compétences et les profils des Figures de la Médiation; iii) l'identification et la problématisation de leurs expériences, leurs motivations, les contraintes et les significations attribuées au travail développé; iv) la réflexion sur les questions curriculaires qui façonnent les processus d'Éducation et Formation d'Adultes en analyse.

Autant qu'éléments les plus pertinents qui ont émergé des sens exprimés par les Figures de la Médiation au Portugal et en France, nous soulignons les logiques d'action et d'intervention. C'est à dire, les pratiques et les compétences convergentes, même si elles sont insérées dans la divergence des spécificités de chaque contexte, basées sur un profil de Médiation Socio-pédagogique, qui peut être trouvé dans la potentialisation de la résolution créative et constructive des conflits, dans la promotion de la participation des Adultes, de leur autonomie et citoyenneté, des valeurs fondamentales de la Médiation, comme un espace-temps de (re)construction de l'identité(s) et de la coexistence(s). En termes de motivations, contraintes et significations attribuées au travail, il y a des dynamiques internes et externes qui évoluent sur un *continuum* entre le plaisir, la satisfaction, le sentiment de contribution et la détresse émotionnelle, fruit du propre défi identitaire que suppose le travail de Médiation et, parfois, la (non) reconnaissance que lui est inhérente. En fin de compte, il a été contesté un regard critique sur la place éminente de la Médiation et des Figures de la Médiation dans le domaine social et, en particulier, dans des contextes éducatifs-formatifs des Adultes.

Mots-Clés: Médiation – Éducation et Formation d'Adultes – Curriculum – Pratiques Pédagogiques – Profils Professionnel

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Résumé	ix

Introdução	3
-------------------------	---

Parte I

Enquadramento e Contextualização Teórica e Metodológica do Estudo

Capítulo I - O Paradigma da Formação e da Aprendizagem ao Longo da Vida:

Paradoxos e Desafios

1. Introdução	15
1.1. Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida	16
1.2. Educação e Formação de Adultos em Portugal: Alguns marcos históricos	20
1.3. Iniciativa Novas Oportunidades	28
1.4. Reconhecimento de Adquiridos Experienciais e Percursos de Educação e Formação de Adultos: Vida(s) com História(s)	32
1.4.1. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)	40
1.4.2. Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)	48
1.4.3. Processo de <i>Validation des Acquis de l'Expérience</i> (VAE)	54
Sumário	63

Capítulo II - Fundamentação e contextualização metodológica do Estudo

2. Introdução	67
2.1. Problemática de Investigação	69
2.2. Questões e Objetivos de Investigação	70
2.3. Paradigmas de Investigação	75
2.3.1. Opções Metodológicas: a abordagem qualitativa e construtivista	78
2.4. Estratégias Metodológicas	83
2.5. Métodos	88
2.5.1. O Estudo Multicasos comparativo	88
2.5.2. Estudo em Extensão	99
2.6. Amostragem Teórica	99
2.6.1. Caracterização da Amostra do Estudo Multicasos	99
2.6.2. Caracterização da Amostra do Estudo em Extensão	106
2.7. <i>Design</i> da Investigação	110
2.8. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	113
2.8.1. Análise Documental	117
2.8.2. Narrativas Escritas	120
2.8.3. Observação Participante	122
2.8.4. Entrevistas Semidiretivas	130
2.8.5. Conversas Informais	142
2.8.6. Diário de Bordo	142
2.8.7. Inquéritos por Questionário	143
2.9. Tratamento e Análise dos Dados	148
2.9.1. Teoria Fundamentada	148
2.9.2. Categorização Emergente e Análise Indutiva	151
2.9.3. Tratamento Estatístico	161
2.10. Validade e Fiabilidade na Investigação	162
2.10.1. Triangulação dos Dados	167
2.11. Ética na Investigação	171
2.12. Limitações do Estudo	175

Parte II

Figuras da Mediação na Educação e Formação de Adultos

Capítulo III – Mediação: Paradigmas e Potencialidades

3. Introdução	181
3.1. A Mediação como Método de Gestão Alternativa de Conflitos	183
3.2. Conceito(s) e Prática(s) da Mediação	185
3.2.1. Modelos de Mediação	195
3.2.2. Mediação Educacional	199
3.2.3. Mediação em Contextos Educativos: A Mediação Formativa na EFA	202
3.2.4. Figuras da Mediação	206
3.3. Conflitos e Mediação	210
3.3.1. Contemporaneidade, Complexidade e Conflito	210
3.3.2. A Mediação e a Gestão de Conflitos	212
3.3.3. A Mediação na Educação e Formação de Adultos: a gestão criativa e construtiva de conflitos	215
3.3.4. Mediação e Conflitos segundo os Formandos dos Cursos EFA: dados do Inquérito por Questionário.....	232
Sumário	235

Capítulo IV - Mediação e Currículo: novas dinâmicas pedagógicas

4. Introdução	241
4.1. Processos e Pressupostos dos modelos de Educação e Formação de Adultos em análise	242
4.1.1. Processos pedagógicos, administrativos e pragmáticos	242
4.1.2. Pressupostos teórico-ideológicos	257
4.2. As Teorias Curriculares e os processos de Educação e Formação de Adultos em análise	262
4.3. O Trabalho Pedagógico das Figuras da Mediação	272
4.3.1. Métodos Pedagógicos e Modelos de Ensino	273
4.3.2. Caracterização do espaço pedagógico	280

4.3.3. Os Modos de Trabalho Pedagógico e(m) Mediação	290
4.3.3.1. Princípio Ideológico-social	291
4.3.3.2. Conceção de Formação e Práticas Pedagógicas	292
4.3.3.3. Relação com o Poder	294
4.3.3.4. Relação com o Saber	296
4.3.3.5. Relação Pedagógica	300
Sumário	303

Capítulo V – Competências e Perfis de Mediação

5. Introdução	307
5.1. Competências do Mediador na Educação e Formação de Adultos	311
5.2. Perfis de Mediação emergentes na Educação e Formação de Adultos	331
5.3. Educação para a Cidadania, Autonomia e Mediação	349
Sumário	359

Parte III

O(s) lugar(es) e o(s) sentido(s) das Figuras da Mediação na Educação e Formação de Adultos

Capítulo VI – Trabalho, Formação e(m) Mediação

6. Introdução	365
6.1. Do Prescrito ao Real do Trabalho de Mediação	368
6.2. Narrativas identitárias no significado atribuído ao trabalho	390
6.2.1. Prazer e sofrimento no trabalho: sentidos e significados atribuídos	396
6.3. Dinâmicas educativas e formativas e(m) Mediação	417
6.3.1. Formação e Trabalho: que relação?	418
6.3.2. Formação e(m) Contextos de Trabalho	424
6.3.3. Formação e(m) Mediação	435
Sumário	438

Capítulo VII – Considerações Finais

Considerações Finais	441
----------------------------	-----

Bibliografia Geral

Livros, Capítulos de Livros e Artigos citados	455
Legislação Consultada e Referenciada	482
Sítios Web Consultados	482

Índice de Abreviaturas

AA - Aprender com Autonomia

ADE - Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento

AI - Atividade Integradora

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA - Agência Nacional de Educação de Adultos

ANQ - Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CAVA - Centro Académico de Validação de Adquiridos

CE - Cidadania e Empregabilidade

CEE - Comunidade Económica Europeia

CLC - Cultura, Língua e Comunicação

CNAEBA - Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

CNO - Centro Novas Oportunidades

CNQ - Catálogo Nacional de Qualificações

CP - Cidadania e Profissionalidade

CQEP - Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional

DAVA - Dispositivo Académico de Validação de Adquiridos

DGEP - Direcção-Geral de Educação Permanente

DGERT - Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DGFV - Direcção-Geral de Formação Vocacional

DREN - Direcção-Regional de Educação do Norte

EA - Educação de Adultos

EFA - Educação e Formação de Adultos

ESE - Escola Superior de Educação

FPCEUP - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

FB - Formação de Base

FT - Formação Tecnológica

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE - Instituto Nacional de Estatística

IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social

LC - Linguagem e Comunicação

LE - Língua Estrangeira

MTP - Modo de Trabalho Pedagógico

MTP1 - Modo de Trabalho Pedagógico de Tipo Transmissivo, de Orientação Normativa

MTP2 - Modo de Trabalho Pedagógico de Tipo Incitativo, de Orientação Pessoal

MTP3 - Modo de Trabalho Pedagógico de Tipo Apropriativo

MV - Matemática para a Vida

NB - Nível Básico

NG - Núcleos Geradores

NS - Nível Secundário

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OEFA - Oferta de Educação e Formação de Adultos

ORVC - Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências

PCT - Prática em Contexto de Trabalho

PDP - Plano de Desenvolvimento Pessoal

PNAEBA - Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PPQ - Plano Pessoal de Qualificação

PRA - Portfólio Reflexivo de Aprendizagem

PRODEP - Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

PRVC - Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências

PSD - Partido Social-Democrata

RCC - Referencial de Competências-Chave

RP - Reuniões Pedagógicas

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SIIFSE - Sistema Integrado de Informação do Fundo Social Europeu

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

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

STC - Sociedade, Tecnologia e Ciência

TDE - Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TV - Temas de Vida

UC - Unidades de Competência

UE - União Europeia

UFCD - Unidades de Formação de Curta Duração

UM - Universidade do Minho

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

VAE - Validation des Acquis de l'Expérience

VAP - Valorização de Adquiridos Profissionais

Índice de Apêndices

Apêndice 1: Inquérito por Questionário aplicado aos Formandos dos Cursos EFA

Apêndice 2: Dados dos Inquéritos por Questionário dos Formandos dos Cursos EFA inquiridos

Apêndice 3: Isotopias e Categorias resultantes da Análise de Conteúdo das Questões Abertas do Inquérito por Questionário aplicado aos Formandos dos Cursos EFA

Apêndice 4: Inquérito por Questionário aplicado aos Profissionais da Educação e Formação de Adultos

Apêndice 5: Dados dos Inquéritos por Questionário dos Profissionais da Educação e Formação de Adultos inquiridos

Apêndice 6: Isotopias e Categorias resultantes da Análise de Conteúdo das Questões Abertas do Inquérito por Questionário aplicado aos Profissionais da Educação e Formação de Adultos

Apêndice 7: Formulário do Consentimento Informado das Profissionais

Apêndice 8: Guião e textos das Narrativas Escritas

Apêndice 9: Modelo de Registo de Observação utilizado

Apêndice 10: Registos de Observação

Apêndice 11: Guião e transcrições das Entrevistas Semidiretivas

Apêndice 12: Questões orientadoras da segunda Entrevista Semidiretiva realizada à Mediadora 1

Apêndice 13: Análise de Conteúdo: isotopias, categorias e subcategorias das Narrativas Escritas, Registos de Observação e Entrevistas Semidiretivas

Apêndice 14: Dados referentes ao Perfil do Mediador e Análise de Fiabilidade

Índice de Figuras

Figura 1: Aspetos relacionados com a problemática	70
Figura 2: Método do Estudo Multicasos	98
Figura 3: Componentes da Análise de Dados: Modelo Interativo	155
Figura 4: Tipos de Triangulação utilizados	169
Figura 5: Perspetivas da Reflexão, segundo Schön (1992)	284
Figura 6: Relação entre os interesses e motivações dos Adultos e a sua implicação no processo educativo-formativo	286

Índice de Quadros

Quadro 1: Comparação entre o Paradigma Construtivista e o Paradigma Positivista	76
Quadro 2: Características das Abordagens Qualitativa e Quantitativa	77
Quadro 3: Características da Investigação Qualitativa	81
Quadro 4: Síntese das principais características do método do Estudo de Caso	91
Quadro 5: Características das Profissionais do Estudo Multicasos	103
Quadro 6: Distribuição dos Inquiridos por Curso EFA	104
Quadro 7: Habilitações Literárias dos Inquiridos	105
Quadro 8: Situação Profissional dos Inquiridos antes de entrarem para o Curso	105
Quadro 9: Contexto de trabalho dos Inquiridos	107
Quadro 10: Funções desempenhadas pelos Inquiridos	109
Quadro 11: Habilitações Literárias dos Inquiridos	110
Quadro 12: <i>Timings</i> do <i>design</i> da Investigação	113
Quadro 13: Principais técnicas utilizadas em Investigação Qualitativa	116
Quadro 14: Pistas para a realização das Narrativas Escritas	121
Quadro 15: Síntese das Sessões de Observação realizadas	128
Quadro 16: Temas e objetivos das Entrevistas realizadas às Profissionais portuguesas	134
Quadro 17: Temas e objetivos da Entrevista realizada à Acompanhante de VAE	135
Quadro 18: Temas e objetivos das Entrevistas realizadas às Responsáveis pelos CAVA e DAVA	136
Quadro 19: Vantagens e desvantagens da Entrevista, segundo Sousa (2009)	138
Quadro 20: Quadro-resumo da categorização emergente do Estudo Multicasos	158
Quadro 21: Síntese dos conflitos/problemas referidos pelas Profissionais e formas de lidarem com os mesmos	222
Quadro 22: Convergências e Divergências nos discursos das diferentes Profissionais, em relação aos tipos de conflitos/problemas que experienciam	226
Quadro 23: Convergências e Divergências nos discursos das diferentes Profissionais, em relação às formas como lidam com os conflitos/problemas enunciados	228
Quadro 24: Existência de conflitos durante o percurso formativo	232
Quadro 25: Existência de conflitos durante o percurso formativo, por Curso EFA	233

Quadro 26: Tipo de conflitos que existiram durante o percurso formativo	234
Quadro 27: Quadro-síntese das características processuais, curriculares e pedagógicas dos processos de Educação e Formação de Adultos em análise	289
Quadro 28 : Perceção do papel da Mediadora pelos Inquiridos	313
Quadro 29 : Descrição da relação dos Inquiridos com a Mediadora	319
Quadro 30: Distribuição das respostas dos Inquiridos em relação à questão E.1.: Escala de Likert do Questionário	341
Quadro 31: Quadro-síntese comparativo das dimensões do perfil do Mediador	343
Quadro 32: Trabalho Prescrito e Trabalho Real das Mediadoras EFA	371
Quadro 33: Tipo de Intervenção e Tipo de Trabalho realizados pelos Mediadores EFA inquiridos	375
Quadro 34: Trabalho Prescrito e Trabalho Real da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento	377
Quadro 35: Tipo de Intervenção e Tipo de Trabalho realizados pelos TDE inquiridos	380
Quadro 36: Trabalho Prescrito e Trabalho Real das Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências	382
Quadro 37: Tipo de Intervenção e Tipo de Trabalho realizados pelos PRVC inquiridos	386
Quadro 38: Trabalho Prescrito e Trabalho Real da Acompanhante de <i>Validation des Acquis de l'Expérience</i>	387
Quadro 39: Tipo de Intervenção e Tipo de Trabalho realizados pelos Profissionais ligados à VAE inquiridos	389
Quadro 40: Significados atribuídos pelas Profissionais ao trabalho que realizam	406
Quadro 41: Binómio positivo-negativo do trabalho das Profissionais	415
Quadro 42: Intenção dos Inquiridos continuarem a exercer as funções atuais no mesmo ou noutro contexto organizacional	416
Quadro 43: Frequência de Formação Profissionalizante, habilitadora para o exercício das funções atuais	436
Quadro 44: Frequência de outra(s) Formação(ões) considerada(s) relevante(s)	436
Quadro 45: Síntese das questões e dos objetivos de Investigação	442

INTRODUÇÃO

O amadurecimento de uma profissão cria a necessidade de uma autorregulação por parte de seus profissionais. Códigos éticos são elaborados e exigências educacionais são estabelecidas. A mediação, por sua vez, permanece em um estágio inicial. Talvez o atual debate, que envolve a orientação facilitadora e a avaliadora, indique que a mediação esteja passando da infância para a adolescência, uma fase na qual a profissão passa a procurar por uma identidade própria. Se assim for, uma boa resolução desta discussão pode indicar o início de uma nova era

(Kovach & Love, 2004, p. 110)

Introdução

A Mediação tem surgido como uma nova atividade¹ profissional e “tem sido apresentada como uma resposta inovadora e adaptada às mudanças, às «crises»” (Divay, 2011, p. 107) que vivemos atualmente nas mais diversas esferas da vida quotidiana.

A profissionalização e institucionalização da Mediação têm sido uma luta constante nos últimos anos, mas que tem dado frutos, nomeadamente, com a aprovação de regulamentos profissionais, de cursos profissionais certificadores, especialmente, na área da Mediação Familiar e de Pós-graduações, sejam no ramo penal como socioeducacional. Não obstante, são ainda bastantes as lacunas neste domínio, particularmente, em termos de legislação laboral e reconhecimento profissional/social, devendo investir-se na sua profissionalização, ou seja, ver a Mediação como profissão independente (Freire, 2010; Neves, 2010), não estando “subjugada” às tarefas prescritas e mesmo reais de outros profissionais (Bonafé-Schmitt, 2010).

Na verdade, a Mediação é um conceito nómada e em voga (Neves, 2010; Silva, Caetano, Freire, Moreira & Freire, 2009; Gremmo, 2007; Prairat, 2007; Stébé, 2007), mas cada vez mais tem adquirido alguma autonomia, em termos dos discursos e das práticas. De facto, “a Mediação e a Formação, enquanto práticas socioprofissionais, assumem hoje uma importância social inegável, o que apela a um olhar sério no sentido do seu questionamento e aprofundamento teórico com repercussões nas práticas sociais” (Silva & Moreira, 2009, p. 6).

No entanto, este conceito e esta prática profissional apresentam, ainda, dificuldades ao nível da sua definição; por outro lado, os agentes de mediação apresentam práticas, teorias e formações diferenciadas e “os dispositivos e os atores da mediação generalizaram-se a um

¹ A Tese encontra-se escrita segundo as regras do Novo Acordo Ortográfico.

conjunto de domínios da vida social” (Correia & Caramelo, 2003, p. 177), o que aponta “para uma multiplicidade de campos e modos de intervenção” (Silva & Moreira, 2009, p. 6).

Neste trabalho, tratamos do domínio específico da Mediação Educacional, mais concretamente, da Mediação Formativa ao nível da Educação e Formação de Adultos² e mesmo nesta área existe uma grande variedade de práticas e de níveis de intervenção; nesse sentido, torna-se difícil definir o perfil do mediador, qual a sua intervenção, formação e identidade (Silva & Moreira, 2009; Silva et al., 2009).

A Mediação Formativa pode ser vista, fundamentalmente, a dois níveis, tendo por base o trabalho de Guillaume-Hofnung (1995): por um lado, como uma resolução alternativa de conflitos e, por outro lado, num sentido curativo, procurando a autonomização e a emancipação dos Adultos, “adotando uma intervenção criativa, renovadora ou mesmo preventiva” (Silva & Moreira, 2009, p. 7). Estas duas dimensões serão um dos aspetos que, ao longo do estudo, estarão em constante debate e problematização.

A Mediação, em termos pedagógico-didáticos, pode adquirir contornos específicos e inovadores, assumindo a função de facilitação, em termos do processo de ensino-aprendizagem, no sentido da autoformação.

Assim, passaria pelo processo que estabelece a ponte entre os sujeitos aprendentes e os conhecimentos a adquirir. Esta mediação de autoformação (Gremmo, 2007) implica que o sujeito aprendente tenha plena responsabilidade e controlo na sua aprendizagem e, desta forma, são o formando e a sua aprendizagem que estão no centro de todo o processo educativo-formativo.

O Mediador deve facilitar aos formandos os recursos, as fontes para eles se apropriarem dos conhecimentos. Todo este quadro vai permitir a autonomização do sujeito aprendente. Aqui, o Mediador é um facilitador da aprendizagem e a mediação não substitui a atividade do sujeito aprendente, mas facilita a coconstrução de saberes, a reflexão, a autoavaliação, no sentido do formando se apropriar do seu próprio caminho de aprendizagem (*idem*, 2007).

Para Ramos (2009, p. 109), os Mediadores desempenham “um papel fundamental na motivação para a aprendizagem e no estabelecimento de laços e pontes culturais”. Este papel

² Embora o título da Tese se reporte, apenas, à Formação de Adultos, vamos assumir, de acordo com os normativos consultados em relação ao nosso objeto de estudo e a perspectiva de alguns autores (confirmar, por exemplo, Amorim (2006) e Silvestre (2011)), a complementaridade entre Educação e Formação de Adultos, recorrendo à interligação entre os conceitos e não nos debatendo com a sua precisão concetual, dado tal discussão não se enquadrar nos objetivos do nosso trabalho.

torna-se fundamental no domínio dos adquiridos experienciais e na sua tradução em competências transferíveis para outros contextos.

Para Cherqui-Houot, Nkeng, Pagnani e Zapata (2007), as experiências anteriores podem relevar de experiências informais em contexto profissional ou mesmo pessoal e social. Assim, por um lado, essa experiência singular remete-nos para a história pessoal de cada indivíduo em situação de trabalho e/ou lazer e para outras experiências adquiridas nesse contexto.

Para construir estas competências, é necessário o trabalho das Figuras de Mediação, que vão possibilitar o reconhecimento dessas mesmas competências (*Idem*, p. 102). De facto, “parece evidente que a produção de novas competências nas situações dinâmicas ou inovadoras é um processo que não só compromete o agente como ator, mas que necessita da intervenção de um terceiro a servir de mediador” (*Idem*, p. 118).

Neste âmbito, o Mediador vai permitir estabelecer a ponte que facilite ao adulto a reinterpretar os elementos que possui, com as competências que foi adquirindo, no sentido de renascer, ou seja, de produzir novas competências (*Idem*, p. 102), ou seja,

o terceiro permite a expressão de conhecimentos que são do registo do não formulado mas também do íntimo num outro registo, externo, codificado. Aí, ele organiza a confrontação do indivíduo na alteridade (*Idem*, p. 118).

Este processo traduz-se numa nova pedagogia, pois é o sujeito aprendente que assume um papel interativo e que organiza o seu conhecimento, (re)organizando a sua atividade pedagógica. Nesta lógica, a metacognição e a capacidade de aprender a aprender são os instrumentos mais importantes para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A autoformação institucional coloca a ênfase na atividade do sujeito, mais do que nos resultados da atividade pedagógica.

A mediação autoformativa tem como um dos aspetos principais a negociação e envolve uma interação pessoal para refletir sobre a autonomização do sujeito aprendente, a coconstrução cognitiva, tudo o que conduza a uma aprendizagem profícua.

Também é uma pedagogia inovadora, pois, nestes contextos, a relação entre Mediador e sujeito aprendente enquadra-se no princípio da horizontalidade, embora não se descure a assimetria respeitante à diferença de saberes entre ambos.

Assim, o Mediador deve ter humildade para perceber que o protagonismo não está em si, mas nos sujeitos. No entanto, como nestas circunstâncias, muitas vezes, os Adultos não possuem discernimento sobre grande parte das situações em jogo, o Mediador deve, em

reuniões individuais e/ou coletivas ajudar a que cada parte reflita sobre si e a sua situação com o máximo de clareza e objetividade, aumentando a sua consciência sobre a mesma; procura, portanto, facilitar a comunicação, a discussão e a negociação (Bensimon & Choisuel, 2007, p. 20).

Caetano (2009, p. 107) afirma que, na Mediação, são os próprios atores

que são instados a tomar, de forma negociada, a responsabilidade pelo processo e pelos seus resultados. Visa-se criar condições de segurança, dentro das quais é possível aprofundar divergências e superar mal-entendidos, bem como encontrar novas versões e visões que sirvam para a reestruturação das relações.

Por sua vez, a Mediação tem vindo a ser vista como um modo de regulação social (Bonafé-Schmitt, 2009; Silva & Machado, 2009) ou, nas palavras de Vieira e Vieira (2010, p. 6), um “*método de desenvolvimento social e cultural*”³, adequando-se, neste quadro, a um modelo transformativo (Torremorell, 2008; Diez & Tapia, 1999), ou seja, enfatizam-se a comunicação e as relações interpessoais, no sentido de uma transformação positiva dos indivíduos, numa lógica construtivista (Silva & Machado, 2009), focando as relações humanas, com o intuito de potenciar o crescimento moral, revalorizando e reconhecendo cada pessoa pelo que ela é (Diez & Tapia, 1999, p. 26) e promovendo a coesão social (Oliveira & Galego, 2005). O desempenho do Mediador é, então, fundamental, uma vez que promove um espaço de facilitação da conexão pessoal e da geração de confiança (Diez & Tapia, 1999), apresentando um papel pedagógico fundamental, que pode potenciar a aprendizagem (Neves, 2010).

A Mediação inscreve-se, por tudo isto, no paradigma da complexidade (Almeida, 2009), onde o diálogo é a dimensão-chave e o poder é restituído às pessoas por meio da crítica reflexiva, constituindo-se “enquanto ação múltipla e formadora” (Silva, 2011, pp. 250-251).

Os princípios da Mediação, segundo Freire e Caetano (2005) são: princípios da transformação, da participação/cooperação, da autonomia, da responsabilidade, da diversidade/diferenciação, do diálogo e da complexidade.

É tendo em consideração estes aspetos que reconhecemos, tal como Brandoni (2011, p. 29) “que a mediação constitui uma especificidade que não corresponde a nenhuma profissão ou disciplina em particular mas entendemo-la como um novo campo de prática social”, o qual constitui um domínio de interesse para nós, quer pela formação académica referente à Licenciatura em Educação, quer pela anterior experiência profissional de dois anos, enquanto Mediadora de Cursos de Educação e Formação de Adultos.

³ Em itálico no original.

Nesta lógica, “onde o Mediador surge como figura primordial na tentativa de reencontro do diálogo entre indivíduos ou grupos de indivíduos, surge, também, com ela novos contextos de Mediação, que contemplam em si, novos perfis profissionais e novas realidades de Mediação” (Oliveira, 2009, p. 146), sendo esse o caso do nosso trabalho de investigação.

Desta forma, estão presentes na opção por esta problemática motivações pessoais, profissionais e a convicção de que a Mediação, fazendo parte da atualidade, muito mais presente estará no futuro, daí as nossas reflexão e investigação pretendam fomentar o conhecimento nesta área; desvendar aspetos que possam ser aprofundados em estudos posteriores, mediante a problematização ativa das competências, práticas e perfis das Figuras da Mediação num campo tão dinâmico como o é a Educação e Formação de Adultos e, ao mesmo tempo, comparar realidades talvez não tão distintas como se poderia, *a priori*, imaginar, neste caso, dois países com tradições diferentes, mas que se entrecruzam com modelos inovadores, Portugal e França.

Esta investigação pretendeu, como referido, analisar as práticas, perfis e competências das figuras de Mediação na Educação e Formação de Adultos nos dois países. Com este objetivo, trabalhámos com Mediadores de Cursos de Educação e Formação de Adultos; com Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) e Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (PRVC), associados ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) desenvolvido em Centros Novas Oportunidades (CNO) e com profissionais ligados à *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE), especificamente, em França⁴.

Em termos metodológicos, recorreremos ao Estudo Multicasos (seis Estudos de Caso) e a um Estudo em Extensão. No primeiro, a análise documental, a narrativa escrita, a observação participante e a entrevista semidiretiva foram as técnicas utilizadas por excelência, embora as conversas informais e o diário de bordo tenham sido, igualmente, fundamentais. Ainda dentro do Estudo Multicasos, aplicámos inquéritos por questionário aos Formandos de quatro Cursos de Educação e Formação de Adultos, procurando informação adicional em termos de perspetivas e perceções quanto às Mediadoras EFA e seu respetivo papel nos Cursos.

⁴ Ao longo do Estudo, iremos reportar-nos a estas figuras como Profissionais, com o intuito de incluir diferentes pessoas que trabalham em áreas próximas. No entanto, assumimos que esta designação pode ser problematizada pela Sociologia, nomeadamente, pela Sociologia das Profissões, pelo que queremos, aqui, realçar que tratamos de uma área de intervenção e não de uma profissão em si (apesar de existir regulamentação em termos de Legislação), pelo que procurámos agrupar as figuras que trabalham nos processos de Educação e Formação de Adultos objeto de análise, sem pretendermos estabelecer uma relação com o conceito de profissão.

O Estudo em Extensão envolveu a administração de inquéritos por questionário aos Profissionais em análise, tanto em Portugal como em França, cujos dados emergiram com um caráter de complementaridade em relação ao Estudo Multicasos, dada a impossibilidade de proceder a generalizações, em virtude da amostra não ser significativa.

Este projeto culminou com a redação da Tese, a qual se estrutura em três partes. A primeira parte deste trabalho incide no enquadramento e contextualização teórica e metodológica do Estudo. No primeiro Capítulo, apresentamos alguns referentes teórico-ideológicos e conceitos-chave fundamentais para compreender as dinâmicas dos processos em análise. O segundo Capítulo sistematiza o percurso metodológico seguido, esclarecendo as opções em termos de paradigmas, estratégias, métodos e técnicas de recolha, análise e tratamento dos dados. Por outro lado, fazemos a caracterização das amostras do Estudo Multicasos e do Estudo em Extensão. Finalmente, tecemos algumas considerações sobre a validade e a fiabilidade da Investigação, dos pressupostos éticos que lhe estão inerentes e das suas limitações.

Na segunda parte, ao longo de três Capítulos, exploramos os referentes das Figuras da Mediação na Educação e Formação de Adultos, a partir do processo de abstração realizado, articulando e comparando os dados recolhidos e analisados com os referenciais teóricos da problemática. O Capítulo III aborda a realidade teórica da Mediação, da Mediação Educacional e da Mediação Formativa e culmina com o estabelecimento da relação entre conflitos e Mediação, onde começamos a dar voz aos participantes neste trabalho. O Capítulo IV evidencia as dinâmicas pedagógicas e curriculares subjacentes aos processos em estudo e às práticas das Profissionais que conosco colaboraram. No Capítulo V, procuramos dar conta do universo teórico e prático das competências e dos perfis de Mediação, terminando com uma reflexão sobre os valores para a cidadania e para a autonomização presentes nas práticas das Profissionais.

A terceira parte é composta por dois Capítulos, onde pretendemos problematizar o(s) lugar(es) e o(s) sentido(s) das Figuras da Mediação na Educação e Formação de Adultos. Assim, no Capítulo VI ingressamos no mundo vivido das autoras no que às suas funções específicas diz respeito, aludindo ao prescrito e ao real do trabalho de Mediação que desenvolvem. Por outro lado, damos-lhes voz na expressão dos significados que a sua profissão lhes desperta, gerindo motivações, desmotivações, prazer e sofrimento, numa dinâmica inter-relacional. O Capítulo VII identifica-se com as considerações finais, onde retomamos os objetivos da investigação

realizada, as principais conclusões da mesma, nomeadamente, sobre os lugares e os sentidos das Figuras da Mediação na Educação e Formação de Adultos. Sintetizamos algumas das reflexões expostas ao longo do trabalho, fruto das interpretações efetuadas e lançamos pistas para futuras investigações que possam partir dos nossos dados e abarcar novas narrativas, ultrapassando as limitações e obstáculos com que nos deparamos.

Apesar de separados por uma questão de organização, os diversos Capítulos interligam-se, focalizando os campos teórico, experiencial, vivido e sentido dos Profissionais, articulando-se num todo que é mais do que a soma das partes.

Parte I
Enquadramento e Contextualização Teórica e Metodológica do Estudo

**Capítulo I - O Paradigma da Formação e da Aprendizagem ao Longo da Vida:
Paradoxos e Desafios**

«facilitar a aprendizagem» consiste em libertar a curiosidade, permitir que as pessoas evoluam segundo os seus próprios interesses, desatar o sentido da indagação, abrir todos os sujeitos ao questionamento e à exploração, reconhecer que todos estão em processo de mudança, embora nunca alcancem de forma total

(Peña, Gómez, Rubio & Sánchez, 2006, p. 81)

1. Introdução

Segundo Rodrigues e Nóvoa (2008, p. 11 e sgts), a educação e formação ao longo da vida e o reconhecimento e validação de competências têm dominado as discussões e as medidas tomadas na Educação de Adultos na última década. A primeira, implica as ideias de reciclagem e reconversão continuadas, de aquisição de novas competências que tornem as pessoas competitivas para o instável mundo do trabalho (Correia, 2008), ou seja, o que deveria ser visto como um direito, está a tornar-se uma obrigação associada à gestão de recursos humanos. Por sua vez, o reconhecimento e validação de competências “é, provavelmente, uma das mais antigas reivindicações dos movimentos de educação popular” (Rodrigues & Nóvoa, 2008, p. 12), onde se inscrevem os círculos de estudo e todo o tipo de autoformação; aqui, procuram reconhecer-se, formalmente, experiências, aliando as dinâmicas pessoal e profissional.

Mas em que consistem a educação e a formação ao longo da vida e o reconhecimento de adquiridos no contexto social e económico atuais? Quais os processos pedagógicos envolvidos? Que conceção(ões) de currículo(s) e modelo(s) educacional(ais) lhes estão subjacentes?

Estas questões estarão no âmago deste Capítulo I, onde tentaremos, de forma sucinta, caracterizar a Educação e Formação de Adultos por referência às Conferências da UNESCO, ao que se seguirá uma introdução a alguns dos marcos históricos da Educação e Formação de Adultos em Portugal até chegarmos à Iniciativa Novas Oportunidades, marcada pelos conceitos de Aprendizagem Experiencial e Validação de Adquiridos Experienciais, sobre os quais refletiremos e terminaremos com breves considerações sobre os processos específicos em estudo, associados a uma valorização da experiência.

1.1. Educação e Formação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida

Silvestre (2011) refere que a Educação é um direito de todos e que promove o desenvolvimento e a democratização da sociedade. A relação entre Educação e Formação é objeto de uma já longa discussão pelo que, apesar de haver várias posições neste sentido, vamos adotar a posição da complementaridade e falar de Educação e Formação de Adultos (EFA) (Silvestre, 2011; Amorim, 2006), como referido anteriormente, na Introdução.

Segundo Canário (2000, p. 11), a Educação e Formação de Adultos não é um fenómeno recente, tendo sempre existido, tomando como referência “a educação como um processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo”. Esta perspetiva é partilhada por diversos autores, entre eles Fernández (2008), Quintas (2008), Inácio (2009). Inácio (2009, p. 20) salienta que “a aprendizagem ao longo da vida é entendida como um processo contínuo, que pressupõe ao indivíduo autonomia e motivação para aprender a aprender” e Fernández (2008, p. 73) defende que “nunca a aprendizagem se reduziu à idade inicial do ser humano”.

Canário (2000) ressalta que esta noção de educação como algo permanente adquiriu outros contornos desde a época das Luzes, tendo a importância dada à Educação e Formação de Adultos e ao seu impacto económico e social vindo a ser discutida a partir da Segunda Grande Guerra Mundial, “no quadro de um crescimento exponencial da oferta educativa” (*Idem*, p. 12), o que veio, igualmente, em termos políticos, a materializar-se em Conferências Internacionais organizadas em torno da temática, sob a alçada da UNESCO, as quais “ilustram, por um lado, a dimensão planetária desta expansão da educação de adultos, por outro lado, o papel decisivo desempenhado em todo este processo pelos organismos internacionais do pós guerra” (*Ibidem*). Finger (2008, p. 17) menciona o papel da UNESCO que “começou em Paris, a partir dos anos 60/70, a fazer um esforço único e particular no domínio da educação de adultos”.

Cavaco (2009a) e Silvestre (2011) sintetizam os aspetos principais tratados e resultantes de cada uma das Conferências e que passamos, brevemente, a enunciar.

A I Conferência Internacional de Educação de Adultos (EA) da UNESCO foi realizada em Elsenaur, em 1949 e voltou-se, sobretudo, para a Educação Popular, para a importância da EA no sentido de manter a paz e a democracia, enfatizando-se a educação cívica e cultural (Cavaco, 2009a, p. 89).

A II Conferência realizou-se em Montreal, em 1960 e, aqui, “propõe-se uma educação baseada no “humanismo integral”, orientada para o desenvolvimento, a igualdade de oportunidades, a paz entre os povos” (*Idem*, p. 94), valorizando-se as dimensões formal e não-formal e informal relacionadas com momentos de ócio e de lazer (*Ibidem*).

A III Conferência teve lugar em Tóquio, em 1972 e assume a importante associação entre EA e desenvolvimento, tornando-se fundamental investir na primeira; surge o conceito de educação permanente, de inspiração humanista e, neste sentido, “a principal finalidade da educação de adultos é contribuir para que os indivíduos possam assumir-se intervenientes ativos no processo de desenvolvimento industrial” (*Idem*, p. 95). A EA surge relacionada com a promoção social, interconectando-se o nível de estudos com a possibilidade e estabilidade no emprego, pelo que “as práticas de educação de adultos visam promover as aspirações individuais, o desenvolvimento económico e social” (*Idem*, p. 96). Silvestre (2011, p. 109) reporta-se a esta III Conferência acrescentando que um dos seus pressupostos passa por “criar condições para que todos os adultos, a começar pelos mais desfavorecidos, se tornem capazes de se movimentar como pessoas conscientes e livres nos diversos subsistemas em que se encontram inseridos”.

Na IV Conferência, decorrida em 1985, em Paris, prevalece o discurso da Educação Permanente, a qual, junto com a EA, “são fundamentais para garantir o desenvolvimento económico, social, científico e tecnológico do mundo contemporâneo e garantir a paz universal” (Cavaco, 2009a, p. 96). Em relação a esta IV Conferência, Silvestre (2011, p. 110) salienta “a implementação de um sistema global de educação/formação” como uma das metas das políticas educacionais estatais. O autor aponta que o indivíduo é visto como um ser inacabado com capacidade para, ao longo de toda a sua vida, realizar oportunidades de aprendizagem e desenvolver competências, independentemente dos contextos em que tal ocorre (Silvestre, 2011, p. 129).

A EA é, assim, essencial para o desenvolvimento da Educação Permanente e “persiste a defesa de uma educação humanista, orientada para a formação integral da pessoa” (Cavaco, 2009a, p. 96), embora já se introduza com maior vigor a noção de educação orientada para o trabalho.

A V Conferência, realizada em Hamburgo, em 1997, inicia uma fase de rutura com os discursos anteriores, proclamando uma “revalorização dos ideais da *educação permanente*” (*Idem*, p. 92) e introduzindo os conceitos de “aprendizagem ao longo da vida”, “educação e formação de adultos” e “competências” (*Idem*, p. 118). Neste sentido, “a ideia-chave que orienta o discurso é a da necessidade de se adotar uma nova visão da educação de adultos, numa perspetiva mais ajustada às sociedades modernas” (*Ibidem*), o que veio a demarcar-se pelo seu carácter economicista e mercantilizado, inserindo a EA num quadro de reconversão, reciclagem, produtividade e competitividade, numa lógica mais de gestão de recursos humanos (cf., por exemplo, Correia, 2008; Lima, 2008, 2007, entre outros) do que de integração social e desenvolvimento pessoal, como seria de esperar, dado o percurso destas Conferências.

Passou-se, deste modo, a utilizar a noção de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), conceito este que emana, por isso, da UNESCO e, posteriormente, da Comissão Europeia, em 2000, onde “o aprender ao longo da vida é perspetivado como construção social” (Gomes, 2006a, p. 15).

Colardyn (2006, p. 417) refere que a ALV compreende as aprendizagens e as competências adquiridas em contextos formais, não-formais e informais, ou seja, além da vertente educativa dos sistemas escolares tradicionais, compreende as dimensões sociais, pessoais e culturais dos indivíduos. A ALV defende, então, um sistema de EFA que vá além do momento escolar considerado obrigatório (Quintas, 2008, p. 17).

A Aprendizagem ao Longo da Vida é, por conseguinte, um marco nos quadros político e educativo atuais, pelo que se torna premente construir “percursos idiossincráticos de educação e formação (...) fundados no que cada um *é*, na autorrepresentação do que *foi* e naquilo que projeta *ser*” (Amorim, 2006, p. 27). Ao construírem e reconstruírem os seus projetos de vida, os Adultos desenvolvem competências de autonomia, *empowerment* e emancipação, contribuindo, dessa forma, para o aumento da participação cívica e democrática e para a diminuição da exclusão social. Neste sentido, a EFA, segundo Lima (2008), deve estar ligada à cidadania e à participação democráticas, livres, responsáveis, onde o conceito de autonomia, de desenvolvimento pessoal e integral, a reflexão e a consequente transformação devem ser os pressupostos de todo o trabalho a realizar nesta área.

Na Conferência de Hamburgo (1997, pp. 15-16), a EFA surge como o

⁵ Em itálico no original.

⁶ Em itálico no original.

conjunto de processos de aprendizagem, formal e não formal, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou as orientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade.

Desta forma, atualmente, as políticas educativas e formativas estão relacionadas e são vistas como influenciadoras do funcionamento das sociedades contemporâneas (Quintas, 2008, p. 21).

Está aqui presente um novo paradigma, a Aprendizagem ao Longo da Vida, a qual “sugere uma mudança de significado da educação dispensada por um organismo, versus uma aprendizagem individualizada, e dá grande ênfase à experiência de aprendizagem individual” (*Idem*, p. 17).

Neste contexto, Barros (2011) introduz a conceção de globalização e indica que a Aprendizagem ao Longo da Vida predomina no século XXI, estando associada a uma lógica de empregabilidade, competitividade, adaptabilidade (Barros, 2011, p. 153) e à gestão de recursos humanos. O conceito de competência surge em detrimento da noção de qualificação e o indivíduo é responsabilizado pela “gestão de si” (Cavaco, 2009a; Silva, 2005a; Dubar, 2000), pela sua formação e atualização, pelo tornar-se empregável (Barros, 2011), ou seja, os indivíduos devem preocupar-se com o desenvolvimento de competências para se manterem ou inserirem no mercado de trabalho, responsabilizando-os pela sua situação de exclusão (Cavaco, 2009a; Sá, 2009).

Canário (2007, p. 258) vai mais longe e afirma que as práticas de Educação e Formação de Adultos estão “subordinadas aos imperativos da racionalidade económica dominante e, portanto, às exigências de “produtividade”, “competitividade” e da “empregabilidade””, onde as preocupações com a humanização e o desenvolvimento de cidadãos democráticos e participativos, baluartes da Educação Permanente, foram colocados em segundo plano (Canário, 2007, 2000a).

Em suma, Josso (2008, pp. 116-117) aponta que

a educação é essencialmente dependente das políticas (...) das políticas nacionais, agora da política europeia e, claro, num certo número de aspetos, das políticas internacionais, se pensarmos em organismos como a UNESCO, por exemplo, que dá grandes orientações em matéria de educação.

Por sua vez,

o desenvolvimento da educação [e formação] de adultos, quando esta é perspetivada como um requisito imprescindível para afirmar o direito de todos à educação e não

apenas como mera ambição individual ou prática minoritária de aprofundamento de saberes, é verdadeiramente devedora da modernidade, uma época e um projeto que, tendo emergido na Europa, acabará por ter um impacto quase global, interferindo de modo decisivo nos modos de vida social contemporâneos (Rothes, 2012, p. 143),

devendo surgir com uma função de regulação social e numa dinâmica emancipatória dos indivíduos (*Ibidem*).

Assim, constata-se que “a educação de adultos evoluiu. Evoluiu a reboque da sociedade” (Finger, 2008, p. 18).

A Educação e Formação de Adultos deve ser

um exercício de cidadania na busca de uma valorização pessoal, de reconhecimento social e de justiça, de possibilidade, mesmo que remota, de melhorar a vida, ou seja, um gesto de esperança, de mobilização e humanização, que é o verdadeiro motor da educação de adultos e daquilo a que Paulo Freire chamou a nossa vocação ontológica para ser mais (Guimarães & Lima, 2012, p. 106),

daí ser necessário, segundo as diversas perspetivas dos autores que abordámos, (re)pensar as lógicas economicistas e de gestão de recursos humanos que marcam as políticas atuais e chamar de volta a vertente humanista que, embora esteja presente na teoria, na prática nem sempre lhe é feito jus (Sá, 2009).

1.2. Educação e Formação de Adultos em Portugal: Alguns marcos históricos

Em termos de perspetiva histórica (para o que iremos basear-nos, sobretudo, em Lima, Estevão, Matos, Melo & Mendonça, 1988), pode dizer-se que o percurso da Educação e Formação de Adultos foi marcado por um modelo de administração centralizado, ao nível do sistema educativo, por uma uniformidade burocrática e por um congruente tipo de inovação. Por outro lado e num sentido mais gravoso, a Educação e Formação de Adultos não foi considerada um domínio essencial para permitir e para incrementar o desenvolvimento do país.

Para Finger (2008, p. 17),

a história é muito marcada por vários movimentos sociais e a educação de adultos, antes de ser uma disciplina, uma teoria, é uma prática, ou melhor, uma multiplicidade de práticas onde a aprendizagem nunca está separada da mudança, onde a aprendizagem segue a mudança,

sendo essas mudanças que procuraremos explicitar, por referência ao contexto português.

A Educação e Formação de Adultos, durante o período ditatorial, encontrou-se bloqueada, uma vez que os Movimentos de Educação Popular estavam interditos, o que se refletiu num atraso e na existência de carências a diversos níveis, facto este que se compreende,

mediante a análise das elevadas taxas de analfabetismo patentes em 1974, aquando da Revolução dos Cravos (33%).

Na Educação e Formação de Adultos, portanto, e tal como em todo o sistema educativo, “a maior parte das iniciativas nos domínios da Alfabetização, da Educação Popular, da Formação Profissional e da Educação de Adultos em geral, foram sucessivamente concebidas, controladas e por vezes implementadas, centralmente” (Lima et al., 1988, p. 74). É neste sentido que se conclui que a EFA tem vindo a apresentar um desenvolvimento tardio em Portugal.

Lima (2008, p. 31) reforça este aspeto, referindo que

até meados da década de 1970 cerca de um quarto da população portuguesa era analfabeta, as taxas de escolarização entre crianças e jovens revelavam-se extremamente baixas e, não obstante os incrementos ocorridos a partir da década anterior, a população universitária era diminuta.

Foi em Maio de 1975, com o 4º Governo Provisório, que se instituiu um grupo de trabalho ao nível do Ministério da Educação, cuja função passava por elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, o qual tinha como objetivo reduzir a taxa de analfabetismo de 30% para 3% em apenas três anos, facto este que se verificou, obviamente, utópico. Foi então no final de 1975 que a Direcção-Geral de Educação Permanente (DGEP) assumiu o controlo do campo da Educação e Formação de Adultos e procurou incentivar as iniciativas dos grupos locais, o alargamento destas organizações informais por todo o país e criar um sistema nacional de EFA congruente com as necessidades e com o cenário cultural real da população portuguesa. Claro que o fim último passava por transformar as estruturas educativas formais, tendo em conta esta pedagogia inovadora.

Sendo na teoria tudo muito mais simples do que na prática, verificou-se, entre 1974 e 1978, uma evolução negativa do investimento do Estado nas iniciativas de Educação e Formação de Adultos, o qual aumentou, ligeiramente, em 1979, ano em que a Lei n.º 3/79 de 10 de Janeiro previu que as autarquias deveriam investir na diminuição do analfabetismo e, por outro lado, deveriam possibilitar o acesso dos Adultos aos diversos graus de escolaridade obrigatória.

Deste modo, o Governo tinha seis meses para criar um Plano que conduzisse ao cumprimento destas metas e foi neste sentido que se criou o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (CNAEBA) que procurava dar seguimento aos objetivos estipulados pela referida Lei e, ao mesmo tempo, realizar uma campanha de sensibilização ao nível da sociedade civil, de modo a demonstrar os males do analfabetismo.

Não obstante estas ações, a função essencial do CNAEBA passava por acompanhar a elaboração do Plano exigido, a qual estava a cargo da Direcção-Geral de Educação Permanente e que culminou no Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA), aprovado, por seu turno, pelo CNAEBA.

O PNAEBA tinha, então, como missão desenvolver cultural e, educativamente, a população portuguesa, procurando a sua valorização pessoal e culminando numa participação ativa em todos os domínios da vida social, cultural e política; assegurar as necessidades básicas da Educação Formal e da Educação Informal de Adultos, mediante a introdução de um sistema regionalizado que permitisse a mobilidade e a participação das populações, coordenasse e gerisse todos os recursos educativos, com vista a uma Educação Permanente; assegurar o acesso à alfabetização por parte de todos os Adultos, aos vários graus da escolaridade obrigatória e, por sua vez, promover um aumento da qualidade pedagógica das ações de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos.

Este Plano tinha, por isso, várias metas a serem atingidas em dez anos, em duas fases de cinco anos cada, sendo que a primeira abarcava como finalidades a criação e a instalação de um Instituto Nacional para a Educação de Adultos; a organização de uma rede de Centros de Cultura e de Educação Permanente; a implementação regional e gradual de esquemas globais e integrados de Educação Básica de Adultos e de Desenvolvimento Cultural (Programas Regionais Integrados); a Alfabetização e a Educação Básica Elementar; a melhoria e o incremento do Ensino Preparatório para Adultos; o apoio à Educação Popular; ações na imigração. Paralelamente, deveriam ser criados, também, um Programa de Alfabetização e um Programa de Ensino Preparatório para Adultos.

Há quem afirme, na verdade, que este Plano e que o Relatório Síntese do mesmo se destinavam a criar algumas diretivas para a ação, mas, de facto, o tempo disponibilizado pela DGEP para a elaboração do Plano foi tão insignificante que o que se constatou foi uma falha das metas quantitativas e qualitativas do PNAEBA (Lima et al., 1988).

O Instituto também não chegou a ser criado, embora a Direcção-Geral de Educação de Adultos tenha sido a base para depois, com uma reestruturação, ser transformada nessa entidade. A preocupação primordial desta Direcção passava pelo Programa de Alfabetização; porém, ainda assim, os resultados ficaram muito aquém do previsto inicialmente.

Apesar do cenário não ter sido tão positivo quanto se pensava, a verdade é que avançou-se mais do que se tivéssemos continuado na situação anterior de apatia e, aqui, o PNAEBA teve

todo o mérito. Por outro lado, introduziu, ainda, uma nova linha orientadora, em termos pedagógicos, na medida em que o Professor passa a ser substituído, ao nível da Alfabetização, da promoção e da animação de atividades culturais, recreativas, sociais, lúdicas, etc. pelo Animador Sociocultural. A Direcção-Geral de Educação de Adultos desenvolveu, também, no âmbito do PNAEBA, um conjunto de iniciativas que não estavam estipuladas nesse Plano, como os Cursos Práticos e os Cursos Socioprofissionais. Foi nesta altura que muito material didático-pedagógico foi produzido, que se prepararam bastantes formadores que poderiam ser aproveitados em termos futuros. Foi neste período (até 1985, final da 1ª fase do PNAEBA, sendo que não se chegou a programar a etapa seguinte) que começaram a realizar-se estudos experimentais na área do Ensino Recorrente, tanto ao nível do Ensino Preparatório, como do Ensino Secundário) (Lima et al., 1988).

As atividades de Educação e Formação de Adultos, até 1988, constataram um aumento numérico, com iniciativas populares no período pós-revolucionário e, posteriormente, com uma base institucional diversa.

Não obstante, percebe-se que na década de 80 a Educação e Formação de Adultos é assumida como Formação Profissional, deixando de lado o seu cariz de Educação geral, de base cultural. Por outro lado, foi também publicada a legislação sobre Aprendizagem, Formação e Cooperação, criou-se uma Comissão Interministerial para o emprego, publicou-se o Estatuto de Trabalhador-Estudante e estruturou-se o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Conclui-se, portanto, que o PNAEBA foi muito importante, abriu precedentes em termos de descentralização e de participação ao nível da Educação de Adultos, procurando manter a articulação da ação governamental com as associações populares. No entanto, não deixou de apresentar bastantes falhas e, nomeadamente, de sofrer de algum centralismo e da “decretomania” que, de uma forma ou de outra, sempre caracterizou o nosso país (*Ibidem*).

Em meados da década de 1980 um importante relatório da Direcção-Geral de Educação de Adultos revelava dados que permitiam concluir que aquele Plano havia sido abandonado e que os apoios concedidos pelo Ministério da Educação à Educação Popular, ao Associativismo e à Intervenção Comunitária eram, praticamente, inexistentes. Entretanto, desde 1986, ano marcado pela criação da Lei de Bases do Sistema Educativo e pela adesão de Portugal à antiga Comunidade Económica Europeia (CEE), em termos políticos proliferaram as medidas e as políticas educativas defendidas pelo regime do Partido Social-Democrata (PSD), com Cavaco Silva no poder governamental até 1995.

A Lei de Bases do Sistema Educativo não aponta medidas concretas para o campo da Educação e Formação de Adultos, pelo que “o tratamento dado a este sector acaba, assim, por ser sempre disperso e perspetivado por referência à educação escolar” (Rothés, 2004, p. 64). A EFA encontrava-se, então, enquadrada na Formação Profissional, no Ensino Recorrente de Adultos e na Educação Extraescolar.

Em síntese, Rothés (*idem*, p. 65), baseado em Silva (1990), enumera os traços gerais da Educação e Formação de Adultos, portanto, entre 1974 e meados da década de 80, de onde se destaca que esta área revela

a) um estatuto marginal face ao sistema educativo e às políticas educativas, agravado pela incipiência da pressão social para a sua valorização; b) um afinilamento real das instâncias educativas reconhecidas pelo Estado ao próprio Estado, apesar de um discurso programático que valoriza, formalmente, a participação e a iniciativa social; c) uma intervenção estatal marcada por fortes constrangimentos burocráticos e um modelo de inovação burocrática, com hiatos entre os decisores políticos, as equipas técnicas centrais e os diferentes níveis de aplicação; d) apesar de diversas iniciativas disseminadas pela rede pública denotarem uma visão mais abrangente da educação de adultos, no essencial verifica-se uma vinculação ao paradigma escolar, patente na concentração de esforços na escolarização de carácter compensatório.

No final da década de 80 surge o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP), proveniente dos fundos da antiga CEE e daqui irrompe um subprograma para a Educação e Formação de Adultos, o qual, embora não tenha trazido grandes modificações qualitativas reforçou, financeiramente, o sector, facto este que não deve ser menosprezado.

Esta modernização, segundo percebemos, não via com olhos estratégicos o investimento no campo da Educação e Formação de Adultos. Aqui, o analfabetismo literal foi colocado de lado, tornando-se como que “invisível”, inexistente, tendo-se valorizado e promovido o Ensino Recorrente de Adultos e a Formação Profissional, embora esta tivesse os seus lugares preenchidos por jovens-adultos, também eles com lacunas estruturantes ao nível da Educação Básica.

O Ensino Recorrente remete para uma segunda oportunidade de Educação e de escolarização, mediante o incremento dos cursos noturnos, mas a verdade é que as pessoas que frequentavam esses mesmos cursos eram, na sua maioria, jovens expulsos, excluídos do sistema de Ensino Regular Diurno. Por outro lado, as diversas polémicas e controvérsias instaladas no campo do Ensino Recorrente originam o abandono, a inexistência de uma combinação positiva com uma Educação Não-Formal e, portanto, acaba por remeter-se a uma lógica centralizada, tendo por base os alicerces do Ensino Regular.

A Formação Profissional, por seu turno, assume-se, uma vez mais, como campo paralelo à Educação cultural geral, tendendo, gradualmente, a desvalorizá-la. Ainda assim, a Educação Popular continuou a existir, embora sem estatuto jurídico, prevalecendo à margem do sistema educativo e isto através de projetos de investigação-ação participativa, envolvendo parcerias com Associações e com Projetos Comunitários e, por outro lado, os Quadros Comunitários de âmbito social foram sendo utilizados na criação de Programas e de políticas sociais ao nível da Infância e da Terceira Idade, bem como da própria Formação Profissional e do combate à Exclusão.

Convém também ressaltar que foi, igualmente, na década de 80 que se desenvolveram as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), que tinham por base princípios de Educação Popular e de Associativismo e que beneficiaram da criação de programas e da existência de financiamentos nessa área. Estas IPSS não tinham como objetivo central e direto a alfabetização e a Educação Popular e de Base de Adultos, mas a verdade é que as suas valências, muitas vezes, contemplavam atividades ligadas a estes campos de intervenção.

É neste “zig-zague” que tem caracterizado a Educação Popular que esta procura resistir, combatendo a grande marca da aprendizagem individual, também ela fruto do individualismo social atual, continuando a defender uma Educação de Base crítica, assente numa democratização política e económica, com vista à transformação, à mudança social (Lima, 2008, 2007; Rothes, 2004; Canário, 2000; Lima et al., 1988).

É, então, após todo este processo que surge o conceito de Educação ao Longo da Vida, noção já trabalhada na sua essência, mas com outras designações, caso da Educação Permanente.

Podemos considerar que vivemos aquilo que diversos autores, entre os quais Canário (2000), Silva (2003, 2000), Lima (2008) designam de “*pedagogização* extensiva da sociedade”, sendo que para cada problema económico, social, etc., acredita-se que existe uma solução educativa que resolve tudo. É desta forma que a Educação como discurso de salvação do país entra em contraponto com a falta de investimento nesta área.

Na década de 90 proclamava-se, por conseguinte, uma Educação para a modernização, introduzindo-se a necessidade de qualificar, mas num sentido económico e não humanista, com vista ao desenvolvimento real das pessoas e da sociedade. Atualmente, este mesmo discurso para a qualificação surge com expressões como “aprendizagem útil”, “aquisição de competências”, “qualificação ao longo da vida”, “Educação para a empregabilidade”, sendo que

as políticas assentam em processos formativos, de responsabilidade individual e não em processos educativos de responsabilidade social (Lima, 2008).

Em 1995/1996 o Programa Eleitoral do Governo Socialista e o seu Programa de Impacto Educativo para o Futuro apresentam um lugar mais destacado para a Educação e Formação de Adultos e apostam no reinvestimento no sector.

Em 1998, foi publicado um documento de estratégia para o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos que chamava a atenção para a necessidade de desenvolver as suas diversas áreas de intervenção, nomeadamente, o seu enquadramento concetual, a formação cultural e cívica, a Educação para a Cidadania, a Educação e Formação ao Longo da Vida, a formação de base e o próprio Ensino Recorrente. Desse documento destacam-se a criação de Centros de Balanço de Competências e de estruturas de validação das aprendizagens, de um serviço de credenciação e de registo das entidades inerentes à Educação de Adultos e constitui-se uma estrutura organizativa que procura gerir a Educação de Adultos, intitulada Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA) (Lima, 2008). Assim, devido aos resultados obtidos na pesquisa em torno da literacia em Portugal (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996) e na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, 1997), levada a cabo pela UNESCO, foi criado um Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (Despacho n° 10534/97, de 16 de Outubro) que ficou encarregue de fomentar o desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos em Portugal, sendo que, nesse momento, era urgente e imprescindível reverter a situação em que o país se encontrava.

Foi então com o objetivo de cumprir esta missão de mudança na Educação de Adultos que esse Grupo de Missão pensou na Agência Nacional de Educação de Adultos que culminou na ANEFA, a qual tinha como principais prioridades a construção de respostas capazes de garantirem a igualdade de oportunidades para todos, em termos de qualificações, promovendo a luta contra a exclusão social e a transição nacional para a sociedade do conhecimento (Decreto-Lei n° 387/99, de 28 de Setembro).

A ANEFA estrutura as suas funções em três domínios principais (Oliveira, 2004, p. 90):

1. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que passa pelo estabelecimento do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências; da Rede Nacional de Centros RVCC; do Sistema de Acreditação de Entidades Promotoras de Centros RVCC;
2. Oferta de Educação e Formação de Adultos (OEFA), nomeadamente, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA); as Ações S@ber+; os Clubes S@ber+; o Registo Nacional das Entidades Promotoras de Educação e Formação de Adultos;

3. Produção e Gestão da Informação e do Conhecimento (IC), designadamente, o Centro de Recursos em Conhecimento de Educação e Formação de Adultos; a Revista S@ber+; as Edições Educação e Formação de Adultos.

Neste sentido, apesar de ter ficado aquém das funções iniciais idealizadas pelo Grupo de Trabalho, podemos dizer que, entre outros projetos, a ANEFA desenvolveu os Cursos de Educação e Formação de Adultos e projetou uma rede nacional de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) (Cavaco, 2009a).

Denota-se a prevalência de uma lógica vocacional (discurso centrado na integração social e na empregabilidade) e, uma vez mais, assistimos a medidas que, embora tenham tido as suas potencialidades (Cavaco, 2009a), a verdade é que, tal como o PNAEBA, a ANEFA demonstrou ineficácia na resolução dos problemas estruturais do país, o que resultou na sua extinção em 2002, tendo ficado, assim, a responsabilidade e a tutoria dos Centros RVCC a cargo da Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Outubro. A DGFV era um serviço central do Ministério da Educação, com responsabilidades ao nível da conceção pedagógica e didática do sistema de educação e formação vocacional e tinha como missão elevar o nível de qualificação escolar e profissional dos jovens e dos adultos. Esta missão concretiza-se através da dinamização de uma oferta de percursos diversificados e flexíveis de educação e formação e da promoção de modelos de aquisição e de reforço de competências, numa perspetiva de educação ao longo da vida.

Para o cumprimento da sua missão, a DGFV delineou os seguintes objetivos estratégicos: assegurar a qualificação inicial de jovens, através de percursos que permitam a aquisição de competências profissionais necessárias à sua inserção no mundo do trabalho; contrariar a tendência para uma inserção precoce dos jovens na vida ativa, preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e promovendo o acesso a diferentes vias de prosseguimento de estudos ou de obtenção de níveis subsequentes de formação; promover a aquisição e a certificação de competências, através de um modelo de aprendizagem que valoriza as aprendizagens efetuadas em diferentes contextos e situações ao longo da vida; proporcionar informação e orientação aos jovens e aos adultos, auxiliando-os nas escolhas de percursos educativos e formativos que conduzam a uma maior qualificação escolar e profissional.

Retomando algumas ideias, é, ainda, em 1998 que o Governo lança o Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, de onde se destacam a articulação entre os conceitos de Formação e de Educação, embora o que se venha a denotar é uma subtil subordinação da primeira à segunda.

O que se depreende, portanto, é que a DGFV continuou, em certa medida, a percorrer o caminho da ANEFA, sendo que “esta alteração deixa adivinhar, entre outras consequências, uma nova diluição da educação de adultos em estruturas ministeriais dirigidas também para os jovens, assim como um reforço das tendências vocacionalistas na educação de adultos” (Rothes, 2004, p. 71).

A partir de 2005, novas mudanças ocorreram na Educação de Adultos, sendo criado o Programa Novas Oportunidades. Neste seguimento, o Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, cria a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)⁷, através do Decreto-Lei 213/06.

Em 2007, dá-se o lançamento da Campanha “Iniciativa Novas Oportunidades” e em 2008 surge a Portaria n.º 370/2008, que reorganiza o sistema de RVCC existente e cria os Centros Novas Oportunidades (CNO).

1.3. Iniciativa Novas Oportunidades

A Conferência de Hamburgo (1997) trouxe uma nova expressão e dinamismo à Educação e Formação de Adultos, introduzindo o conceito de ‘Aprendizagem ao Longo da Vida’, afirmando-se, então, que a formação não podia ser só inicial, mas o Adulto tinha que fazer, ao longo da sua vida, várias aproximações à formação para se manter atualizado e estar apto a mudar de emprego e a atualizar-se durante o mesmo (Aguiar & Silva, 2013a).

É, portanto, “neste contexto que ganha relevância a aquisição e o desenvolvimento de *competências de vida* ou de *competências-chave* que permitam às pessoas compreenderem e participarem na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o saber ser e o saber resolver os problemas com que o mundo atual em mudança as confronta constantemente⁸” (ANEFA, 2000, p. 9).

Passa-se, nesta lógica, a valorizar uma vertente construtivista e integrada dos processos de educação e formação, onde o saber-fazer e o saber-agir adquirem uma componente estruturante do conhecimento, o qual privilegia, por sua vez, as experiências significativas e os valores essenciais dos sujeitos (Aguiar & Silva, 2013a).

⁷ A ANQ introduziu algumas modificações, nomeadamente, a Caderneta Individual de Competências que se reporta aos Cursos EFA, a Caderneta Individual do Adulto, a Carta de Qualidade dos CNO e o Catálogo Nacional de Qualificações (Silvestre, 2011).

⁸ Em itálico no original.

Portugal tem feito, ao longo dos últimos trinta anos, um importante investimento na qualificação da população em todos os níveis de ensino, no sentido de recuperar o atraso que nos distancia dos países mais desenvolvidos (*Ibidem*).

No entanto, a realidade atual está ainda distante da situação de grande parte dos países da União Europeia e da OCDE. De facto, Portugal continua a apresentar baixos níveis de escolarização (Silvestre, 2011; Quintas, 2008; Leitão et al., 2003; Canelas, Gomes & Rodrigues, 2007; Gomes, 2006a), que atingem os segmentos das gerações mais velhas, mas também os jovens.

Cerca de 3.500.000 dos ativos⁹ têm um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário, dos quais 2.600.000 inferior ao 9.º ano. Cerca de 485.000 jovens entre os 18 e os 24 anos (i.e., 45% do total) estão hoje a trabalhar sem terem concluído 12 anos de escolaridade, 266.000 dos quais não chegaram a concluir o 9.º ano, denotando-se, por isso, a necessidade premente de criar medidas que permitam superar os défices estruturais de formação e de qualificação que Portugal apresenta.

De acordo com Rodrigues e Nóvoa (2008, p. 11), os motivos desta baixa qualificação da população prendiam-se com: ao nível do ensino profissional, o modelo escolar não conseguia “acomodar percursos de formação diferenciados”, numa crescente aproximação ao mundo do trabalho, ou seja, a oferta não ia ao encontro da procura, levando ao surgimento das periféricas Escolas Profissionais; em termos da formação de adultos, as últimas décadas têm sido marcadas por instabilidades políticas e institucionais, que conduziram ao fracasso do processo de alfabetização e a aposta financeira, mediante os fundos da União Europeia (UE), foram mal aproveitados em termos da qualificação da população.

A Iniciativa Novas Oportunidades surgiu em 2007, segundo o Decreto-lei n.º 357/2007 de 29 de Outubro, que vem regulamentar este Programa, o qual ficou a cargo da ANQ e incluía novos processos, novos profissionais e um novo campo de práticas de mediação. A ANQ tinha como missão coordenar as medidas do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, no fundo, das políticas de Educação e Formação de Jovens e Adultos, com o intuito de assegurar o cumprimento das metas traçadas.

O Programa Novas Oportunidades, com esta Iniciativa, representa um novo impulso no caminho da qualificação dos portugueses. O eixo de intervenção desta iniciativa tem como

⁹ Estes dados referem-se ao início do lançamento da Iniciativa Novas Oportunidades (Fonte: www.novasoportunidades.gov.pt).

principal objetivo a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta e as ações que acolhem dirigem-se para pessoas com mais de 18 anos que não concluíram o 9º Ano de escolaridade ou o Ensino Secundário, tendo em vista aumentar as suas qualificações de base.

De facto, o Ensino Secundário é tido como fundamental em termos de suporte às exigências de desenvolvimento das economias baseadas no conhecimento, pressuposto este que vem justificar a importância que a Comissão Europeia atribui à generalização deste nível de ensino ao máximo de pessoas possível.

O investimento na qualificação dos portugueses tem constituído uma linha de aposta comum aos diferentes ciclos de políticas públicas, designadamente desde que Portugal tem beneficiado de fundos estruturais destinados a apoiarem o percurso de ajustamento aos padrões médios de desenvolvimento da União Europeia.

Apesar disso, a progressão dos indicadores que refletem os ganhos relativos ao investimento em capital humano tem sido lenta, mantendo Portugal numa posição de grande desvantagem face à maioria dos seus parceiros na União Europeia e não permitindo perspetivar uma inversão da situação de partida num curto espaço de tempo.

Com efeito, embora a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, estabeleça em nove anos a escolaridade obrigatória, os dados relativos ao número de anos de escolarização da população adulta nos países da OCDE confirmam que encontramos-nos, ainda, distantes do objetivo de recuperar o grau de escolarização da população portuguesa. Sublinhando este quadro, Lima (1994) refere que o campo da Educação e Formação de Adultos em Portugal encontrou-se, durante muito tempo, numa situação de penumbra e que o Estado e a administração pública, mesmo nos investimentos efetuados, sempre manifestaram um controlo político e ideológico neste domínio, como configurámos no ponto anterior.

Foi, portanto, a constatação deste cenário que levou as entidades portuguesas a repensarem as suas políticas e a criarem um sistema de recuperação efetiva dos níveis de qualificação da população adulta, o que exigiu a mobilização, a adaptação e o reforço dos vários instrumentos disponíveis, destacando-se, em particular, o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas (o que deverá constituir a 'porta de entrada' para a formação de adultos) e a oferta de formação profissionalizante dirigida a adultos pouco escolarizados. Como refere Amorim (2006, p. 25), torna-se muito importante reconhecer, validar e certificar as competências pessoais, sociais e profissionais que os Adultos adquiriram ao longo da vida, nos mais diversos contextos.

O Programa Novas Oportunidades apresenta, então, “um conjunto de modalidades de formação de cariz qualificante que têm vindo a conhecer uma acentuada expansão, assim como o reconhecimento, validação e certificação de competências” (Diário da República, 2.ª série – N.º 99 – Despacho n.º 14310/2008, de 23 de Maio de 2008. p. 23018).

Em termos concretos, destaca-se o investimento em modalidades ao nível da Formação de Jovens com os Cursos Tecnológicos, Cursos de Aprendizagem, Cursos Artísticos Especializados, Cursos Especializados, Cursos Profissionais, Cursos Científico-Humanísticos, Cursos de Educação e Formação, Cursos de Qualificação Inicial e Escolar e Cursos de Especialização Tecnológica. No entanto, o grande passo foi a aposta na formação de Adultos, destacando-se os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), os Cursos do Ensino Recorrente e os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências promovidos pelos Centros Novas Oportunidades.

Para Cavaco (2009a, p. 593), os elementos de inovação desta Iniciativa são “o reconhecimento e validação de competências, a ênfase dada ao acompanhamento dos adultos, a aposta em percursos individualizados e “à medida” de cada pessoa”.

A Iniciativa Novas Oportunidades seguiu, assim, “uma lógica de melhoria de qualificação e de melhoria da competitividade, no combate contra as “lacunas” e os “*deficits*” apresentados pela população portuguesa¹⁰” (Guimarães & Lima, 2012, p. 102) e, segundo os mesmos autores,

onde a Iniciativa parece [parecia] ser capaz de produzir resultados relevantes e fazer a diferença, mesmo que sob o risco de desvalorização, ou de menor apreço, por parte do próprio racional que lhe está na origem, é antes no desenvolvimento humano, na valorização pessoal, na mobilização socioeducativa (*Idem*, p. 104).

Estas ações procuravam, por conseguinte, dar oportunidade a todos os Adultos de reconhecerem as competências adquiridas ao longo da vida (Gomes, 2006a), pelo que a Escola deixa de ser o único local de formação e certificação para serem encontrados novos percursos, nomeadamente, ao nível do reconhecimento das aprendizagens não-formais e informais, valorizando-as, o que tem origem nas solicitações ao indivíduo de “competências de flexibilidade, capacidade de intervenção e de criatividade, em suma aptidões para lidar com o incerto e o inesperado” (Quintas, 2008, p. 14), o que configura o quadro da pós-modernidade.

¹⁰ Em itálico no original.

1.4. Reconhecimento de Adquiridos Experienciais e Percursos de Educação e Formação de Adultos: Vida(s) com História(s)

A Aprendizagem ao Longo da Vida foi uma noção que trouxe uma diversidade de ofertas educativas e formativas, nomeadamente, ao nível do reconhecimento do caráter formador e formativo da experiência, ou seja, admite-se que a aprendizagem pode ser realizada de diversas formas e em diferentes contextos, especialmente, não-formais e informais (Quintas, 2008; Rivoire, 2006).

O reconhecimento e validação de adquiridos experienciais expandiu-se na última década, nomeadamente em França e em Portugal, constituindo-se um dos grandes desafios dos tempos atuais, no paradigma da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Como reconhece Pires (2005, p. 368), “o reconhecimento e a validação das aprendizagens experienciais (...) é uma nova problemática que se situa no cruzamento de diversos contextos: o mundo da educação/formação, o mundo do trabalho e das organizações e a sociedade em geral”. Neste contexto,

a vida é reconhecida como um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento de competências, e cada vez mais se valorizam os saberes e as competências adquiridas à margem dos sistemas tradicionais. A experiência é considerada como uma fonte legítima de saber, que pode (e deve) ser formalizado e validado (*Ibidem*).

As práticas de Reconhecimento de Adquiridos Experienciais valorizam “as aprendizagens que os adultos vão construindo ao longo das suas trajetórias pessoais, sociais e profissionais, para além dos espaços espaço-temporais balizados pelos sistemas de educação/formação” (Pires, 2006, p. 439) e têm duas ideias subjacentes: uma delas é que a aprendizagem pode ser feita pela experiência e que esses conhecimentos e aprendizagens devem ser visíveis em termos sociais. A pessoa produz o seu conhecimento ao longo da vida, conhecimentos e aprendizagens esses que resultam da experiência.

São abordagens experienciais, assentes nas histórias autobiográficas e na experiência dos Adultos, que exigem uma descrição e uma reflexão retrospectiva sobre o passado, o presente e o futuro, numa lógica de desenvolvimento e emancipação (Cavaco, 2008). Como refere Amorim (2006, p. 26), “o processo de reconhecimento de competências, compreendendo atividades de discussão, de diálogo ou de escrita, constitui uma ocasião privilegiada de autoexploração e de produção de significados pessoais”.

Neste sentido, também Inácio (2009, p. 18) salienta que

a reflexão - dimensão característica da aprendizagem experiencial – contribui para a transformação da pessoa e isso concorre para uma reconcetualização da sua identidade. Tendo por base esta conceção de aprendizagem experiencial poder-se-á verificar uma rutura com a conceção positivista do conhecimento em prol de uma perspetiva holística,

promovendo-se a continuidade entre a aprendizagem e a experiência (Fernandéz, 2008; Josso, 2008; Cavaco, 2007).

Canário (2007, 2006, 2000) refere que a importância das aprendizagens experienciais não é novidade, mas sim, o que é inovador, é a emergência de dispositivos e de instrumentos que permitam a certificação dos adquiridos experienciais e a definição de percursos individualizados de formação. Para o autor, o pressuposto mais significativo da Educação e Formação de Adultos indica que “o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2007, p. 213), pelo que os sistemas de reconhecimento dos adquiridos

valorizados pelas suas potencialidades de articulação entre a educação formal, não-formal e informal, correspondem a um princípio fundamental da educação de adultos, negando a centralidade dos sistemas formais educativos na vida das pessoas, primando antes pelas articulações globais e pela flexibilização e diálogo livre entre os componentes dos sistemas de educação de adultos (Fragoso, 2012, p. 129).

No entanto, a inspiração humanista que está por detrás desta proposta formativa e pedagógica também se associa a políticas e práticas de gestão de recursos humanos e de gestão da qualificação (Cavaco, 2009a, 2008; Canário 2006), o que, em última análise, está a fazer desaparecer os ideais da Educação Permanente definidos pela UNESCO e, segundo Cavaco (2009a, p. 140) “evidencia uma notória perversão da lógica inicialmente associada a estes dispositivos, em que imperavam finalidades de valorização da pessoa e de emancipação”.

Na realidade, “à construção da pessoa, baseada no “aprender a ser”, contrapõem-se uma orientação educativa funcionalmente subordinada à produção de indivíduos definidos pelas suas capacidades de produtividade, de competição e de consumo” (Canário, 2006, p. 35).

Os sistemas tradicionais não estão preparados para reconhecerem os adquiridos fora dos seus modelos de escolarização, tornando-se importante aumentar a flexibilidade, a transferibilidade, a adaptabilidade dos sistemas educativos e formativos, os quais devem articular-se de uma forma mais concertada com os contextos profissionais e com a sociedade civil em geral (Pires, 2005, p. 370). Em termos de vantagens e benefícios, estes sistemas facilitam o acesso dos Adultos a modelos alternativos de educação e formação, o que poderá traduzir-se numa melhoria ao nível das competências profissionais, possibilitando o seu reposicionamento, a sua mobilidade, isto é, os recursos humanos veem as competências

invisíveis que possuem serem validadas e certificadas e poderão, além do domínio profissional, transferir esses conhecimentos e essas competências para outros contextos, numa dinâmica de promoção social (*ibidem*); trata-se, em última instância, de conhecimentos não formalizados, mas que possuem valor a diversos níveis.

A mobilidade, a adaptabilidade e a flexibilidade em termos de empregabilidade estão aqui patentes, passando-se da qualificação para a competência. O conceito de competência é polissêmico, é utilizado de muitas e diversas formas e uma das questões que se coloca é como avaliá-las, aspeto importante, mas sobre o qual não nos deteremos, dado não se enquadrar nos objetivos do nosso trabalho (ver, por exemplo, Ollagnier, 2006; Tanguy, 1994; Stroobants, 1994, 1993).

As competências induzem-se da experiência de vida dos Adultos (Cavaco, 2009a, p. 636) e Canário (2006, p. 37) aponta que não se deve ensinar aos Adultos o que eles já sabem e que, na realidade, eles aprendem com a experiência.

O reconhecimento de adquiridos experienciais, segundo o autor (Canário, 2006, p. 38), vem de três correntes teóricas: a tradição compreensiva do social, o construtivismo psicológico e a educação experiencial. Por sua vez, surge, de igual modo, associada a três movimentos: a educação permanente, as histórias de vida e a valorização da educação não-formal (Canário, 2006, p. 39). Neste âmbito,

a corrente das histórias de vida e a conseqüente revalorização epistemológica da experiência (...) forneceram os fundamentos de natureza teórica para sustentar a emergência de políticas, dispositivos e práticas de “reconhecimento de adquiridos”, como eixo central das políticas de “aprendizagem ao longo da vida”, nomeadamente no espaço europeu (Canário, 2007, p. 254).

Para Josso (2002, p. 21), “as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registos, todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria”. Neste sentido, “o reconhecimento dos adquiridos experienciais surge, assim, como uma prática recente que permite encarar o adulto como o principal recurso da sua formação” (Canário, 2000, p. 112).

As competências que os Adultos possuem, muitas vezes, são por eles desconhecidas ou desvalorizadas (Cavaco, 2007); daí o trabalho de descodificação, seleção e rememoração das experiências e a avaliação das competências a partir dos adquiridos experienciais ser um processo complexo. O reconhecimento de adquiridos experienciais tem uma dinâmica pessoal de autorreconhecimento e uma vertente institucional ou social, ou seja, voltada para o

reconhecimento pelo outro (Cavaco, 2009a, Pires, 2005). A vertente pessoal está relacionada com uma metacognição em relação aos saberes e a vertente social reporta-se à avaliação que os outros (Equipas, Júri) fazem sobre os Adultos (Pires, 2005), pelo que

o conceito de reconhecimento de adquiridos reenvia para a ideia de reflexão, de observação, de identificação e de análise. O reconhecimento não se limita a um trabalho de descrição da experiência de vida, envolve memorização, seleção e análise de informação, e implica, sobretudo, um rigoroso processo de reflexividade e de distanciamento face ao vivido, o que tem potencialidades formativas (Cavaco, 2009a, p. 617).

Com a Educação e Formação de Adultos e o Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais dos mesmos, verifica-se que a difusão e a própria produção do conhecimento da aprendizagem não estão sob a alçada da educação formal, mas os espaços não-formais e informais são valorizados, saberes estes que se desenvolvem em diferentes momentos, contextos e situações de vida.

Pires (2005) apresenta algumas das abordagens que estão na base da aprendizagem experiencial e centrada no sujeito (Josso, 2008, 1999; Cavaco, 2007; Gomes, 2006b; Pires, 2005). Temos, então, a abordagem humanista de Carl Rogers, a qual valoriza as dimensões afetivas e emocionais que advêm da aprendizagem, dando uma grande importância à relação pedagógica (Pires, 2005, p. 151), centrando-se a aprendizagem no sujeito, tornando-se, por isso, significativa e experiencial, “que envolve a pessoa na sua globalidade”.

As ideias de Rogers passam pela facilitação da aprendizagem; importância da aprendizagem significativa que deve ser relevante para o sujeito; valor das experiências, sendo que tudo isto vai modificar-nos de uma forma integrada, operando uma transformação construtiva.

Para que as aprendizagens sejam significativas, devem ser trabalhadas questões que sejam motivadoras e problemáticas para os Adultos e, por outro lado, o Educador não pode ser visto como a única fonte de conhecimento, mas como um facilitador que promove uma relação pedagógica empática, não impositiva, marcada pela motivação para a aprendizagem. De facto, o facilitador deve valorizar os “sentimentos e opiniões do adulto, a sua aceitação e valorização como pessoa, a criação de uma relação baseada na compreensão empática” (*Idem*, p. 153). Os indivíduos controlam, portanto, os seus processos internos de aprendizagem, o que implica o seu compromisso e, neste contexto, “educar é (...) permitir o desenvolvimento integral da personalidade, proporcionar condições para a formulação de um projeto de vida, e ajudar a desenvolver as capacidades para esse fim, num contexto de liberdade e de responsabilidade”

(*Ibidem*). Apesar desta dimensão individual, é necessário considerar os contextos cultural e social em que os indivíduos se inserem e, nesta lógica, a autora afirma que

a principal contribuição dos humanistas é entendida como a defesa de um paradigma globalizante da pessoa humana, integrando diferentes dimensões (intelectuais e cognitivas, afetivas e relacionais), em termos dinâmicos, com vista ao desenvolvimento do homem enquanto entidade autónoma e criativa (*Idem*, pp. 154-155).

Por sua vez, Pires faz referência ao modelo andragógico de Knowles, o qual revela influências humanistas, pois defende uma educação libertadora que deve envolver o direito de escolha por parte dos indivíduos e valoriza, também, a experiência subjetiva (*Idem*, p. 156). Alguns dos seus pressupostos são: a necessidade de conhecer, ou seja, os Adultos devem perceber quais são os benefícios da aprendizagem; o conceito de si, isto é, os Adultos devem ser vistos como capazes de conduzirem os seus processos educativos; o papel da experiência, admitindo que os Adultos possuem um sem fim de experiências que devem ser valorizadas e tidas em consideração ao nível dos métodos e estratégias pedagógicas, pois “em muitas aprendizagens, os recursos mais ricos residem nos próprios adultos” (*Idem*, p. 157); disposição para a aprendizagem, uma vez que os Adultos devem trabalhar questões significativas e estarem motivados e empenhados no processo educativo e formativo, o que implica, também, a orientação para a aprendizagem e a motivação. A sua principal ideia centra-se no facto da experiência ser fonte e recurso ao nível das aprendizagens (*Idem*, p. 159).

Outro dos grandes influenciadores na aprendizagem experiencial e na ideologia do reconhecimento de adquiridos é Paulo Freire, com a sua conscientização, que também se desenvolve numa concetualização humanista ao nível da maior participação que é necessária por parte dos indivíduos no mundo, o que está relacionado com a prática da liberdade. Deste modo, Freire defende uma relação articulada entre reflexão e ação, apontando que o reconhecimento de adquiridos experienciais recorre a percursos flexíveis adequados ao perfil dos Adultos e integradores de diversos modelos de aprendizagem, potenciando uma valorização pessoal e a libertação de uma educação bancária (Freire, 1975).

Finalmente, a reflexividade é defendida por Mezirow, autor que desenvolveu, igualmente, a teoria da aprendizagem transformativa e transformadora. Mezirow (1996, p. 162) indica que “a aprendizagem é concebida como um processo de utilizar as interpretações anteriores com vista a construir uma interpretação nova ou uma interpretação alterada acerca do sentido da experiência atual, em ordem a guiar a ação futura”. O autor “valoriza o papel da consciência crítica e da reflexividade na aprendizagem dos adultos, e perspetiva a aprendizagem e o

desenvolvimento como processos emancipatórios” (Pires, 2005, p. 165). A aprendizagem surge, portanto, associada ao conceito de sentido, de significado, partindo das experiências já adquiridas (*Ibidem*) e vai, assim, proporcionar o desenvolvimento e um potencial transformador, daí o surgimento do conceito de aprendizagem transformadora a qual “faz com que a pessoa atribua à experiência um novo sentido e uma nova perspectiva” (*Idem*, p. 167).

Este aspeto vai resultar da reflexão sobre a experiência, reflexão crítica esta que “foca a necessidade do indivíduo se aperceber da realidade sociocultural que o envolve e operacionaliza a capacidade de estar disponível para analisar outras perspectivas” (Quintas, 2008, p. 25), ou seja, a aprendizagem transformativa admite haver múltiplas respostas para uma dada realidade e é essa diferenciação e diversificação que deve ser tida em consideração nos processos educativos e formativos dos Adultos.

Em suma, de acordo com Mezirow (1991, p. 193)

a aprendizagem transformativa caracteriza-se pela alteração das perspectivas de sentido que enquadram e limitam a interpretação que a pessoa faz da realidade. Insere-se no tipo de saber emancipatório que aponta para o desenvolvimento contínuo da pessoa humana e caracteriza-se pela evolução progressiva para perspectivas de sentido mais desenvolvidas.

Estas foram algumas das teorias, abordagens e modelos que enformaram teoricamente a aprendizagem dos Adultos ao longo dos tempos e que Pires (2005, pp. 170-171) sintetiza indicando que a aprendizagem dos mesmos é um processo relacionado com o desenvolvimento pessoal, autonomia, liberdade, formação da identidade, emancipação; é um processo holístico que envolve a pessoa integral, surge numa perspectiva de interação e de contextualização, pois a dimensão sociocultural está presente na formulação das representações e significados atribuídos pelos indivíduos; é um processo de transformação social, visto que envolve uma consciencialização crítica do meio e é um processo articulado em torno da experiência, da consciência e da reflexividade crítica.

A aprendizagem está estritamente relacionada com o conceito de desenvolvimento, envolvendo uma interação continuada entre a pessoa e o meio em que esta se insere. Em síntese, “a experiência de vida e o significado a ela atribuído – através da reflexividade – são fontes privilegiadas para a aprendizagem e a transformação da pessoa, numa perspectiva crítica, integradora e dinâmica” (Pires, 2005, p. 174) e

esta visão dos processos de aprendizagem dos adultos remete para uma abordagem da educação e da formação que ultrapassa a sua visão institucionalizada, na medida em que reconhece que a aprendizagem é um processo desenvolvido ao longo da vida, a

partir das suas trajetórias pessoais, sociais, profissionais, e numa multiplicidade de contextos (*Idem*, p. 179).

Relativamente ao conceito de aprendizagem experiencial destacamos, ainda, Kolb (1984), o qual enfatiza a aprendizagem como processo, sendo que o conhecimento surge como um percurso transformativo que é reconstruído de forma continuada. A base da aprendizagem é a experiência e, como Pires (2005, p. 188) ressalta, “a aprendizagem transforma a experiência tanto na sua forma objetiva como subjetiva”. A aprendizagem é, assim, um processo holístico.

Kolb (1984) apresenta-nos um modelo de aprendizagem experiencial, onde se inicia com a experiência concreta, seguida da observação reflexiva onde se vão formar os conceitos, portanto, a fase da conceitualização abstrata que, por sua vez, vai originar hipóteses sobre a transferibilidade dos conceitos para novas situações. Ao aplicar essas hipóteses em situações da vida quotidiana, entra-se na fase quatro da experimentação ativa, cujas conclusões poderão iniciar um novo ciclo. Pires (2005, p. 191) destaca, no entanto, relativamente à teoria de Kolb, que ele não contempla os aspetos sociais da aprendizagem, ou seja, é necessário ter em consideração os contextos sociais em que esta ocorre.

A experiência vai constituir os alicerces para a aprendizagem que, depois, mediante a reflexão e a modificação das estruturas e do pensamento, vai originar novas aprendizagens. Weil e McGill (1996, referenciados por Pires, 2005, p. 210 e sgts) construíram um modelo de aprendizagem experiencial que consiste em quatro *Villages*¹¹; há aspetos das várias *Villages* que se aplicam aos nossos casos, como veremos no decorrer deste trabalho, mas a primeira e a quarta são as que mais enquadrámos no nosso estudo, no sentido dado à experiência. A *Village 1* coloca a ênfase “na avaliação e na acreditação das aprendizagens realizadas a partir da experiência de vida, em sentido lato, e da experiência de trabalho, em particular” (Pires, 2005, p. 210). No entanto, enquanto esta *Village* não considera a influência do contexto social, nós não

¹¹ Este modelo “pretende fornecer um “enquadramento de sentido” à diversidade de significados e de práticas existentes” no domínio da aprendizagem e da experiência (Pires, 2005, p. 210). A *Village 1* refere-se às aprendizagens não validadas em sistemas educativos-formativos formais e tem como objetivo diminuir as desigualdades sociais, criando oportunidades para os grupos em risco de exclusão. Aqui, “a aprendizagem experiencial é entendida como uma forma de promover o acesso ao ensino superior e à formação contínua de grupos que, tradicionalmente, são pouco representados” (*Ibidem*). A reflexão sobre a experiência contribuirá, nesta perspetiva, para o aumento da autoestima e da autoconfiança. A *Village 2* acentua a potencialidade da aprendizagem experiencial no respeitante à capacidade de alterar as estruturas e de promover a mudança social, tendo por base o empenho pessoal e a responsabilidade. Destaca-se a centralidade do processo de aprendizagem, afirmando a interação entre o processo e o seu produto e enfatiza o desenvolvimento pessoal, a prossecução de objetivos concretos e o caráter mediador do contexto social (*Idem*, pp. 212-213). A *Village 3* assume a aprendizagem experiencial “como uma base para o desenvolvimento da consciência de grupo, ação comunitária e mudança social” (*Idem*, p. 213). Assim, a reflexão sobre as aprendizagens anteriores vai surgir como forma de *empowerment* pessoal e social. Trata-se, em última instância, de uma preocupação com a libertação em relação às estruturas dominantes e a aprendizagem decorre dos contextos (económico, social, político) onde ocorrem as experiências, envolvendo uma reflexão crítica sobre as mesmas. Finalmente, a *Village 4* refere-se ao crescimento e ao desenvolvimento pessoais, os quais estão interligados com “a melhoria das capacidades de aprendizagem a partir da experiência, seja esta passada ou presente” (*Idem*, p. 215), enfatizando, por isso, a experientiação como base para o desenvolvimento.

nos enquadrados nessa perspectiva, pois há efeitos e consequências relativas aos contextos sociais e culturais que envolvem a aprendizagem.

A *Village 4* prende-se com o crescimento e o desenvolvimento pessoal, sendo que “esta abordagem centra-se no desenvolvimento pessoal e na elevação da consciência de si (...) e da efetividade do grupo”; aqui, “defende-se que a mudança individual e social surge através do aumento de consciência face a si próprio e aos outros, e pela melhoria das capacidades de aprendizagem a partir da experiência, seja esta passada ou presente” (*Idem*, p. 215).

A experiência ao nível pessoal e social vai servir de base para o crescimento e o desenvolvimento pessoais. Estes autores consideram que a aprendizagem experiencial envolve reflexão, crítica, transformação, experimentação, conscientização e conduz às mudanças pessoal, social e mesmo profissional¹². Pires (2005, p. 218) conclui referindo que “a experiência é perspectivada como um contacto direto, um encontro, uma confrontação com o desconhecido ou inesperado, provocando um confronto entre a identidade e a realidade, dando origem a um novo estado”, ou seja, a experiência permite evoluir, permite relacionar-se com o mundo e construir-se e reconstruir-se pela rutura com representações e significados anteriores.

Trata-se, portanto, de “articular uma lógica de continuidade (sem a referência à experiência anterior não há aprendizagem), com uma lógica de rutura (a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica)”, implicando um duplo processo de assimilação e de acomodação (Canário, 2000, p. 112).

Em síntese, estamos, na EFA, perante

uma conceção mais hermenêutica e dialógica que sustenta o trabalho de formação numa lógica de recomposição dos saberes experienciais e procura fazer com que os sujeitos em formação dialoguem com a sua experiência, para se tornarem, não objetos, mas coautores dessa experiência (Correia, 2008, p. 69).

Espelha-se, aqui, uma “utilização plurifuncional dos (...) saberes experienciais” (*Ibidem*), onde existe uma preocupação com o reconhecimento e a transferibilidade dessas experiências para outros contextos.

Por sua vez, “o conhecimento não é o resultado de um processo cumulativo de informação, mas, sim, de um processo de seleção, organização e interpretação da informação a que estamos expostos” (Canário, 2000, p. 110), pelo que, para surgir a aprendizagem através da experiência é necessário reelaborar, desconstruir e reconstruir conhecimentos e representações prévias (Pires, 2005).

¹² A promoção da consciencialização e da autonomização são explicitadas com maior detalhe no Capítulo V.

A aprendizagem experiencial está, desta forma, no centro de todo o nosso estudo, uma vez que o conhecimento de adquiridos experienciais valoriza, como a própria designação indica, as experiências. Dado o carácter formador da experiência e considerando que, como referido, os Adultos nem sempre têm consciência das competências e dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, torna-se necessário desenvolver um trabalho de Mediação Educacional no domínio Formativo, o qual é empreendido pelas figuras a ela associadas, caso dos Mediadores dos Cursos EFA, Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (PRVC) e Acompanhantes da *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE). A aprendizagem vai, então, resultar “de uma integração dinâmica e não cumulativa” (Pires, 2005, p. 220), de um trabalho articulado e concertado entre as figuras de Mediação e os Adultos, procurando a reflexão crítica e a autonomia(zação).

1.4.1. Os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA)

Rodrigues e Nóvoa (2008, p. 9) salientam o facto de que “as correntes da Educação de Adultos não se cansaram de reivindicar uma formação não-escolarizada, a valorização da experiência, a promoção da autonomia, o reforço das “comunidades de prática””, sendo nesta perspetiva teórico-prática que se enquadram os processos alvo da nossa análise.

Caracterizando, de uma forma genérica, as modalidades formativas centrais do nosso estudo, podemos dizer, em primeiro lugar, que os Cursos de Educação e Formação de Adultos se regulamentaram a partir do Despacho Conjunto n.º 1083/2000, de 20 de Novembro, onde se estabeleciam como principais objetivos destes dispositivos:

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

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos são, então, um instrumento essencial para o cumprimento dos objetivos das políticas públicas ao nível do aumento da qualificação dos portugueses, estimulando a cidadania ativa e responsável, a inclusão socioprofissional e a atualização de saberes, promovendo uma aprendizagem integrada ao longo da vida.

Mas o que envolve a conceção, implementação e avaliação de um percurso formativo ao nível dos Cursos EFA?

Oliveira e Guimarães (2007, pp. 46-47) destacam que

os Cursos EFA visam proporcionar uma oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos pouco escolarizados e qualificados, bem como contribuir para a redução do défice de qualificações da população portuguesa, potenciando as suas condições de empregabilidade, e para a redução do défice de certificação da população portuguesa quanto às competências e aos saberes adquiridos ao longo da vida.

Trata-se de um modelo inovador, onde os percursos formativos se pautam pela flexibilidade, quer em termos de estrutura (módulos), quer ao nível dos recursos pedagógicos e didáticos utilizados (Oliveira & Guimarães, 2007). Este processo procura fomentar e estimular competências de cidadania e empregabilidade (Canelas, 2008, p. 9), pois “a qualificação destes públicos passa, não só, por uma formação que responda às suas necessidades de integração cívica e profissional, mas também pelo aprofundamento das competências pessoais e sociais que permitam perspetivar o seu percurso de modo autónomo e ativo” (*Ibidem*).

Os Cursos EFA “estruturam, concretizam e reforçam uma oferta inovadora do ponto de vista da organização, dos conteúdos, dos modos de trabalho pedagógico e da avaliação” (Guimarães, 2010, p. 534). Por sua vez, atuam ao nível da educação não-formal e informal, trabalham com métodos não tradicionais, particularmente, os métodos ativos, recorrendo-se à aprendizagem por projetos (ver, por exemplo, Scallon, 2009 e Quintas, 2008); estruturam-se em módulos e estão em estreita ligação com o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais. Um dos seus pressupostos está relacionado com a possibilidade de inserir pessoas com baixa escolaridade/qualificação em termos económicos e sociais, combinando formação de base e formação profissionalizante. Promovem o direito à educação e estão associados à gestão e formação de recursos humanos e ao desenvolvimento socioeconómico. Em termos de desenho curricular, este é inovador e como contribuições teóricas há uma articulação entre o socioconstrutivismo, o humanismo e as correntes da pedagogia crítica, no sentido da emancipação (Guimarães, 2010, p. 535).

Envolve um currículo aberto e flexível, os módulos são articuláveis e os saberes mobilizados estão associados às experiências de vida e a interesses dos próprios Adultos. Há uma valorização do aprender a aprender, embora Cavaco (2009a) mencione uma certa perversão do sistema, porque, apesar das ideologias humanista e socioconstrutivista, em última análise, estão patentes interesses económicos e organizacionais de empregabilidade, contribuindo para uma certa instrumentalização dos conhecimentos.

Nos Cursos EFA há, em termos ideológicos, um discurso de educação e formação na e para a vida (Dionísio, 2007, p. 84), numa dinâmica colaborativa, onde as experiências pessoais são valorizadas, ou seja, aqui “tende a sair relevada a aprendizagem por via experiencial, *quasi* situada e situacionadora” (*Idem*, p. 86) e o currículo “está vocacionado para a ação, vendo os sujeitos como coconstrutores dos seus conhecimentos” (*Idem*, p. 87).

Esta oferta de Cursos EFA tem em vista a inserção social, mediante a certificação, o reconhecimento dos saberes e das experiências de vida e, por outro lado, facilita a assunção de uma lógica de aprendizagem ao longo da vida, por parte dos Adultos. Para Correia (2008, p. 69), a formação deve estruturar-se nas experiências, estando “ligada à erupção de uma experiencialidade que apela para modelos de inteligibilidade fortemente contextualizados e capazes de lidarem com a heterogeneidade” (*Idem*, p. 70).

É neste sentido que o currículo apresenta “práticas contextualizadas, geradas na interceção das necessidades e interesses de vida dos formandos e, nesse sentido, pela sua instituição como motor do currículo e das modalidades de aprender” (Dionísio, 2007, pp. 93-94), ou seja, estamos perante práticas pedagógicas contextualizadas e significativas, pelo que “as pessoas [estão] ali reunidas por objetivos e interesses comuns [e] constroem saberes a que dão significado” (*Idem*, p. 95), daí a importância da dimensão afetiva. Trata-se, portanto, de uma metodologia eclética, híbrida (*Ibidem*), metodologia essa que pode permitir a reconstrução dos Adultos.

Os Cursos EFA envolvem, por isso, o “estabelecimento de percursos de formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados, de acordo com as potencialidades e as necessidades dos sujeitos em formação” (Oliveira & Guimarães, 2007, p. 47), constituem-se em trajetos de formação e vias alternativas de educação que procuram ter em consideração os adquiridos experienciais, possuem uma formação de base e profissionalizante, distanciando-se dos modelos tradicionais (*Idem*, p. 52), onde os adquiridos experienciais não tinham legitimidade nem reconhecimento. O próprio currículo é adaptado ao perfil formativo de cada Adulto,

prevalecendo a individualização pedagógica, sendo que “para esta construção, parece contribuir a família de práticas pedagógicas que põem as aprendizagens ao serviço de formas autênticas de produção de sentidos” (Dionísio, 2007, p. 90).

As metodologias EFA apresentam percursos tipificados, no caso em que os Adultos realizam os mesmos módulos e ao mesmo tempo (caso do nosso estudo), mas pode haver percursos flexíveis em que cada formando tem um determinado percurso, de acordo com as competências já validadas e mesmo certificadas (Rodrigues, 2009, p. 67) no RVCC. Em qualquer dos casos, os métodos pedagógicos são adaptados ao ritmo de cada grupo e/ou Adulto, pelo que estamos perante trajetórias de diferenciação pedagógica (Canelas et al., 2007).

O desenho curricular tem por base Temas de Vida (TV) ou Núcleos Geradores (NG) (Cavaco, 2009a; Castro, Sancho & Guimarães, 2007; Leitão et al., 2003), os quais devem ser explorados tendo sempre presente os Referenciais de Competências-Chave (RCC) (Oliveira & Guimarães, 2007, p. 61). Conforme salientam as autoras (*Idem*, p. 65),

os Cursos EFA procuram combinar dois modos de abordagem educativa e pedagógica: de um lado, o Referencial de Competências-Chave que consiste numa matriz de base nacional orientadora do processo formativo, na qual surgem as competências que em cada área deverão ser evidenciadas pelos formandos; de outro, os interesses e as necessidades dos contextos locais nos quais os formandos possuem um papel essencial.

Nesta lógica, o currículo deve, então, ser “localmente significativo” (*Ibidem*), ou seja, deve articular os interesses dos Adultos, estratégias pedagógicas diversas e inovadoras, de acordo com o perfil, as experiências e motivações dos sujeitos individualmente considerados (Cavaco, 2009a; Canelas et al., 2007) e deve ser adaptado aos contextos locais. Na realidade, “para o formando, o saber só tem sentido se permitir resolver problemas numa situação quotidiana ou profissional” (Malglave, 1995, p. 38), sendo essa aprendizagem experiencial, significativa e contextualizada que as Equipas Pedagógicas se propõem desenvolver juntamente com os Adultos, os quais participam na construção curricular e nas próprias Reuniões Pedagógicas (RP) de acompanhamento dos Cursos.

Desta forma e procurando a valorização de uma aprendizagem significativa, os Temas de Vida devem ser importantes para os Formandos, de forma a motivá-los, mas é necessário, igualmente, que permitam articular os diversos módulos, pelo que

consistem então num elemento unificador, num recurso de conhecimento e de contextualização da experiência e das aprendizagens dos formandos, podendo ser percebidos como uma rede na qual assenta uma diversidade de temas e problemas socialmente relevantes para a compreensão e intervenção nos seus mundos e no mundo (Oliveira & Guimarães, 2007, p. 66).

Os Adultos, neste processo, participam na escolha dos Temas de Vida e sugerem as atividades que se vão desenvolvendo (Leitão et al., 2003) e que culminam na Atividade Integradora (AI), isto é, uma atividade onde se apresenta o trabalho global empreendido em cada Tema de Vida.

Os TV e as AI's devem surgir do contexto, da realidade e das experiências dos Formandos, devem emancipá-los e fazê-los refletir sobre questões económicas, políticas e outras temáticas atuais da comunidade em que se inserem; permitem reconhecer que os Adultos já possuem aprendizagens e competências do local onde pertencem, podendo construir novas aprendizagens a partir das anteriores e devem possibilitar articular formação mais tradicional, formação profissionalizante e atividades de cariz inovador e significativo (Quintas, 2008).

Nos Cursos EFA de nível secundário (NS) não existem TV, mas Núcleos Geradores (NG), ou seja, há uma maior limitação, mas as AI's e todas as tarefas a elas relativas continuam a ser selecionadas e definidas numa negociação entre Mediadores EFA, Formadores e Formandos. Há, aqui, uma procura pelo sujeito como estando no centro do processo de formação (Quintas, 2008, entre outros autores), sendo que o desenvolvimento de competências emerge em percursos onde o "Eu" surge em primeiro lugar (Castro, Sancho & Guimarães, 2007, p. 120). Estamos perante "uma proposta educativa e curricular inovadora, de formação experiencial e contextualizada (...) uma pedagogia simultaneamente híbrida, mas profundamente contextualizada" (*Idem*, p. 121).

As Equipas Pedagógicas são constituídas pelos Formadores e pelos já referidos Mediadores EFA, sendo esta figura "outro domínio de inovação presente no dispositivo dos Cursos EFA. O mediador é um elemento da equipa técnica responsável pelo acompanhamento dos formandos, ao longo dos cursos" (Cavaco, 2009a, p. 587); vai assegurar o módulo inicial "Aprender com Autonomia" (AA), o Portfólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA), de onde se conclui que, além de estabelecer a ponte entre todos os atores envolvidos, promove, igualmente, o acompanhamento dos Adultos, procurando potenciar o processo formativo (Canelas et al., 2007). Apesar dos Formandos sugerirem os TV e as AI's, a Equipa Pedagógica tem que validar e ter em consideração as competências expressas nos Referenciais de Competências-Chave (RCC). Os RCC são trabalhados em função de cada TV, tratando-se de um modelo de aprendizagem centrado na aquisição de competências, ou seja, saberes em ação, na ação e para a ação: competências básicas (Formação de Base), competências de vida (transferir as competências básicas para outros contextos) e competências de processo (resolução de

problemas, aprender a aprender, pensamento crítico e emancipatório) (Quintas, 2008, pp. 85-86).

O módulo “Aprender com Autonomia” procura integrar os Formandos no grupo, trabalhando as relações interpessoais, definir normas e modos de trabalho, formas de cooperação, trabalhar as motivações e as expectativas, fomentar uma postura de aprender a aprender, desmistificar conceitos e práticas associados ao ensino formal, lidar com os receios e com as resistências, procurando o desenvolvimento de comportamentos que sejam favoráveis ao processo (Canelas, 2008, p. 12). Aqui, os Formandos têm uma participação ativa, marcada pela reflexão e pela autonomização, sendo construtores da sua própria formação (*Idem*, p. 13). Para tal, o Mediador vai surgir como facilitador, devendo ser

- capaz de escutar as necessidades, interesses e motivações dos participantes e adaptar as atividades às condições do grupo;
- ser capaz de proporcionar aos participantes na formação um ambiente de confiança e empatia;
- orientar a reflexão e apoiar o processo de consciencialização de cada um dos formandos;
- facilitar o processo de formação, promovendo atitudes e comportamentos que incentivem a participação ativa dos adultos na construção e regulação do projeto pedagógico;
- favorecer a aplicação/utilização imediata das aprendizagens realizadas e das competências adquiridas;
- fornecer ao adulto, o mais cedo possível, *feedback* da sua progressão no processo formativo (*Ibidem*),

ou seja, o Mediador realiza uma verdadeira Mediação Formativa. Assim, o trabalho de Mediação nos Cursos EFA e, especificamente, no AA e no PRA, “incide sobretudo na tentativa de compreensão dos processos de formação, aprendizagem e de construção dos saberes de cada indivíduo” (*Idem*, p. 14).

Este importante papel e as suas respetivas funções enquadram-se, como referido, na Mediação Formativa (Aguiar & Silva, 2012a, 2011a; Silva, 2010, 2009, 2008; Gremmo, 2007), a qual se revela pertinente dada a heterogeneidade e a individualidade de cada vida, de cada Adulto. No fundo, “este trabalho centra-se em “fazer a ponte” entre atores e entre estes e as organizações nas quais estes se inserem” (Guimarães, 2010, pp. 597-598). Os Mediadores EFA revelam uma dimensão de prevenção de desistências, de conflitos, de insucesso e, por outro lado, uma dimensão da Mediação em si mesma, ao nível da integração de todos os atores envolvidos, de orientação do dispositivo de educação e formação e de condução e motivação dos Adultos, no sentido da Aprendizagem ao Longo da Vida (*Idem*, p. 598). Guimarães define os Mediadores EFA como “animadores, potenciadores da aquisição de novos saberes, facilitadores,

experimentadores, pesquisadores, investigadores e motivadores dos formandos” (*Idem*, p. 599), materializando-se num perfil eclético.

Esta figura de Mediação pessoal e social é importante, dadas as características particulares dos Adultos: desempregados ou empregados, mas pouco qualificados, por isso, em risco de exclusão, exclusão essa a que “podem seguir-se comportamentos e atitudes específicas: conflitualidade, revolta, rejeição, agressividade, descrença (em si, nos outros e nas instituições), isolamento, desinteresse, perda de autonomia e bloqueio da capacidade para agir sobre o seu próprio destino” (Leitão et al., 2003, p.10).

Neste quadro, o Mediador vai acompanhar os Adultos em todo o processo, “restabelecendo as redes de relações interpessoais, sociais e profissionais, promovendo a confiança e autoestima, acompanhando e apoiando cada um dos formandos e orientando a [re]definição do seu percurso pessoal, social e profissional” (*Ibidem*).

Em termos de habilitações, deve ter formação superior em áreas relacionadas com as Ciências Sociais e Humanas e/ou experiência profissional no trabalho com Adultos, especialmente, ao nível de metodologias de Balanço de Competências e Métodos Autobiográficos (Canelas et al., 2007, p. 53).

Assim, a Mediação, aqui, atua ao nível preventivo (desistências e abandono), procura criar condições para o sucesso dos Adultos, previne a exclusão e a não aprendizagem (Leitão et al., 2003, p. 11).

Retomando alguns aspetos curriculares, trata-se de um currículo assente numa perspetiva integrada e transversal (Paraskeva, 2011; Quintas, 2008; Pacheco, 2005, 2002, 2001; Silva, 2000), onde os métodos ativos são privilegiados. Neste âmbito, a aprendizagem colaborativa é um método de ensino utilizado nos Cursos EFA, assenta na experiência, partindo dela para, através da reflexão e da ação, responder a determinadas questões, as quais são significativas para os Adultos, motivando-os e apelando à sua participação em todas as fases das atividades a realizar. Há, aqui, uma aprendizagem ativa que vai promover a implicação individual na criação de significados (Quintas, 2008, p. 69). Os métodos do debate e do estudo de caso são, igualmente, utilizados.

Em termos de avaliação, esta deve “visar as aprendizagens sociais do mundo do adulto, na sua relação com a multiplicidade de fontes de saber” (*Idem*, p. 75), ou seja, deve promover-se uma avaliação formativa, processual, orientadora, reguladora que permita a participação do Adulto, no sentido da sua autoavaliação e deve incidir sobre o processo e não só sobre os

resultados (Leitão et al., 2003, p. 27), possibilitando reajustar estratégias, de acordo com a evolução da aprendizagem; é, igualmente, qualitativa, uma vez que descreve os desempenhos, no sentido da promoção da consciencialização ativa do Adulto e mensurável, pois baseia-se num sistema de créditos, definido no RCC (Canelas et al., 2007, p. 46).

Na avaliação existe uma dialética entre os métodos pedagógicos utilizados e os processos avaliativos (*Idem*, p. 45) e, enquanto avaliação formativa, vai promover:

- a produção de efeitos sobre o processo de formação e não exclusivamente sobre os resultados;
- a informação sobre a progressão na aprendizagem, permitindo a redefinição de estratégias de recuperação e/ou aprofundamento;
- a autorreflexão sobre o processo formativo;
- a projeção de aspirações em relação a futuros percursos de formação (*Idem*, pp. 46-47).

A avaliação final vai constituir-se como uma síntese de todo o percurso e respetivos instrumentos aplicados, no sentido de decidir sobre a certificação (*Idem*, p. 47).

O processo avaliativo tem, deste modo, como base uma reflexão sobre as competências desenvolvidas, envolve a recolha de diversos tipos de informação, é formativo e contínuo, implica as práticas de autoavaliação e métodos de avaliação alternativos, caso do Portfólio (Quintas, 2008, pp. 85-86). A autoavaliação vai permitir ao Formando perceber e consciencializar-se relativamente ao seu progresso e possibilitar à Equipa Pedagógica proceder a adaptações/(re)ajustes das estratégias pedagógicas (*Ibidem*). É, por estes motivos, uma avaliação diferente da que temos no modelo tradicional escolar, sendo “os resultados dos Cursos EFA (...) essencialmente o aumento da qualificação escolar, o aumento da motivação para o prosseguimento dos estudos e, por vezes, a inserção profissional” (Cavaco, 2009a, p. 591); ao serem modelos inovadores, a reflexão, a adaptação e a apropriação devem estar presentes ao longo de todas as fases do processo (*Idem*, p. 592).

Em síntese, os Cursos EFA são uma iniciativa inovadora e pertinente (Guimarães, 2010; Cavaco, 2009a; Oliveira & Guimarães, 2007); têm por base percursos formativos flexíveis, “sendo possível adaptar o curso à especificidade do percurso de vida e das competências de cada adulto” (Cavaco, 2009a, p. 186); em termos pedagógicos e curriculares, inserem-se numa perspetiva holística, transversal, integrativa que trabalha “competências de vida e para a vida” (Canelas, 2008, p. 11), potenciando novas aquisições, desenvolvimento de competências de reflexividade, crítica, modificação de atitudes e refletem um trabalho realizado ao nível dos valores (*Ibidem*), onde se têm em consideração as competências já adquiridas pelos Formandos,

competências essas validadas a partir da sua experiência pessoal, social e profissional. A participação dos Formandos é um fator, também ele, inovador. No entanto, por estas características, não é um processo simples de ser realizado, pois pode ser necessário articular diversos percursos formativos num mesmo Projeto, de acordo com os conhecimentos, interesses e necessidades dos sujeitos em formação e, por outro lado, as decisões e construções curriculares envolvem não só a Equipa Pedagógica, mas os próprios Adultos (Quintas, 2008, p. 6); porém, é por essa mesma razão que se torna pertinente refletir sobre estes sistemas, práticas e figuras de Mediação associadas.

1.4.2. Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

Os Centros Novas Oportunidades (CNO) desenvolvem um processo de educação não-formal, o que implica o surgimento de novas práticas de intervenção em educação e formação (Silvestre, 2011).

Em Portugal, o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), nos CNO é recente, tendo surgido na última década e está diretamente relacionado com a promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida.

O RVCC destina-se a Adultos desempregados ou empregados, pouco escolarizados e qualificados (Pires, 2005, p. 516) e tem como finalidade a certificação desses mesmos Adultos “a partir do reconhecimento e validação das suas competências adquiridas através da educação formal, não-formal e informal (principalmente através da experiência profissional e de vida)” (*Idem*, pp. 515-516).

O RVCC no CNO apresenta como funções:

- reconhecer os saberes e as competências prévias dos adultos, quer de âmbito escolar quer profissional;
- posicionar o adulto num determinado ponto do percurso formativo;
- identificar os estilos de aprendizagem (modos de aprender e de conhecer);
- caracterizar a situação de cada formando à entrada de um percurso formativo;
- orientar as decisões sobre o desenvolvimento do plano formativo (Canelas et al., 2007, pp. 45-46).

O trabalho do CNO envolve, assim, em termos genéricos, a definição do perfil dos Adultos, das suas necessidades e motivações e do nível de certificação que possuem, bem como dos projetos futuros. Após esta fase inicial de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento (ADE), os Adultos são, como o nome indica, encaminhados para o processo de RVCC, para um

Curso EFA ou para outras ofertas formativas adequadas ao seu perfil (Almeida, Candeias, Morais, Milagre & Lopes, 2008).

O encaminhamento para outras ofertas que não o RVCC ou a certificação parcial implica que seja elaborado um Plano Pessoal de Qualificação (PPQ); quando o Adulto obtém a certificação total através do RVCC, é elaborado um PDP, ou seja, Plano de Desenvolvimento Pessoal, o qual “concretiza um conjunto de ofertas formativas ou caminhos que permitam ao adulto a prossecução do seu plano futuro de desenvolvimento pessoal e/ou profissional” (Inácio, 2009, p. 13).

Sendo encaminhado para o RVCC, o Adulto vai realizar “um rigoroso processo de reflexividade e de distanciamento face ao vivido” (Cavaco, 2007, p. 24), pois o reconhecimento envolve um processo de identificação de competências e de aprendizagens, a sua apropriação, a sua reelaboração; parte “das trajetórias de vida de indivíduos adultos para extrair de modo contextualizado e especializado as soluções de ação utilizadas nas mais diversas situações dos seus percursos e contextos” (Gomes, 2006a, p. 12). No reconhecimento tornam-se evidentes os conhecimentos e as aprendizagens tidas como reais dentro de um determinado contexto (Charraud, 2003, p. 2).

A validação reporta-se a um valor de uso e, neste âmbito, Cavaco afirma que a validação implica a atribuição de valor a algo e uma noção regulamentar (Cavaco, 2009a, p. 618); deste modo, “no processo de RVCC, a validação consiste na atribuição de um valor social aos adquiridos experienciais, após a avaliação da sua conformidade com as competências do referencial” (*Ibidem*).

Na validação verifica-se, por isso, se os Adultos possuem os adquiridos necessários para a certificação, a qual é realizada perante um Júri, tendo por base os Referenciais oficiais, materializando-se na entrega de um certificado ou diploma (Charraud, 2003, p. 2).

O RVCC cruza dois modelos propostos por Harris (1999, referenciado por Guimarães & Lima, 2012, p. 77): modelo de Procrustes, “através da confrontação de saberes adquiridos por via da experiência com Referenciais” e modelo de aprendizagem e desenvolvimento, “o qual implica a confrontação de saberes adquiridos por via da experiência com indicadores académicos”.

Este entrecruzar dos modelos permite que o RVCC se apresente

como um processo de reconhecimento de saberes adquiridos por via da experiência, podendo envolver formação modular (...) e obrigando à redação de um portfólio reflexivo de aprendizagem que, devido às características do documento, acaba por originar em

muitos casos novas aprendizagens (por exemplo, de leitura, interpretação e compreensão de documentos e situações diversas, de utilização do computador e da *internet*, etc.)¹³ (Guimarães & Lima, 2012, p. 77).

Daí também a complexidade que lhe está inerente, pois os Adultos nem sempre percebem o processo ou, pelo menos, não nos primeiros contactos (Cavaco, 2009a, 2009b). Por outro lado, Cavaco (2009b, p. 80) assinala que dois dos fatores que contribuem para a complexidade deste processo passam pela “dificuldade de explicitação dos adquiridos experienciais por parte dos adultos e da dificuldade em estabelecer associações entre esses adquiridos e os elementos que constam no referencial de competências-chave”.

A singularidade, inovação e complexidade (Cavaco, 2009b) do processo de RVCC exigem que novos instrumentos, metodologias e técnicas sejam utilizados e desenvolvidos (Cavaco, 2008), nomeadamente, o Balanço de Competências e o recurso aos Métodos Autobiográficos (Lima & Guimarães, 2012; Cavaco, 2009a; Oliveira & Guimarães, 2007; Pires, 2005) ou, nas palavras de Josso (2002) e Cavaco (2009a), a abordagem experiencial, no sentido da construção de um Portfólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), o qual será objeto de avaliação pela equipa Pedagógica e pelo Júri. Aqui, a experiência surge como “ponto de partida num processo educativo e formativo, criando desse modo condições para o efetivo centramento da aprendizagem nos sujeitos” (Oliveira & Guimarães, 2007, p. 54), ou seja, o Adulto está no centro do processo, construindo o seu próprio conhecimento, a partir das suas experiências.

O PRA “consiste numa “seleção pessoal de documentos” que evidenciam as aprendizagens realizadas pelos sujeitos. Não sendo um dossiê, na aceção mais restrita da palavra, resulta de uma reflexão sobre acontecimentos significativos para os indivíduos” (Guimarães & Lima, 2012, p. 79); por isso, vai refletir “o percurso de aquisição de competências do indivíduo” (Canelas et al., 2007, p. 12). A avaliação é, portanto, caracterizada por uma autoavaliação e por uma heteroavaliação; a autoavaliação implica a análise das competências pelo próprio Adulto e a heteroavaliação refere-se à validação e certificação pelos elementos da Equipa Pedagógica dos Centros e do avaliador externo, bem como da sociedade, relativamente ao trabalho efetuado e às competências possuídas, tendo por base o Referencial.

Esta metodologia vai permitir “ao sujeito a identificação, análise e avaliação das suas competências pessoais e profissionais” (Pires, 2005, p. 521), através de um processo de construção reflexiva relativamente ao trajeto efetuado e que depois vai ser comparado com o Referencial de Competências-Chave, o que traz como consequência positiva “a tomada de

¹³ Em itálico no original.

consciência, dos adultos, em relação ao valor da educação e da formação, criando assim o gosto de aprender mais” (Fragoso, 2012, p. 138).

De acordo com Guimarães e Lima (2012, p. 79),

os Referenciais surgem como instrumentos que visam a concretização de objetivos ligados à promoção da empregabilidade, da produtividade, da competitividade e da gestão de recursos humanos ao nível nacional [e] destinam-se à obtenção de uma certificação escolar, enquanto visam valorizar os saberes que advêm da experiência e dos quotidianos dos indivíduos, muitos destes conhecimentos e capacidades com utilidade profissional.

O RVCC envolve o entrecruzar de duas dimensões: pessoal, de autorreconhecimento e valorização, autoavaliação (o Adulto analisa as suas experiências e a aprendizagem delas resultante); institucional ou social, heterorreconhecimento, heteroavaliação (os elementos do CNO e o avaliador externo comparam os adquiridos com as competências do Referencial de Competências-Chave) (Cavaco, 2009b, pp. 80-81).

Segundo Oliveira e Guimarães (2007, p. 55), o RVCC constitui-se um desafio, onde o currículo é inovador, pois assenta numa perspetiva humanista¹⁴, sendo que o que se procura não é apenas certificar mas, desenvolver a capacidade dos Adultos aprenderem a aprender após os percursos e ao longo de toda a sua vida de forma autónoma, agindo sobre os seus projetos de vida para que possam construir caminhos de educação permanente. Isto decorre pela utilização de “técnicas e instrumentos de autoformação e facilitando a integração no grupo, a aquisição de hábitos de trabalho, o assumir de compromissos, a definição e a aceitação de regras” (*Idem*, p. 59). Trata-se de uma abordagem por competências: as pessoas não têm um certificado, mas têm competências que podem ser reconhecidas, validadas, trabalhadas, certificadas (Cavaco, 2009a, p. 581).

Enquanto o Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) é a figura do momento de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento (ADE), os Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (PRVC) (juntamente com os Formadores, mas sobre os quais não nos deteremos) são o motor de todo o processo de RVCC, tendo sido estas novas figuras profissionais que emergiram na Educação e Formação de Adultos com o processo de RVCC e especificamente para estes contextos, sendo diversas as funções que desempenham. Os TDE e os PRVC vão explorar os percursos e as experiências dos Adultos no sentido de, no caso do TDE,

¹⁴ Não obstante esta ideologia, os Referenciais tendem a tecnicizar um processo que poderia ser mais flexível, pois cada Adulto tem as suas aprendizagens e experiências únicas (Guimarães & Lima, 2012, p. 80), lançando um dilema: aumento da competitividade, da qualificação e da empregabilidade – vs. – aumento da autoestima, valorização pessoal (*Idem*, pp. 84-85).

traçar um perfil de encaminhamento e no caso dos PRVC auxiliar os Adultos na desconstrução das suas competências, tendo por base o Referencial de Competências-Chave (RCC). Por outro lado, ambos têm um importante papel no trabalho de motivação, de relacionamento interpessoal, de promoção da autonomia, do autorreconhecimento e autoavaliação, por parte dos Adultos.

Neste sentido, “os profissionais de RVC apoiam o adulto no processo de identificação, reflexão e descrição das suas experiências de vida” (*Idem*, p. 671). Na verdade, um conhecimento não consciente, mediante a reflexão, a consciencialização e a explicitação vai-se tornar objeto de conhecimento (*Ibidem*). Ao auxiliarem os Adultos na construção da sua narrativa, os PRVC vão junto da restante Equipa Pedagógica fundamentar algumas das competências que podem ser certificadas (*Idem*, p. 688).

Os PRVC são as figuras que têm uma relação mais próxima com os Adultos e “promovem a rememoração da experiência de vida, o diálogo, a explicitação das atividades para cada função/tarefa, a escrita, o debate, a cooperação e as relações interpessoais entre os elementos do grupo” (*Idem*, pp. 690-691). Desta forma, Cavaco considera que o Profissional de RVC é um animador, um educador, um acompanhante, ou seja, tem um perfil complexo e híbrido. O acompanhamento é muito importante em todo o processo, pois é o que vai permitir a orientação, o compromisso, a motivação e o aumento da autoestima e do autorreconhecimento por parte dos Adultos (Cavaco, 2009a, 2007); é aquilo que, em última instância, nós designamos Mediação Formativa. Nesta linha de raciocínio, Canelas (2008, p. 14) afirma que o trabalho de Mediação Formativa, neste caso, no RVCC, prende-se com o reconhecimento e com a evidenciação “dos adquiridos por cada adulto ao longo da vida e das suas competências em diferentes situações de vida pessoal, social e profissional”, tendo em consideração o Referencial de Competências-Chave.

Cavaco também considera o PRVC um gestor, isto é, alguém que vai, em termos mais administrativos, gerir toda a informação para que o processo decorra sem problemas (Cavaco, 2009a, p. 694). Trata-se de uma atividade com uma “forte componente relacional” (*Idem*, p. 695), pois,

ao assegurar o acompanhamento, [o PRVC] manifesta-se interessado na pessoa, na sua experiência e assume uma posição de ouvinte; por outro lado, o adulto é incentivado a falar sobre a sua experiência, o que pode originar situações em que o profissional é encarado como um confidente” (*Idem*, p. 696),

situação que deve ser vista com alguma prudência.

O PRVC, ao acompanhar de forma personalizada os Adultos trabalha com eles a autoestima, o autorreconhecimento, o compromisso, a orientação, a motivação, baseando-se na escuta, questionando o Adulto, ajudando na construção do seu percurso educativo e formativo e desenvolve uma vertente de análise ao nível do diagnóstico das competências a partir daquilo que o Adulto diz, comprova e por comparação com o RCC. Por outro lado, há um registo de influência, na medida em que o PRVC vai confrontar o Adulto com as suas conclusões, com o intuito de pensarem em conjunto, para que este tome consciência das suas competências (Cavaco, 2007, p. 28).

Em suma, garantem uma aprendizagem transformadora pela motivação e reflexão para a mudança, pelo que se torna importante definir, com total clareza, as suas funções e atividades no campo da Mediação Formativa, o que exige uma reflexão prática sobre este domínio profissional em construção.

Em termos pedagógicos, referimos o balanço de competências e as narrativas autobiográficas como metodologias preferenciais neste processo.

O balanço de competências implica uma auto e heteroavaliação, o que “faz emergir uma representação de si revelada nas dimensões da vida pessoal, social e profissional de cada candidato” (Gomes, 2006b, p. 33). Desta forma, o compromisso, o envolvimento e a reflexão são dimensões-chave, dado que “este procedimento se apresenta como dinâmico e progressivo, entre momentos-chave de avaliação, e introspetivo e reflexivo sobre práticas para o (auto)reconhecimento através da partilha entre candidatos e mediadores” (*Ibidem*).

Portanto, para os Adultos e para as figuras de Mediação (em particular, os PRVC), a complexidade exige que haja um domínio dos conceitos utilizados e um envolvimento ativo no processo (*Idem*, p. 34). Os principais objetivos do balanço de competências são “permitir conhecer a motivação e conhecimentos reais dos adultos; e aumentar o envolvimento dos formandos/as preparando-os e motivando-os para o reconhecimento das suas competências, para a determinação de itinerários de formação complementar” (*Ibidem*). Evidenciar competências, segundo a autora, não se prende com aquilo que o Mediador considera que o Adulto não tem, mas consiste em identificar os pontos positivos e as oportunidades para adquirir as competências em falta para a certificação, o que implica que os Mediadores tenham “que se assumir como uma fronteira aberta que o adulto transpõe, sempre que necessita de transitar dialogicamente entre o mundo interior e o exterior no processo de apropriação das suas próprias competências” (*Idem*, p. 36).

Decorrente do balanço de competências surge o PRA, que vai envolver diversos documentos, desde imagens, documentos textuais, comprovativos, etc., no fundo, vai representar o “processo” e o “produto de aprendizagem” (*Ibidem*).

O PRA implica, para Gomes (*Ibidem*), a metacognição e a meta-reflexão e uma participação ativa do sujeito na seleção dos conteúdos e na definição dos critérios de avaliação do seu trabalho (*Idem*, p. 37). Acrescenta novas perspetivas à aprendizagem (*Idem*, p. 38) e reflete-se numa narrativa, no espelho do caminho percorrido pelo Adulto.

A narrativa autobiográfica é um

dispositivo de diagnóstico e avaliação de competências adquiridas ao longo da vida que pode envolver três esferas: a esfera cognitiva, a esfera pessoal e social e a esfera das práticas (...) favorece a emergência de uma certa “representação de si” (...), de um “novo olhar sobre as competências possuídas” pelos sujeitos, desde que relacionadas com o Referencial de Competências-Chave (Guimarães & Lima, 2012, pp. 78-79).

Esta narrativa pode revelar incidentes críticos, momentos de transição, aprendizagens coletivas e pode não ser apresentada de forma linear e sequencial (*Idem*, p. 82), mostrando onde reside, em parte, a flexibilidade do processo.

Em síntese, o reconhecimento de competências

consubstancia-se num conjunto de atividades, assentes numa metodologia de Balanço de Competências, utilizando para o efeito instrumentos que propiciam ao candidato oportunidades de reflexão sobre as suas experiências de vida e a tomada de consciência das competências de que é portador (Gomes, 2006b, p. 42).

1.4.3. Processo de *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE)

O reconhecimento e a validação são conceitos utilizados nomeadamente nos países francófonos de onde destacamos a França e não são conceitos similares, embora se desenvolvam numa dialética. Na validação de adquiridos experienciais em França (VAE), o termo adquirido é visto como os conhecimentos e aprendizagens que vão mais além da formação académica, ou seja, “os adquiridos são compreendidos em termos dos efeitos duradouros deixados pelas aprendizagens de natureza diversificada e que constituem o potencial da pessoa em termos de conhecer, ser e agir” (Pires, 2005, p. 372).

Recuando um pouco no tempo, temos que o reconhecimento e validação de adquiridos experienciais surgiram em França na década de 80 (Pasquier, 2009). Dentro destes dispositivos, destacamos o balanço de competências, a Valorização de Adquiridos Profissionais (VAP) e atualmente, desde 2002, a Validação de Adquiridos Experienciais (VAE).

A Lei de Modernização Social de 2002 instituiu, então, o direito para qualquer pessoa que tenha uma atividade há mais de três anos, de pedir a validação e a certificação das suas competências, com vista à atribuição de um diploma a partir dos seus adquiridos experienciais (Aubret, 2009; Baba-Moussa, 2006; Cherqui-Houot, 2006; Pires, 2005). Este aspeto é inédito ao nível universitário (Triby, 2009a) e, segundo o autor, só o sistema francês oferece a aquisição de um diploma, seja de forma total ou parcial, sem qualquer tipo de instrução prévia (*Idem*, p. 114). Trata-se de validar e acreditar a experiência profissional ou de outro tipo e de obter uma qualificação, através da validação de adquiridos experienciais.

Os motivos para a criação da VAE relacionam-se, tal como em Portugal, com a necessidade de aumentar os níveis de certificação e de qualificação da população ativa francesa que se encontrava desenquadrada em relação a outros países da OCDE. Outro dos motivos passou pelo atenuar da concorrência entre os jovens e os diplomados e uma população ativa sem essa qualificação (Cherqui-Houot, 2009; Triby, 2009b).

Boutinet (2009a, p. 7) refere que a VAE surge como um novo campo de investigação e de desenvolvimento profissional e que é trabalho não *a priori*, mas o reconhecimento surge *a posteriori*, ou seja, a partir de uma experiência e de competências já adquiridas e que são passíveis de serem validadas.

O espírito da Reforma de 2002 procura, de facto, favorecer a certificação em detrimento da formação, em termos analíticos (Triby, 2009a, p. 117). A VAE é uma alternativa; os outros processos são importantes, mas a VAE, pela sua particularidade, adquire um cariz bastante significativo para as pessoas que pretendem uma qualificação e que possuem experiência para tal, sem passarem por uma formação no âmbito dos trâmites regulares (Cherqui-Houot, 2009; Presse, 2009).

Desta forma, a VAE vai ao encontro dos princípios da Aprendizagem ao Longo da Vida (Caspar, 2009; Baba-Moussa, 2006), pois o acesso à aprendizagem não depende, aqui, do tipo, estatuto ou idade dos Adultos nem do contexto em que as experiências e as competências foram adquiridas, o que implica que as Universidades (e o sistema da Educação Nacional) adquiram uma abertura que vá além do modelo tradicional formal para a aquisição de diplomas.

A VAE permite evoluir, profissionalmente, manter uma posição ou mudar de área profissional (Pasquier, 2009; Cherqui-Houot, 2009, 2006), ou seja, permite que os Adultos respondam, de uma forma mais flexível, às alterações no mercado de trabalho e na própria sociedade. Permite criar condições para um aumento da mobilidade ou, por sua vez, para uma

adaptabilidade, o que se desenvolve através da reflexão, na experiência e na transferibilidade de competências (Triby, 2009a; Ollagnier, 2006).

Na verdade, o termo competência, em França, surgiu por volta do final da década de setenta e início da década de oitenta (Pires, 2005, p. 334). Nos últimos dez anos, esta noção foi enfatizada, sendo que os Referenciais são cada vez mais orientados para as competências profissionais que devem ser desenvolvidas no sentido da empregabilidade, da competitividade e da adaptabilidade ao mercado de trabalho.

Retomando algumas ideias-chave da VAE, salientamos que esta Lei de Modernização Social indica que todos os indivíduos ativos pelo menos há três anos podem ver reconhecidas as suas competências profissionais e experienciais, o que vai resultar num certificado, num diploma de qualificação (Pires, 2005, p. 458). Inscreve-se numa lógica europeia de aquisição de conhecimentos, aptidões e competências que indica que a pessoa adquiriu competências através da experiência, conhecimentos esses que devem ser reconhecidos mediante a obtenção de um título, diploma ou certificado (Presse, 2009, p. 134), possibilitando o reconhecimento social e individual (Boutinet, 2009c; Helson & Pinte, 2009; Pasquier, 2009; Presse, 2009; Ollagnier, 2006).

Estas experiências e competências podem ser adquiridas em contexto profissional, de voluntariado ou atividades não assalariadas desde que se relacionem com o diploma em questão. Os três anos que são elegíveis podem igualmente “contabilizar os contratos de aprendizagem e de qualificação” (Pires, 2005, p. 458). O Júri pode atribuir a totalidade da certificação ou uma certificação parcial. Por outro lado, em termos de processo, o Adulto pode ausentar-se até 24 horas do trabalho para a realização deste percurso, tendo direito a um financiamento para usufruir de acompanhamento. Este dispositivo é considerado um direito dos indivíduos (Caspar, 2009; Cherqui-Houot, 2009) e está a cargo da tutela do Ministério da Educação Nacional, do Ministério da Agricultura e do Ministério do Ensino Superior. A VAE pode ser articulada com o balanço de competências e tem implícita, ao nível da validação, a comparação com o Referencial do diploma em causa (Pires, 2005, pp. 459-460).

Na VAE há quatro paradigmas, segundo Cherqui-Houot (2009, pp. 97-98):

- Paradigma de Aprendizagem/Normalização, em que a VAE compara os adquiridos experienciais com os Referenciais coletivos em relação ao diploma em questão;
- Paradigma de Formação/Transmissão;

- Paradigma de Aprendizagem/Formatividade, em que a pessoa desenvolve competências de autonomia e criatividade na construção do seu conhecimento;
- Paradigma de Formação/Desenvolvimento.

Guillon e Amoreux (2009, p. 46) apontam que na VAE a pessoa vai explicitar as suas experiências em termos do que fizeram, como fizeram e a avaliação vai depender dessa capacidade de exteriorização, de demonstração das competências, mediante a realização de um *Dossier* e segundo a supervisão de uma figura profissional, o Acompanhante de VAE

Assim, na VAE, o Adulto coloca em palavras, em narrativa, a sua experiência, trabalho esse que é auxiliado pelo Acompanhante de VAE, que vai mediar, em termos formativos, o Adulto e a sua experiência (Cherqui-Houot, 2009, p. 83).

Aqui, o saber, a partir da experiência, é (re)construído numa forma de alteridade e o Adulto é visto como ator e autor ativo no seu processo de formação e de socialização (*Idem*, p. 91).

Para Caspar (2009, p. 40), este processo implica explorar as experiências, os caminhos profissionais, sociais e pessoais para relacionar o que se sabe e o que se aprendeu com o diploma em questão, sendo este o processo de reconhecimento. Mas reconhecer, para o autor, significa, também, tomar consciência do “património” que o Adulto possui e valorizá-lo, tendo consciência da transferibilidade dessas competências para outros contextos, o que vai ser avaliado pelo Júri.

Mayen (2009a, pp. 57-58) afirma que a experiência é difícil de ser analisada, mobilizada, expressa e avaliada e relaciona-se com a ação, mas é possível, através da reflexão e da concetualização, construir aprendizagens e adquirir competências a partir desses acontecimentos experienciais. Neste sentido, os conceitos de reflexividade e de metacognição (Kerzil, 2009) são, também, e tal como nos dois sistemas de EFA analisados anteriormente no caso português, fundamentais no processo de VAE.

Neste contexto, vai-se proceder, por isso, à articulação entre os saberes da ação, da experiência e os saberes académicos e científicos, fomentando um cruzamento de conhecimentos e procurando potenciar o Adulto enquanto prático reflexivo (Denoyel, 2009, p. 212).

A VAE, em termos metodológicos, alicerça-se em metodologias autobiográficas e de histórias de vida, o que implica uma narração das ações e dos momentos passados dos indivíduos, que vão adquirir sentido a partir de um trabalho de reflexão (Lainé, 2009).

Para tal, é realizado, tal como no RVCC e nos Cursos EFA de Nível Secundário, um PRA, neste caso, geralmente designado *Dossier*, o qual vai agrupar os trabalhos relativos às experiências pessoais e profissionais, no sentido de mostrar competências, ou seja, os resultados obtidos nessas atividades e quais as aprendizagens daí resultantes, permitindo ao Adulto ser ator e autor do seu processo formativo, mediante a reflexão, a autoformação, a autoavaliação e a auto-orientação (Gauthier, 2009, p. 174).

Procura-se, por isso, segundo Thibault (2006, pp. 115-117) traduzir experiências em competências e conhecimento, através da realização desse *Dossier*, pelo que esta dinâmica envolve uma transformação dos conhecimentos experienciais em conhecimentos científicos e implica um acompanhamento formativo. Trata-se de uma formalização do vivido (*Idem*, p. 116), ou seja, a VAE está ao serviço de um projeto pessoal e profissional, mediado pela formação experiencial. De facto, a experiência não produz conhecimento, mas a reflexão e a construção de significados a partir das situações vividas são potenciais de conhecimento. A autora (*Idem*) indica que este processo inclui quatro fases: experiência, problematização, concetualização e validação; portanto, o Portfólio apresenta uma função reflexiva e individualizada, onde o Adulto se situa no centro de todo o processo (Figari, 2006, p. 195).

De acordo com Figari (*Idem*, pp. 196-197), numa primeira fase, o Adulto expressa e clarifica as suas experiências, numa dinâmica de autoavaliação; numa segunda fase, vai refletir sobre os seus adquiridos experienciais e, finalmente, vai analisá-los e sintetizá-los, inferindo as conclusões do seu percurso. Trata-se de um processo que trabalha com competências, com experiências, com construção de saberes, mediante os percursos formativos e profissionais dos sujeitos, não podendo existir validação de adquiridos experienciais sem reflexão (*Idem*, p. 197).

Também Rivoire (2006, p. 52) reflete sobre as fases de construção do *Dossier*, salientando que este possui uma primeira parte, em que se reflete a identidade do Adulto, os diplomas que possui; depois, existe uma segunda etapa, relacionada com os projetos pessoais, as motivações, os interesses do candidato. A terceira fase espelha a atividade atual do Adulto e a parte central é a quarta etapa, onde este vai explorar e explicitar as aprendizagens adquiridas através da experiência, tendo em consideração o Referencial do diploma em questão, o que depende única e exclusivamente do candidato.

Assim, o *Dossier*, na VAE, é um instrumento que permite a auto, a co e a heteroavaliação, numa abordagem crítica (Jorro, 2006, p. 144). O Portfólio é um elemento formativo, permite que o Adulto se conheça melhor e se valorize em termos sociais, pessoais e

profissionais, elaborando o seu projeto de vida (*Ibidem*) e possibilita avaliar as aprendizagens adquiridas pelo indivíduo, de forma a certificá-las (Farzad & Paivandi, 2000, p. 151). As entrevistas e as sessões individuais são dos métodos mais utilizados no reconhecimento e validação de adquiridos experienciais (*Idem*, 2000, p. 165).

O Portfólio permite a autoavaliação dos Adultos, o que exige a sua corresponsabilização pelo processo (Scallon, 2009). Desta forma, vai permitir gerir, verificar e regular as aprendizagens dos Adultos, para que estes tomem consciência da sua evolução e dos conhecimentos e competências que estão a adquirir (*Idem*, p. 23).

No final, o candidato é entrevistado pelo Júri, o qual toma conhecimento do *Dossier* e do percurso efetuado pelo Adulto. Nessa entrevista são discutidas as experiências, as atividades exercidas e os Referenciais do diploma em questão, num domínio argumentativo (Mayen, 2009b).

Já referimos, discretamente, a existência de uma figura profissional que auxilia os candidatos neste processo. Boutinet (2009d, pp. 237-238), nesta linha de raciocínio, refere que não é imediata a reflexão do Adulto sobre a sua experiência, daí ser necessário um terceiro que vai, em termos intersubjetivos, assistir nesse trabalho, tanto ao nível da descrição, como da reflexão e análise das experiências.

O trabalho de acompanhamento desenvolve-se a um nível personalizado (Rivoire, 2006; Thibault, 2006) e também com recurso a reuniões coletivas (Thibault, 2006). O acompanhante vai auxiliar na exploração narrativa das experiências formadoras e significativas, tendo em consideração os Referenciais do diploma em questão. Este processo, segundo a autora, envolve uma primeira narrativa, onde é contada a experiência e uma segunda narrativa que vai trabalhar o produto e as aprendizagens retiradas das experiências narradas anteriormente (*Idem*, p. 123).

Ao ter consciência e ao identificar os saberes formais e experienciais, o Adulto vai selecioná-los e construir o seu *Dossier*. Para a autora (*Idem*, p. 124), em primeiro lugar, o Adulto vai relembrar as experiências, tomar consciência sobre elas mediante a reflexão sobre as mesmas, descrevê-las cronologicamente e, de seguida, vai distanciar-se delas, reestruturá-las e concetualizá-las, bem como às aprendizagens e competências daí advindas.

O acompanhante testemunha este processo, cria um clima de confiança e empatia para auxiliar a pessoa neste trabalho de aprofundamento e explicitação (Crest, 2001). O Adulto tem que compreender o que diz, daí a importância deste acompanhamento (Thibault, 2006, p. 124).

Le Boüedec e Pasquier (2001, p. 15) referem que o acompanhamento tem finalidades educativas, pelo que o Acompanhante de VAE vai, portanto, estimular o processo de concetualização, mediante o relembrar dos empregos, das experiências mais significativas para o diploma em causa. A narração vai, por isso, resultar de um processo reflexivo, modificando as representações do Adulto em relação a si mesmo, a partir da reflexão sobre a ação, processo este que se desenrola em sessões individuais e/ou de grupo (Chaudet, 2009, p. 106).

É através da relação pedagógica que se realiza o acompanhamento educativo (Le Boüedec, 2001a, p. 36). A finalidade principal dos educadores passa por facilitar e auxiliar o Adulto no processo de estruturação, em termos de personalidade, autonomia, responsabilidade, elaboração de projetos de vida (*Idem*, p. 37), o que implica uma apropriação dos saberes num processo de compreensão, reflexão, rememoração, uma apropriação sem imposição externa (*Idem*, p. 40).

Stahl (2001, p. 104) afirma que o acompanhamento não é neutro, mas é necessário desenvolver algumas competências para acompanhar e auxiliar, sem, no entanto, ocupar o lugar do Adulto. Para tal, a postura de escuta ativa é fundamental; esclarecer, colocar questões abertas e desocultar informação são tarefas essenciais. Outras competências indispensáveis são a capacidade de análise, ou seja, tentar compreender o mundo do outro e a capacidade para influenciar, no sentido de aconselhar, recomendar.

O acompanhante deve, também, suscitar a criatividade, a curiosidade e dar a conhecer outras realidades aos Adultos, para que a sua autonomia e a sua adaptabilidade sejam fomentadas, estimulando a sua progressão ao nível dos seus projetos de vida (*Idem*, pp. 106-107).

O acompanhamento vai surgir, deste modo, enquanto processo de Mediação Formativa, onde o Acompanhante de VAE, enquanto figura de Mediação, deve estabelecer uma relação construtiva e de ajuda. Essa relação deve seguir determinados princípios: o Mediador deve confiar no potencial de progresso dos Adultos, mostrando atitudes positivas; por outro lado, deve revelar uma postura de compreensão do ponto de vista da outra pessoa, estabelecendo empatia; deve ser sempre sincero e autêntico, criando um ambiente de confiança (Mansuy & Zakhartchouk, 2009, p. 62).

Também Albert e Boutinet (2009, p. 63) reconhecem esta Mediação Formativa, destacando que a mesma, ao nível pedagógico, vai traduzir-se enquanto processo, onde o Mediador surge como fator e elemento de ligação entre o Adulto e o objeto de conhecimento.

O Mediador é, por isso, um intermediário que vai regular o processo pedagógico, contribuindo para a autonomia e a emancipação do sujeito, através da narração da sua biografia. A Mediação vai trabalhar no intermédio entre o desejo do candidato em ver certificadas as suas competências e as condições para esse reconhecimento social. O Acompanhante de VAE vai exercer esse trabalho de Mediação, mediando as situações de conflito e de tensão que encontra junto do sujeito, geralmente, em termos de conflito interno, o que se vai desenrolar num processo e não, apenas, num momento e implicar compromissos, ao longo do percurso, o que se torna fundamental, quando falamos de Adultos, socialmente, fragilizados (*Idem*, 2009, p. 64).

Neste contexto, a comunicação dialógica é fundamental, pois permite um trabalho sobre a própria pessoa (Lhotellier, 2001, p. 190), no sentido da sua autonomização. O acompanhante é um facilitador, mais, um emancipador (*Idem*, p. 196), o que exige um questionamento e uma reflexão sobre a sua postura, as suas competências e as suas atitudes.

Em síntese,

a lei de modernização social que a França promulgou em Janeiro de 2002 e que estabelece uma via dupla para a obtenção de diplomas e títulos (...) [via tradicional da formação e via da validação de adquiridos experienciais] consolida novas perspectivas e novos paradigmas para o futuro da educação de pessoas adultas, assente em novos referentes, diferente do escolar (Fernández, 2008, p. 74).

A VAE é um processo que vai identificar, avaliar e reconhecer todas as competências que os Adultos adquiriram em toda a sua vida, nos mais diversos contextos, o que vai permitir dar visibilidade e valor às aprendizagens ocorridas em diferentes momentos e locais no percurso de vida do indivíduo (Colardyn, 2006, p. 420).

Assim, Cherqui-Houot (2009, pp. 98-99) declara que

o ato de Validação dos adquiridos individuais surge nas suas formas e nas suas obras como revelador e fundador de uma cultura em que a relação com o conhecimento e a relação com o ser em formação, estrutura e dá significado às práticas de formação e de reconhecimento das aprendizagens individuais, estando prestes a tornar-se profundo e duradouro.

Este sistema de EFA permite tomar consciência do facto de que

os adultos aprendem de diferentes formas ao longo da sua vida. Eles forjam as suas aptidões sociais e as suas competências ao longo dos anos, em diferentes esferas das suas atividades, em função das suas necessidades. Eles desenvolvem, assim, a sua experiência (Presse, 2009, p. 134).

Trata-se de um processo complexo, com um grande número de atividades e onde a reflexão é fundamental, tratando-se de um percurso em constante reconstrução e, como refere Boutinet (2009b, p. 222), “hoje, com a VAE, as temporalidades da antecipação tornam-se

menos credíveis e são cada vez mais marginalizadas; por sua vez, as novas temporalidades dominantes são aquelas da recapitulação, da memória, de uma tomada de consciência preferencial do passado recente”.

Assim, o conhecimento experiencial adquire o mesmo estatuto do conhecimento académico, desde que haja um processo de reflexão, rememoração, autoavaliação, autorreconhecimento do primeiro, por parte dos Adultos (Triby, 2009a, p. 125). No fundo, a VAE traduz a experiência coletiva num “valor de uso” individual (*Idem*, p. 126) e facilita o desenvolvimento de competências experienciais, de autonomia, responsabilidade e criatividade, pela mobilização da capacidade reflexiva e de compromisso.

A experiência é, no fundo, todo o centro da atividade da VAE e os Acompanhantes procuram ajudar os Adultos a exprimirem a sua experiência para depois formalizá-la, com o intuito de obterem um diploma (Mayen, 2009c, p. 139).

Em termos pedagógicos e de Mediação Formativa, os Adultos não se limitam a narrar as suas experiências, mas vão explicá-las e interpretá-las (Albert & Boutinet, 2009, p. 163) e, neste âmbito, o acompanhamento consiste numa ajuda metodológica aos candidatos na elaboração do seu *Dossier*, na preparação para a validação junto do Júri e, eventualmente, quando aplicável, da simulação profissional. Trata-se de uma medida facultativa e que envolve custos, daí existir a possibilidade de financiamento.

Este acompanhamento, em suma, compreende uma ajuda rigorosa e metódica que decorre em entrevistas e sessões individuais e/ou coletivas, no sentido de facilitar a expressão da experiência. São várias as etapas do acompanhamento: uma reflexão profunda, para situar o diploma ao nível do projeto pessoal e profissional; uma *démarche* sobre o percurso, inventariando as experiências assalariadas, não assalariadas, voluntárias, profissionais ou de outros contextos; uma entrevista que pretende descrever as atividades, mediante questões que o acompanhante vai colocando, descrição essa que depois é realizada em termos escritos, de acordo com as questões colocadas e precisadas pelo mesmo, o qual prepara, também, o encontro com o Júri e auxilia nas simulações profissionais, quando tal se verifica necessário (Rivoire, 2006).

Le Bouëdec (2001b, p. 131), indica que a postura do acompanhante passa por se centrar na pessoa que é o outro. Para este autor (*Idem*, pp. 141-142), acompanhar significa acolher, escutar, participar, caminhar ao seu lado. A confiança, a empatia, a coerência, a atenção positiva são condições indispensáveis na relação pedagógica e de Mediação Formativa.

Apesar dessa proximidade, deve existir um certo distanciamento, pois o Acompanhante não vai assumir o papel do Adulto e realizar o seu trabalho (*Idem*, p. 145). A qualidade do acompanhamento depende do Acompanhante e esta relação é marcada por dois princípios: autonomia e aliança (*Idem*, p. 167). O Acompanhante deve procurar o melhor interesse para o Adulto (*Idem*, p. 168) e alguns dos princípios éticos passam, assim, pela autonomia (*Idem*, p. 172), bem como pela credibilidade profissional e a confidencialidade (*Idem*, p. 179). A relação tem que ser voluntária, desinteressada, implicando uma abertura para com o outro, capacidade de escuta ativa, de discernimento (*Idem*, p. 181).

Finalizando, nas palavras de Bergier (2009, p. 190),

o reconhecimento é essencialmente um método de identificação para distinguir algo ou alguém, por isso um processo de discernimento da sua própria identidade, «reconhecer-se a si mesmo», enfim uma relação mútua que leva o indivíduo considerar e a ser reconhecido como membro de uma determinada sociedade.

Sumário

A Estratégia de Lisboa do Conselho Europeu de 2000 coloca a ênfase na Aprendizagem ao Longo da Vida, pelo que cada indivíduo deve ser responsabilizado pela sua aprendizagem, pela sua inserção social, profissional e pela sua empregabilidade, numa lógica de gestão de recursos humanos (Cavaco, 2009a, p. 187). Apesar desta lógica mais economicista, verifica-se que, em termos de pressupostos, ideologias e metodologias, procura-se com os Cursos EFA, o RVCC e a VAE valorizar a pessoa numa vertente humanista, embora a nível político se inscreva na “gestão de si” (*Ibidem*) e se assista a uma sobrevalorização da certificação, pervertendo a lógica dos RVCC e dos Cursos EFA (*Ibidem*). Os polos macro e meso, ao nível das metas, vão contra a vertente humanista que deve caracterizar estes processos (*Idem*, p. 190), pelo que deve ser realizada uma reflexão profunda sobre o que se quer para o futuro da Educação e Formação de Adultos.

Os processos aqui em estudo são inovadores, pois envolvem uma “compreensão biográfica da formação (...) da autoformação” e, por outro lado, assistimos ao “uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos” (Josso, 1999, p. 14). A intersubjetividade é o alicerce do trabalho de interpretação, procurando-se que “os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (*Idem*, p. 16). Assim, “o relato de

experiência serve de base a um inventário de capacidades e competências e traduz-se num “portfólio”” (*idem*, p. 19).

Estes sistemas de EFA são marcados por “constantes (re)ajustamentos a cada um dos adultos e ao contexto” (Amorim, 2006, p. 35) e assentam numa “pedagogia orientada para a autonomia dos adultos [o que] passa necessariamente por uma ação consciente do sujeito envolvido, que o torne capaz de se “projetar”” (Gomes, 2006b, p. 28). Esse trabalho exige a presença de um terceiro, dada a complexidade das ações a empreender, surgindo novas atividades profissionais associadas ao campo educacional da Mediação Formativa e cujas funções, como viemos a constatar ao longo do Capítulo, se entrecruzam.

As lógicas curriculares, as competências, perfis e dinâmicas profissionais destas figuras da Mediação vão, por isso, estar no centro deste trabalho, onde procuraremos refletir sobre a importância das funções que desempenham, nomeadamente, junto de públicos tão heterogéneos e variáveis (Quintas, 2008), problematizando o seu papel na construção da autonomização, no sucesso educativo-formativo, no crescimento e desenvolvimento pessoais e profissionais, no fomento de atitudes cidadãs, entre outros aspetos, junto dos Adultos com quem estes Profissionais estabelecem essa forte relação de Mediação, em termos pedagógicos e sociais.

**Capítulo II – Fundamentação e contextualização metodológica do
Estudo**

o processo de recolha de informações não é um processo linear, consistindo pois num vaivém contínuo entre aquilo que se pretende procurar, a realidade com que se é confrontado e a evolução da reflexão pessoal

(De Ketele & Roegiers, 1999, p. 240)

2. Introdução

De Ketele e Roegiers (1999, p. 104) definem investigação “como um processo sistemático e intencionalmente orientado e ajustado tendo em vista inovar ou aumentar o conhecimento num dado domínio”.

Com este estudo procurámos não nos limitarmos a um registo descritivo dos perfis e práticas das Figuras da Mediação na EFA (embora a descrição esteja presente em todo o trabalho), mas preocupámo-nos em progredir para um nível compreensivo e explicativo, partindo do empírico para o teórico e mais abstrato e, por sua vez, relacionando a teoria com os dados recolhidos, de forma a refletir sobre os mesmos, a compreendê-los e a explicá-los.

O desenho da investigação desenvolveu-se, por isso, numa dinâmica emergente (Charmaz, 2009; Strauss & Corbin, 2008; Patton, 1990; Glaser & Strauss, 1967), aberta e flexível, ou seja, tratou-se de um processo construído ao longo do estudo, marcado por avanços e recuos, definições, adaptações e reestruturações, numa lógica de descoberta progressiva, no fundo, segundo uma lógica indutiva (ver Charmaz, 2009; Strauss & Corbin, 2008; Maroy, 2005; Demazière & Dubar, 1997; Glaser & Strauss, 1967). Nessa linha, fomos introduzindo alterações metodológicas, às quais nos reportaremos mais à frente, o que vai ao encontro do que De Ketele e Roegiers (1999, p. 248) enfatizam, quando afirmam que “o investigador deve, em todos os momentos, conciliar criatividade e rigor, adaptando-se continuamente ao contexto e à evolução da investigação”.

Para Charmaz (2009, p. 250), a indução é “um tipo de raciocínio que inicia com o estudo de uma variedade de casos individuais e extrapola os padrões obtidos a partir destes para desenvolver uma categoria conceitual”.

A nossa investigação apresentava um referencial pouco estruturado e suscetível de ser adaptado durante o processo; procurámos centrarmo-nos na descrição, compreensão e interpretação dos fenómenos (relacionais, comunicacionais, etc.).

Segundo os critérios definidos por De Ketele e Roegiers (1999, p. 106), inserimos este

trabalho, a partir dos tipos de investigação que os mesmos autores apresentam (*Idem*, p. 106 e segs) e os quais adaptamos ao nosso caso¹⁵, numa investigação descritiva e exploratória. Descritiva, pois tem como finalidade descrever, analisar e interpretar/refletir sobre as práticas, condutas, perfis profissionais e perspetivas de ação das Profissionais, no âmbito da Mediação Formativa, podendo conduzir a novas investigações posteriores. Exploratória, dado o seu caráter heurístico, de observação, descoberta, interpretação e reflexão, que permitiu inferir conclusões que poderão ser tomadas como hipóteses a serem verificadas (ou não), através de novos estudos, de cariz dedutivo e com elevado grau de generalização, aspetos que não tivemos/pudemos ter em consideração nesta investigação.

Por sua vez, revelamos, em certa medida, um cariz de tipo especulativo, no sentido em que pretendemos contribuir para a exploração teórico-prática da problemática, concebendo pressupostos que podem auxiliar na criação de novos/renovados referenciais teóricos, através da associação de diferentes elementos, “introduzindo um novo olhar compreensivo e gerando assim novas pistas de investigação” (*Idem*, p. 119).

Com este estudo, não procurámos, portanto, a saturação teórica, dada a complexidade dos processos envolvidos e seus diferentes interlocutores, bem como por motivos de limitação de recursos temporais e financeiros, mas a comparação de casos, a descoberta de padrões e a construção de contribuições teóricas para o campo objeto de análise, mediante a apreensão de dinâmicas relacionais e profissionais, no fundo, sociais, ou seja, de cariz educativo/formativo e sociológico.

Depois desta breve introdução aos pressupostos gerais da investigação conduzida, reconhecemos que este Capítulo é dedicado à breve apresentação da problemática do estudo, à exposição das fases que fizeram parte da investigação, através da exploração das opções metodológicas tomadas. Nesse sentido, iniciamos com uma breve referência à problemática e às questões e objetivos de investigação que nos guiaram durante todo o processo. Seguidamente, procedemos a uma reflexão sobre os paradigmas e as estratégias metodológicas que orientaram a nossa trajetória, caracterizamos as amostras, apresentamos as diversas etapas e técnicas de recolha e de tratamento de dados utilizadas, justificando o percurso efetuado e as escolhas realizadas e tecemos, igualmente, algumas considerações no respeitante aos tópicos da validade e

¹⁵ Sublinhamos o caráter de adaptação generalizada das designações, uma vez que o nosso estudo apresenta algumas características dos tipos de investigação destacados, mas nem todos os critérios apresentados pelos autores em cada tipo podem ser encontrados nesta investigação (por exemplo, critérios de generalização, repetibilidade e valor prioritário no tipo Descritivo, como pode ser confirmado em De Ketele e Roegiers (1999, pp. 120-121)).

da fiabilidade na investigação. Finalmente, dedicamo-nos a uma breve reflexão sobre questões éticas a considerar numa investigação e sublinhamos as principais limitações do nosso estudo.

2.1. Problemática de Investigação

A investigação implica

que haja um problema de pesquisa e, conseqüentemente, um procedimento que gere uma informação relevante como resposta, demonstrando-se, com fidedignidade, que essa informação é decorrente do procedimento empregado e que as respostas produzidas por ele não são apenas algumas respostas possíveis mas também as melhores, nessas circunstâncias, incluindo-se aí o referencial teórico como respaldo (Rosa & Arnoldi, 2008, p. 8).

É, portanto, a partir do problema e das questões de investigação que são tomadas as decisões no respeitante aos métodos e técnicas a utilizar para que as perguntas possam ser respondidas e os objetivos traçados cumpridos, não obstante todas as limitações inerentes, as quais discutiremos ao longo do Capítulo.

Nesse sentido, o nosso trabalho tem como foco a Mediação Educacional, a qual tem vindo a surgir nos discursos e nas práticas investigativas nos últimos anos em diversos países, nomeadamente em Portugal e em França, embora ainda de forma subtil e mais vocacionada para os contextos escolares propriamente ditos, o que se materializa na Mediação de Conflitos em Contexto Escolar (Costa, Almeida & Melo, 2009; Morgado & Oliveira, 2009; Müller, 2008; Caetano & Freire, 2006; Torrego et al., 2003; Ferreira, 2002, entre outros).

Apesar de todos os esforços que têm sido feitos para devolver à Mediação Educacional a sua real importância, existem áreas dentro deste domínio muito pouco ou mesmo nada trabalhadas, como é o caso da Mediação Formativa no âmbito da Educação e Formação de Adultos, objeto central do nosso estudo e cujos estudos existentes não incidem tanto sobre a *práxis* da Mediação, mas mais sobre a avaliação de competências ou, por outro lado, sobre o campo da Educação e Formação de Adultos e suas dinâmicas, em específico (por exemplo, Cavaco, 2009a).

Neste sentido, se a definição do perfil genérico do Mediador se apresenta, por si só, um processo difícil e multifacetado, onde a divergência e o confronto de opiniões se tornam bastante perceptíveis, no campo educativo e formativo esta questão revela-se ainda mais problemática, dada a complexidade dos diversos atores envolvidos nos processos educativos.

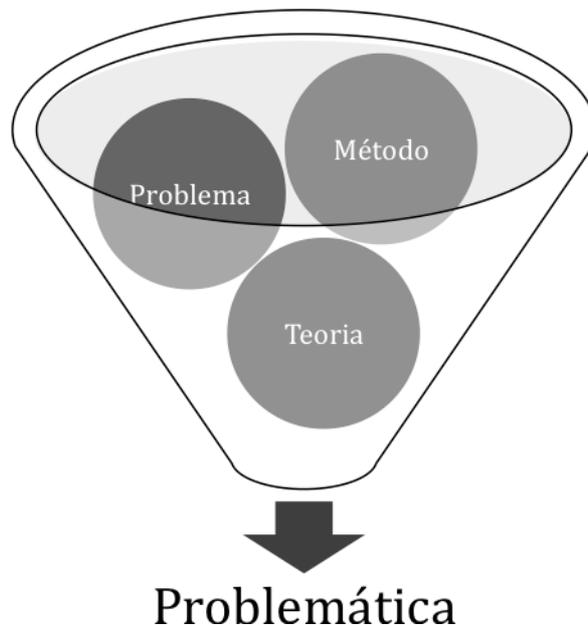
Neste contexto, a problematização das figuras da Mediação no campo da Educação e Formação de Adultos ao nível das suas competências, perfis e práticas, em Portugal (Cursos EFA e

RVCC) e em França (VAE), constitui a nossa problemática e essa reflexão contribui para, por um lado, uma melhor perceção dos modelos atuais que são desenvolvidos nesta área e, por outro, para a compreensão da importância do Mediador e do trabalho que o mesmo executa em termos de inovação pedagógica, autonomização, emancipação e acompanhamento psicossocial dos Adultos, tendo sido em torno destas considerações que definimos as questões e os objetivos de investigação que nortearam o nosso estudo.

Pacheco (2006, p. 25) sintetiza a definição da problemática mencionando que

a problemática de um trabalho de investigação engloba diversos referentes que permitem a triangulação entre problema, teoria e método (...), ou seja, entre um ponto de partida, um quadro conceitual e um quadro metodológico, aceitando-se que quem define os conceitos teóricos e as técnicas de investigação é a especificidade do problema.

Figura 1 - Aspectos relacionados com a problemática (adaptado de Pacheco, 2006, p. 25)



2.2. Questões e Objetivos de Investigação

Numa investigação, a primeira etapa passa por definir as perguntas de partida (Quivy & Campenhoudt, 2003) ou questões de investigação, as quais constituem o fio condutor de todo o processo. Este ponto de partida não é imutável, ou seja, pode e é muito provável que vá sendo apurado durante o percurso investigativo, pelo que o nosso estudo não se revelou uma exceção, isto é, as questões que definimos no início desta trajetória foram sendo ajustadas, mediante o entrosamento com os dados e o vaivém estabelecido entre o campo empírico e o quadro teórico.

Não obstante essas modificações, os autores (*Idem*, p. 34 e sgts) alertam para a existência de três critérios que definem uma boa pergunta de partida: clareza (relacionada com a precisão e a concisão da questão, ou seja, reporta-se à sua univocidade e exatidão); exequibilidade (realista, executável, praticável, adequada aos recursos disponíveis) e pertinência (não julgar, não induzir uma resposta *a priori*, não incidir sobre o que não é antecipável).

Stake (2009, p. 56), por sua vez, salienta que “nos estudos qualitativos as perguntas de investigação orientam-se geralmente para casos ou fenómenos, procurando padrões de relações imprevisas, mas também de outras já esperadas”.

As questões de investigação procuram, em termos gerais, expressar o que o investigador pretende descobrir, saber, estudar, compreender, no fundo, as

boas perguntas de partida são, portanto, aquelas através das quais o investigador tenta destacar os processos sociais, económicos, políticos ou culturais que permitem compreender melhor os fenómenos e os acontecimentos observáveis e interpretá-los mais acertadamente (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 43).

As questões da investigação são essenciais em todo o processo de investigação e, mesmo afirmando que a abertura do projeto destaque a não formulação de hipóteses *a priori*, a verdade é que estas devem estar delineadas, embora sujeitas a alterações, de acordo com o decurso da investigação. É a partir dessas questões que vamos perceber qual ou quais o(s) método(s) mais apropriado(s) para responder às mesmas, se a investigação qualitativa é a mais adequada, etc..

Para a escolha e formulação das questões da investigação pesam os interesses pessoais e científicos dos investigadores e existirão aspetos que vão emergir como mais importantes em detrimento de outros, sendo esse o ponto de partida (muitas vezes, este aspeto relaciona-se com o tema, o tipo e os métodos da investigação).

A definição das questões da investigação vai permitir delimitar a área de intervenção do Projeto de Investigação. Assim, as questões da investigação

constituem pontos de referência para avaliar a solidez do plano de pesquisa e a adequação dos métodos de recolha e de interpretação dos dados; e isto é igualmente válido para julgar qualquer tipo de generalização: o nível de generalização apropriado e exequível depende das questões colocadas para investigação (Flick, 2005, p. 51).

Torna-se, também, importante definir conceitos-chave, que podem servir de ponto de partida para a investigação e proceder à triangulação de perspetivas, no sentido de combinar métodos/técnicas¹⁶ que permitam adquirir uma visão o mais completa e o mais complexa possível

¹⁶ Para Pacheco (2006, p. 21), “os termos método e técnica são utilizados, por vezes, com imprecisão”, pelo que, no nosso estudo, assumimos como métodos o Estudo Multicasos e o Estudo em Extensão, numa lógica de complementaridade, sendo as técnicas de recolha de dados as narrativas escritas, observação direta, entrevista semidiretiva, inquérito por questionário, etc..

no que concerne ao objeto de estudo. Como salienta Flick (2005, p. 50),

A utilização de conceitos-chave para ter acesso aos processos relevantes e da triangulação de perspetivas, para desvendar todos os aspetos que se puder, aumenta o grau de proximidade em relação ao objeto, na exploração dos casos e dos campos. É um processo que pode, além disso, contribuir para a abertura de novos domínios do saber.

Das questões da investigação dependem as perguntas: o quê? (processos, atividades, estilos de vida), quem? (pessoas, grupos, instituições), que métodos? Estas têm, portanto, que ser sólidas, claras e exequíveis.

Existem dois tipos de questões de investigação (Flick, 2005, p. 51), revelando as nossas um cariz de descoberta, de descrição de processos, orientadas para a facilitação na procura de elucidaciones para os significados e as ações dos atores sociais.

Assim, como manifestação dos fenómenos que queríamos analisar e compreender, elaborámos as seguintes questões de investigação, as quais se circunscrevem ao nível de uma pesquisa exploratória (Yin, 2010; Quivy & Campenhoudt, 2003):

- Que Profissionais da Educação e Formação de Adultos¹⁷ desempenham funções ao nível da Mediação Formativa?
- Em que consiste a Mediação Formativa em contextos de Educação e Formação de Adultos e como mobilizam os Profissionais¹⁸ os princípios da Mediação nas suas práticas?
- Que perfis de Mediação encontramos nos Profissionais da Educação e Formação de Adultos?
- Quais as práticas prescritas e o trabalho real desenvolvido pelos Profissionais, em termos de Mediação Formativa, em contextos de Educação e Formação de Adultos?
- Em que convergem e/ou divergem as práticas de Mediação Formativa dos diferentes Profissionais?
- Que sentido(s) atribuem os Profissionais ao seu trabalho?
- Quais as dinâmicas curriculares subjacentes aos processos de Educação e Formação de Adultos objeto de estudo e qual a sua relação com as práticas de Mediação desenvolvidas pelos Profissionais?

Por outro lado, temos que o Mediador EFA é uma figura institucionalizada, tendo funções definidas; no entanto, quais os desafios reais, concretos, destes profissionais? Como se articula o

¹⁷ Sublinhamos que, quando falamos de Educação e Formação de Adultos nos referimos aos processos em estudo, ou seja, Cursos EFA, RVCC e VAE e não a outras modalidades educativas-formativas.

¹⁸ Neste âmbito, os Profissionais a que nos referimos englobam os Mediadores EFA, TDE, PRVC e Profissionais ligados à VAE.

enquadramento legislativo sobre as suas funções com a prática e com os referenciais teóricos sobre Mediação?

Já o processo de RVC era inerente aos Cursos EFA e esse trabalho era desenvolvido pelo Mediador. Atualmente, compete aos Profissionais de RVC, nos Centros Novas Oportunidades, efetuar a desconstrução de saberes e de competências e trabalhar com os Adultos os seus percursos formativos, facilitando a construção do seu conhecimento a partir da sua experiência de vida e de aprendizagens significativas, potenciando a sua autonomização educativa e formativa. Mas não será essa, também, a função do Mediador EFA? Como se (entre)cruzam estes papéis e as suas práticas? Será o Profissional de RVC também ele um Mediador não institucionalizado?

Finalmente, o processo de Validação de Adquiridos Experienciais em França (VAE) apresenta, teoricamente, características bastante similares às do processo de RVCC, em Portugal. Em que medida os Acompanhantes de VAE exercem, na prática, as mesmas funções que os Profissionais que trabalham no RVCC? As experiências no exercício profissional divergem ou são, também elas, semelhantes?

Em termos genéricos, a finalidade do nosso estudo passou, portanto, por conhecer, analisar e compreender os perfis, as práticas e os sentidos atribuídos, por parte dos Profissionais participantes na investigação (Mediadores EFA, TDE, PRVC e pessoas ligadas à VAE), no âmbito da Mediação decorrente dos seus campos de ação, os processos de Educação e Formação de Adultos, em Portugal e em França.

Para ir ao encontro desta finalidade e responder às questões da investigação, delineámos um conjunto de objetivos, os quais são exploratórios (descritivos), pois, segundo Coutinho (2011, pp. 46-47), estamos perante uma problemática pouco estudada, o que implica identificar e/ou descrever características não conhecidas até ao momento, verificar a regularidade dos fenómenos sociais e selecionar problemas ou áreas que possam ser alvo de interesse para o campo científico.

Objetivos Gerais:

- Contribuir para o estudo e a investigação no domínio da Mediação Educacional e, concretamente, da Mediação Formativa, em contextos de Educação e Formação de Adultos.
- Analisar as práticas prescritas e reais dos Profissionais ligados ao domínio da Mediação Educacional (Mediação Formativa), em contextos de Educação e Formação de Adultos.
- Refletir sobre o perfil das Figuras de Mediação, em contextos de Educação e Formação de Adultos.

Objetivos Específicos:

- Conhecer as práticas dos Mediadores EFA, Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências e Profissionais ligados à VAE.
- Comparar as funções e os perfis profissionais dos Mediadores EFA, Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências e Profissionais ligados à VAE.
- Enquadrar as práticas dos Mediadores EFA, Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências e Profissionais ligados à VAE, no campo da Mediação Formativa.
- Identificar dificuldades dos Mediadores EFA, Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências e Profissionais ligados à VAE, no domínio dos processos de Mediação, enquadrados no exercício das suas funções profissionais;
- Compreender os sentidos atribuídos pelos Profissionais ao trabalho que realizam no domínio da Mediação Formativa.
- Problematizar as dinâmicas curriculares dos processos de Educação e Formação de Adultos, à luz das teorias curriculares existentes.

Além destes objetivos, inicialmente definimos um outro objetivo geral (Desenvolver sistemas de inovação pedagógica na área da Mediação Educacional (Mediação Formativa), em contextos de Educação e Formação de Adultos) e dois objetivos específicos associados (Construir dispositivos de intervenção formativa para os Mediadores EFA, Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento e Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências e Avaliar o impacto dos dispositivos de intervenção formativa implementados). Não obstante, devido à falta de disponibilidade demonstrada pelas Profissionais que colaboraram na investigação, relacionada com horários de trabalho muito preenchidos e necessidade de reservar o pouco tempo que tinham para a vida familiar (só duas das seis Profissionais não tinham filhos, sendo que três delas foram mães na altura em que esta fase estava prevista decorrer), bem como com a instabilidade e variabilidade da sua posição profissional (duração dos Cursos EFA e dos CNO; a maioria das Profissionais não se mantiveram nos locais e/ou a desempenhar as mesmas funções), não conseguimos reunir as condições necessárias para concretizar o dispositivo formativo, embora dediquemos um Subcapítulo

à reflexão em torno da Formação e(m) Mediação¹⁹, no sentido de problematizar a importância da formação no exercício profissional das Técnicas e no desenvolvimento/apuramento das competências de Mediação.

Este facto levou-nos a adotar outras estratégias metodológicas e a abandonar a Investigação-Ação-Formação prevista, ponderando, igualmente, a extensão do estudo, através da aplicação de Inquéritos por Questionário aos Profissionais que exercem(iam) funções nestes processos, no sentido de complementar as informações do Estudo Multicasos e, eventualmente, obter algumas conclusões passíveis de generalização. Todavia, a amostra não se revelou representativa da população, pelo que nos limitámos a cruzar os dados do Estudo Multicasos com as informações mais significativas dos Inquéritos por Questionário, não realizando abstrações generalizáveis, para as quais não possuíamos fundamentação substantiva.

2.3. Paradigmas de Investigação

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 52), “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”; por isso, refere-se ao “modo de entendimento do mundo (...) [às] asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar”. Coutinho (2011, p. 9) acrescenta que

o conceito de paradigma de investigação pode definir-se como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico.

São os paradigmas que vão ditar o rumo da pesquisa e orientar todas as opções do investigador ao longo do processo e são diversos os debates em torno da distinção ou complementaridade entre dois paradigmas principais: a investigação quantitativa, assente no paradigma Positivista (também denominado, com base em Coutinho (2011, p. 10) “quantitativo, empírico-analítico, racionalista, empiricista”) e a investigação qualitativa (também designada hermenêutica, naturalista ou construtivista (Coutinho, 2011; Crotty, 1998)), a qual se alicerça nos pressupostos da fenomenologia, do interacionismo simbólico, da etnometodologia e no paradigma Construtivista, interpretativo e compreensivo (Coutinho, 2011; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005; Bogdan & Biklen, 1994; Miles & Huberman, 1994; Kirk & Miller, 1986), sendo neste Paradigma que enquadrámos a nossa investigação, como exploraremos adiante neste trabalho.

¹⁹ Consultar Capítulo VI.

No sentido de clarificar estes dois paradigmas quanto à sua ontologia, epistemologia e metodologia (Guba & Lincoln, 1994), apresentamos o Quadro 1, que responde a essas mesmas questões²⁰:

Quadro 1 - Comparação entre o Paradigma Construtivista e o Paradigma Positivista - Adaptado de Guba e Lincoln (1994, pp. 105-117)

Questões	Paradigma Construtivista	Paradigma Positivista
Ontológica - Forma e natureza da realidade	A realidade não existe em si mesma, mas é construída pelas nossas imagens mentais e pela nossa consciência. O que existem são, por isso, constructos da realidade, significados atribuídos pelos sujeitos, a partir dos seus contextos de ação. A realidade é um conjunto de significados e de sentidos, socialmente, construídos. Relativismo social	A realidade existe, independentemente, da consciência do sujeito, é regida por leis naturais imutáveis e funciona de forma autónoma e extrínseca ao indivíduo e sua respetiva ação. É captada pelas suas manifestações objetivas exteriores. Realismo ingénuo
Epistemológica - Natureza da relação entre o sujeito que conhece e o que ele pensa poder conhecer	O investigador e o objeto investigado interagem e influenciam-se, mutuamente (o sujeito pode mudar os seus códigos de leitura da realidade, a partir do confronto com a mesma). As verdades científicas não se revelam realidades objetivas em si mesmas, mas são criadas no e pelo processo de investigação, na interação entre investigador e objeto de investigação. Intersubjetivismo	O investigador e o objeto investigado são elementos independentes entre si, podendo o primeiro ter uma visão do segundo que se caracteriza por ser objetiva e despida de preconceitos, opiniões e valores pessoais. A realidade é construída com base na neutralidade e na abstração, pois o investigador não interfere no e com o objeto investigado. Dualismo/Objetivismo
Metodológica - Como conhecer o que se pensa poder ser conhecido	Metodologia hermenêutica e dialética. O objetivo passa por interpretar a realidade, a partir das suas diferentes construções e dos distintos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais. Confrontando o investigador e os atores poder-se-ão elaborar construções mais informadas, complexas e, talvez, consensuais. Construtivismo/Compreensivismo	Metodologia experimental e manipulativa, que envolve a formulação de hipóteses (relações de causa-efeito entre variáveis), as quais, sendo testadas, constituem-se como a verdade dos factos ou as leis que explicam a realidade, que se reduz a dimensões mensuráveis e a relações de factos. Reduccionismo/Determinismo

Não obstante a longa e problemática discussão em torno da distinção/comparação, da validade e das limitações das metodologias qualitativas e quantitativas (Coutinho, 2011; Lessard-Hébert et al., 2005; Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1994; Guba & Lincoln, 1994; Bryman, 1992), onde muitos autores as veem como dicotómicas, tal como os Paradigmas Positivista e Construtivista acima apresentados, cada vez mais se torna recorrente a assunção da

²⁰Trata-se, apenas, nos Quadros 1 e 2, de uma breve incursão sobre esta questão, pois não temos condições e nem é nosso objetivo acrescentar algo de novo ao já longo debate sobre a distinção entre Metodologias Qualitativas e Quantitativas, Paradigmas Positivista e Construtivista.

sua possível complementaridade numa investigação (Stake, 2009; Olabuénaga, 2003; Cook & Reichardt, 1997; Bogdan & Biklen, 1994; Miles & Huberman, 1994; Bryman, 1992; Evertson & Green, 1986; Glaser & Strauss, 1967, entre outros).

O Quadro 2, por sua vez, espelha uma síntese das características das abordagens Qualitativa e Quantitativa:

Quadro 2 - Características das Abordagens Qualitativa e Quantitativa - Adaptado de Bogdan e Biklen (1994, pp. 72-74) e Coutinho (2011, p. 21)

Item/Dimensão	Abordagem Qualitativa	Abordagem Quantitativa
Expressões/Frases associadas	* Etnografia; * Trabalho de campo; * Dados qualitativos; * Naturalista; * Descritivo; * Ecológico; * Ético; Interação Simbólica;	* Experimental; * Dados quantitativos; * Perspetiva exterior; * Empírica; * Positivista; * Factos sociais; * Estatística; * Ética;
Conceitos-chave	* Significado; * Processo; * Ordem negociada; * Construção social; * Teoria Fundamentada; * Compreensão; * Vida quotidiana;	* Variável; * Validade; * Operacionalização; * Significância estatística; * Garantia; * Replicação; * Hipóteses; * Predição;
Afiliação Teórica	* Interacionismo simbólico; * Etnometodologia; * Fenomenologia; * Cultura; * Idealismo;	* Funcionalismo estrutural; * Realismo; * Positivismo; * Comportamentalismo; * Empirismo lógico; * Teoria dos sistemas;
Tipo de Conhecimento	* Explicação ideográfica; * Hipóteses de trabalho; * Prático, indutivo;	* Generalizações; * Leis nomotéticas; * Técnico;
Finalidades/Objetivos da Investigação	* Desenvolver conceitos sensíveis; * Descrever realidades múltiplas; * Teoria Fundamentada; * Desenvolver a compreensão; * Interpretar; * Descobrir significados; * Hipóteses de trabalho;	* Teste de teorias; * Encontrar factos; * Descrição estatística; * Encontrar relações entre variáveis; * Predição; * Construir teorias; * Procurar leis; * Controlar fenómenos; * Explicar, prever;
Design da Investigação	* Indutivo; * Progressivo; * Flexível; * Geral; * Intuição relativa ao modo de avançar; * Emergente;	* Dedutivo; * Estruturado; * Predeterminado; * Formal; * Específico; * Plano detalhado de trabalho; * Determinado;
Papel da Teoria	* As construções teóricas emergem das situações;	* Construção e verificação de teorias;
Dados	* Descritivos; * Documentos pessoais; * Notas de campo; * Fotografias; * Discurso dos sujeitos; * Documentos oficiais;	* Quantitativos; * Codificação quantificável; * Contagens; * Medidas; * Variáveis operacionalizadas; * Estatística;
Amostra	* Pequena; * Não representativa; * Amostragem teórica;	* Ampla; * Estratificada; * Grupos de controlo; * Precisa; * Seleção aleatória; * Controlo de variáveis extrínsecas;
Métodos e Técnicas de Recolha de Dados	* Observação Participante; * Pesquisa e análise documentais; * Entrevista aberta;	* Experimentos; * Inquéritos por Questionário; * Entrevista estruturada; * Quase experimentos; * Observação estruturada; * Conjuntos de dados;
Condições para a Recolha de Dados	* Livres;	* Controladas;
Relação entre Teoria e Prática	* Relacionadas, unidas; * Retroalimentação mútua;	* Independentes; * Teoria é norma para a prática;

Item/Dimensão	Abordagem Qualitativa	Abordagem Quantitativa
Relação com os atores sociais	* Empatia; * Ênfase na confiança; * Igualdade; * Contacto intenso; * Sujeito como amigo; * Ser neutral;	* Circunscrita; * Curta duração; * Distante; * Sujeito-investigador;
Análise e Tratamento dos Dados	* Contínua; * Modelos; * Temas; * Conceitos; * Indutiva; * Indução analítica; * Método comparativo constante;	* Dedutiva; * Verifica-se, após a conclusão dos dados; * Estatística;
Valores (axiologia)	* Incluídos; * Explícitos; * Influentes;	* Excluídos; * Livre de valores; * Neutralidade;
Ética	* Intrínseca;	* Extrínseca;
Limitações	* Demorada; * Difícil sintetizar os dados; * Garantia; * Procedimentos não são estandardizados; * Dificuldade em estudar populações de grandes dimensões.	* Controlo de outras variáveis; * Reificação; * Intrusão; * Validade.

Assim, apesar desta distinção em termos de pressupostos, princípios e posturas, a verdade é que cada vez mais surgem investigações de cariz misto, ou seja, estudos que recorrem a métodos/técnicas qualitativos e quantitativos, o que pode, bem utilizados, valorizar o próprio trabalho investigativo e não pôr fim à sua coerência, como alguns autores positivistas puros advogam.

De facto, o nosso estudo, apesar de qualitativo, recorreu a uma técnica, predominantemente, quantitativa, o Inquérito por Questionário, tendo permitido, até certo ponto, complementar a investigação, cujo objetivo foi conseguir um significado mais robusto do trabalho desenvolvido. No entanto, dado o baixo retorno que obtivemos, não nos permitiu o cumprimento do objetivo que tínhamos com a sua conceção e aplicação e, nesta medida, não nos possibilitou extrair, da análise dos dados, conclusões generalizáveis. Este e outros aspetos serão tratados ao longo deste Capítulo, pelo que não nos deteremos, nesta fase, em mais considerações sobre o assunto.

2.3.1. Opções Metodológicas: a abordagem qualitativa e construtivista

Como refere Lima (2006, p. 130), “a partir de meados do século XX, ocorreu uma mudança epistemológica que resultou num abandono progressivo do positivismo e na crescente utilização de métodos qualitativos na pesquisa”.

A investigação qualitativa, associada, em grande medida, aos trabalhos da Escola de Chicago dos anos 20 e 30 do século passado (Lessard-Hébert et al., 2005; Bogdan & Biklen, 1994), estuda os fenómenos no seu ambiente natural e tem como objetivo principal interpretar o

sentido e o significado que os atores atribuem a esses mesmos fenómenos. Recorre a uma grande diversidade de métodos e técnicas de recolha de dados empíricos (estudo de caso, histórias de vida, observação, entrevistas, etc.), com o intuito de compreender as rotinas, os problemas e os significados que fazem parte da vida dos indivíduos (Coutinho, 2011; LaTorre, Del Rincon & Arnal, 1996; Denzin & Lincoln, 1994; Kirk & Miller, 1986). De facto, LaTorre, Del Rincon e Arnal (1996, p. 42) afirmam mesmo que, na investigação qualitativa, o investigador insere-se no mundo dos sujeitos para, desta forma, “saber como interpretam as diversas situações e que significado têm para eles”.

Aqui, o investigador qualitativo desenvolve diversas tarefas e papéis, desde entrevistador a observador, interpreta documentos pessoais e históricos e realiza um trabalho reflexivo concertado (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2), caracterizando-se pela “busca dos significados, a construção indutiva da teoria, o papel central assumido pelo investigador” (Coutinho, 2011, p. 17), o qual, segundo a autora (*Ibidem*), se encontra no cerne do “círculo hermenêutico da interpretação”, ou seja, onde investigar se desenrola através da interpretação de interpretações, numa relação entre todo e partes.

A investigação qualitativa foca-se, assim, nos processos e nos significados (Bogdan & Biklen, 1994; Kirk & Miller, 1986), não se centrando em quantificações ou frequências, mas procuram descrições ricas. Os investigadores qualitativos preocupam-se com

a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado e as restrições situacionais que enformam a investigação. Procuram respostas para questões referentes a como a experiência social é criada e lhe é atribuída significado (Denzin & Lincoln, 1994, p. 4).

Bogdan e Biklen (1994) apontam como sendo cinco as características que definem uma investigação qualitativa:

1. Trata-se de uma investigação naturalística, ou seja, os dados são recolhidos no próprio contexto em que são produzidos, uma vez que se considera que as ações são melhor compreendidas e interpretadas se observadas no ambiente natural em que se desenrolam. De facto, os autores (*Idem*, p. 48) salientam que “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”, pois os comportamentos são influenciados pelo local em que ocorrem. Desta forma, “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto (...) [e] os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem

deles o instrumento-chave de análise” (*Idem*, pp. 47-48). O nosso objetivo passou por analisar as práticas e os comportamentos das Profissionais no seu contexto (em Portugal, porque em França não nos foi possível realizar esse trabalho), para depois confrontar com os dados recolhidos, através das restantes técnicas utilizadas;

2. É uma investigação descritiva, pelo que os dados são recolhidos em forma de palavras (transcrições de entrevistas, registos de observação/notas de campo, narrativas escritas, memorandos) ou imagens (fotografias, vídeos) e, nesse sentido, “os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (*Idem*, p. 48). A descrição permite narrar, minuciosamente, as perspetivas e visões do mundo, expondo gestos, configurações espaciais e outros detalhes aos quais, muitas vezes, não prestamos atenção, mas que assumem uma importância fundamental na compreensão de um dado fenómeno ou contexto. Por exemplo, no nosso caso, pudemos identificar, na observação realizada, que as salas dos Cursos EFA estavam decoradas com as regras que definiram, com trabalhos realizados, etc., o que pode servir de motivação para os Formandos, mostrando-lhes do que são capazes e a sua evolução;
3. Na investigação qualitativa privilegia-se mais o processo do que os resultados ou produtos, ou seja, interessa perceber “o quê”, mas, sobretudo, o “como” e “o porquê”. No nosso estudo, procurámos compreender as práticas, comportamentos, posturas e problematizar a forma e o porquê de ocorrerem daquele modo;
4. Neste tipo de investigação, os dados são analisados indutivamente, isto é, as informações não são recolhidas “com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (*Idem*, p. 50). Trata-se de um processo que decorre “de baixo para cima”, designando-se teoria fundamentada (Glaser & Strauss, 1967). De facto, a nossa investigação é indutiva, pois partimos dos dados para a teoria e desta voltámos aos dados, num vaivém contínuo;
5. Os significados e os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua vida, ao mundo que os rodeia, às suas práticas, aos seus comportamentos adquirem uma importância fulcral na investigação qualitativa. Assim, “ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Bogdan & Biklen, 1994, p.

51). Nós procurámos compreender e interpretar os significados e os sentidos que as Profissionais davam à Mediação, ao seu trabalho, às suas experiências e perceber a forma como experimentavam o mundo socioprofissional em que se encontravam inseridas. No fundo, procurámos utilizar estratégias e procedimentos metodológicos que nos permitissem aceder às experiências das Profissionais, a partir do seu próprio ponto de vista (*Ibidem*).

O Quadro 3, apresenta uma síntese das características da investigação qualitativa:

Quadro 3 - Características da Investigação Qualitativa - Adaptado de Bogdan e Biklen (1994)

Item/Dimensão	Características
Naturalista	Coloca a ênfase nos ambientes naturais em que a ação dos atores sociais tem lugar.
Descritiva	A descrição e a interpretação dos contextos e das situações são a base da investigação qualitativa, procurando-se “criar” uma teoria.
Processual	Centra-se nos processos sociais, nas interações e nos significados e sentidos a eles atribuídos.
Indutiva	Parte do particular para o geral, com o intuito de fazer inferências para gerar hipóteses ou teorias.
Crítica/Construtivista	Apoia-se na confrontação entre as perspetivas do investigador e dos sujeitos, no sentido de encontrar a visão mais consensual, mediante a contrastação crítica.
Holista	Procura analisar os sujeitos e os fenómenos no seu todo, de forma a apreender os diversos significados e a construir realidades múltiplas.
Papel do Investigador	Existe uma maior proximidade entre o investigador e os atores sociais, pressupondo uma partilha de experiências, opiniões, vivências. O investigador é considerado instrumento da própria investigação, pois a construção da realidade está associada aos seus referenciais e quadros conceituais, dependendo da sua postura e da forma como conduz o processo investigativo.
Valorização da Subjetividade	Preocupa-se com os significados e os sentidos que os atores sociais atribuem à realidade, a partir das suas experiências e vivências. O comportamento social tem inerente uma vertente subjetiva.
Design da Investigação	O desenho da investigação é contínuo, processual e emergente (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993).
Recolha e Análise dos Dados	Recorre a técnicas de recolha e de análise de dados pouco estruturadas, de modo a recolher o máximo de informações possível. Trata-se de um processo interativo de vaivém entre recolha e reflexão e o tratamento dos dados é em si descritivo e interpretativo.

A metodologia qualitativa envolve, então, um processo de interpretação que tem por “objetivo (...) descobrir conceitos e relações nos dados brutos e (...) organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico” (Strauss & Corbin, 2008, p. 24) e apresenta como principais vantagens, de acordo com Miles e Huberman (1994, p. 10): foca-se em eventos que ocorrem no seu ambiente natural, permitindo-nos perceber a “vida real”; possibilita compreender

informação latente e, por isso, não óbvia; permite permanecer no “campo” por um período longo de tempo, o que facilita o estudo dos processos; facilita a percepção dos significados que os atores sociais atribuem aos acontecimentos, processos, fenómenos e estruturas que caracterizam a sua vida diária.

Os mesmos autores (*Idem*, p. 2) refletem sobre algumas das suas desvantagens: exigências de trabalho intensivo, probabilidade de excesso de informações, possibilidade de influências dos preconceitos do investigador, grande quantidade de tempo para a análise dos dados, a adequação da amostra, questões de generalização, de validade e de fiabilidade e a sua utilidade ao nível das políticas e das ações.

Para Stake (2009, p. 24), “a característica mais distintiva da investigação qualitativa é a sua ênfase na interpretação”, pelo que “a metodologia ordena que se leve muito a sério as palavras e as ações das pessoas estudadas” (Strauss & Corbin, 2008, p. 19), daí que “o objetivo dos investigadores qualitativos (...) [seja] o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70).

Desta forma, na investigação qualitativa, o investigador (re)conhece e enquadra-se na existência de paradigmas interpretativos, os quais competem entre si, por um lado e sobrepõem-se, por outro (Denzin & Lincoln, 1994, pp. 2-3), procura uma aproximação detalhada às perspetivas dos atores e promove um maior conhecimento sobre os constrangimentos que ocorrem no quotidiano dos indivíduos (*Idem*, p. 5). Ou seja, os investigadores qualitativos “estão comprometidos com uma posição (...) baseada em casos” (*Idem*, p. 6), preocupando-se em descrever, explorar e explicar os processos identificados em contextos particulares (Miles & Huberman, 1994, p. 1), o que implica uma reflexão e adaptação constantes (Flick, 2005).

A investigação qualitativa é, pelo exposto, mais aberta e flexível, o que implica um desenho emergente, isto é, a investigação vai-se construindo (Bryman, 1992) ou, como salienta Coutinho (2011, p. 17), “a produção do conhecimento é assim concebida como um processo circular, iterativo e em espiral”.

Os dados surgem do contacto direto com os sujeitos e as teorias emergem da sua análise e interpretação, ou seja, num momento posterior, portanto, o fundamento da teoria surge dos e com os dados e não a partir de pressupostos e modelos teóricos prévios.

Na investigação qualitativa, regra geral, formula-se uma ou mais questões de investigação, mas estas são bastante gerais e pouco estruturadas, pois nem sempre existe uma teoria

consolidada em relação ao objeto de estudo que permita conduzi-lo (Creswell, 1998), daí o caráter emergente desta abordagem investigativa, sendo o próprio problema de investigação que irá orientá-la (Coutinho, 2011).

Stake (2009, p. 58) sublinha “a epistemologia dos investigadores qualitativos como sendo existencial (não-determinista) e construtivista”, sendo “a intenção dos investigadores qualitativos de promover um paradigma de investigação subjetivo (...). A subjetividade não é considerada como uma imperfeição a precisar de ser eliminada, mas como um elemento essencial da compreensão” (*Idem*, p. 60).

Em síntese, na investigação qualitativa existe uma preocupação com a ação e com a compreensão e interpretação dessa mesma ação, a partir dos significados atribuídos pelos atores sociais (Lessard-Hébert et al., 2005; Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1994). Assim, um comportamento ou uma ação idêntica em dois indivíduos poderá ter significados distintos, pelo que “o trabalho do investigador centra-se nesta variabilidade das relações comportamento/significado” (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 39).

A nossa opção pela investigação de cariz qualitativo esteve, também, além de motivos académicos e de preferência pessoal, relacionada com a preocupação com o critério de pertinência socioprofissional (*Idem*, p. 86 e sgts), pois procurámos compreender as práticas, refletir sobre perfis profissionais e compreender o trabalho de Mediação na EFA, para que as nossas considerações e interpretações pudessem ter utilidade prática, em termos pedagógicos e socioprofissionais.

O caráter interpretativo, fenomenológico, hermenêutico, etnometodológico e construtivista foram as nossas bases de ação em termos de recolha e de análise de dados, bem como da construção de todo o referencial do Projeto, aspetos que retomamos de seguida.

2.4. Estratégias Metodológicas

A realização de um projeto de investigação deve apresentar uma metodologia de intervenção explícita e bem delimitada, de modo a contribuir para o sucesso do trabalho empreendido.

Todas as investigações, independentemente do paradigma em que se situam, alicerçam-se em modelos que vão ajudar a delinear todo o desenho do estudo, acabando por fundamentá-lo. Nesta lógica, qual foi ou, aliás, quais foram as estratégias metodológicas que estiveram na base do nosso estudo?

Em termos gerais, podemos dizer que a construção do conhecimento destacou-se como um processo interativo, negociado, onde a intervenção dos atores serviu de mote na procura do significado da ação (Olabuénaga, 2003), conduzindo a uma construção crítica do saber. Deste modo, identificámo-nos com a etnometodologia, no sentido em que privilegiámos a reflexão dos atores sobre as suas práticas e atividades quotidianas e com o interacionismo simbólico, que se materializou da (des)construção de realidades, olhares e significados, “ao tentar ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos sentidos (significados) que eles atribuem aos objetos e às ações sociais que desenvolvem” (Haguette, 1995, p. 52).

Assumimos, por consequência, uma conceção múltipla da realidade, recorrendo à compreensão, descrição e interpretação (hermenêutica) dos fenómenos, a partir das representações dos atores envolvidos, enquadrando a ação numa dialética interdisciplinar e fenomenológica. De facto, identificamo-nos com Bogdan e Biklen (1994, p. 62), quando afirmam que “são as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo”.

Especificando as características destas estratégias de recolha e análise de dados, temos:

- Interacionismo simbólico: significados subjetivos e atribuições individuais de sentido, isto é, sentidos que os sujeitos atribuem às suas atividades, objetos, acontecimentos, experiências e ao seu respetivo contexto, sendo esta visão subjetiva que vai constituir o foco de análise da realidade social; aqui, o investigador analisa a realidade, a partir do olhar do sujeito objeto de estudo e o objetivo passa por “reconstituir o ponto de vista do sujeito” (Flick, 2005, p. 19). Falamos de teorias subjetivas utilizadas pelos atores para explicarem o seu mundo e a forma como o veem e de narrativas autobiográficas, ou seja, os trajetos de vida analisados pelos próprios sujeitos, tendo estes processos em consideração os diversos contextos de ação em que os atores se inserem; a experiência é mediada pela interpretação (Bogdan & Biklen, 1994, p. 55). Desta forma, entende-se que os significados se constroem nas e pelas interações e que nada nem ninguém tem, à partida, significado, pois este tem que ser sempre atribuído, tendo sido a procura por essa atribuição que nos motivou a trabalhar os fenómenos que compõem este estudo. Aqui, parte-se dos atores sociais envolvidos e o contexto, as interações e os significados sociais e culturais resultam da atribuição subjetiva. Para Charmaz (2009, pp. 250-251), o interacionismo simbólico constitui

uma perspetiva teórica originada a partir do pragmatismo que parte do princípio de que as pessoas constroem as personalidades, a sociedade e a realidade pela interação. Como esta perspetiva se concentra nas relações dinâmicas entre o significado e as ações, ela trata dos processos ativos pelos quais as pessoas criam e medeiam as significações. As significações

provêm das ações e, por sua vez, influenciam essas ações. Essa perspectiva pressupõe que os indivíduos são ativos, criativos e reflexivos e que a vida social se compõe de processos.

- Etnometodologia: relaciona-se com o sentido que os participantes no estudo atribuem ao que fazem e como fazem no seu quotidiano (Tuckman, 2000; Bogdan & Biklen, 1994; Patton, 1990); interessa-se, por conseguinte, pelas atividades do dia-a-dia dos sujeitos e respetivas interações, relevando as suas práticas discursivas, portanto, as suas linguagens. Assim, “a etnometodologia questiona o modo como as pessoas produzem a realidade social nos seus processos de interação. Têm como preocupação central o estudo dos métodos utilizados por elas para a produção da realidade quotidiana” (Flick, 2005, p. 20). Aqui, o autor menciona que a interação é construída de uma forma ordenada e o contexto decorre da própria interação. É de ressaltar que o investigador deve adotar uma postura de distanciamento, evitando interpretações precipitadas no que concerne à análise da realidade e, neste mesmo sentido, não deve deixar-se influenciar pela perspectiva de um ou mais sujeitos. Coloca-se a ênfase na conversa, no discurso e tudo gira em seu torno. Lessard-Hébert et al. (2005, p. 58) afirmam que, “por meio de uma análise de conteúdo, a etnometodologia tenta compreender a racionalização das práticas quotidianas através de determinados tipos de enunciados da linguagem comum” e nós procurámos compreender e interpretar essas mesmas linguagens, tanto verbais como não-verbais.

- Fenomenologia: enfatiza a compreensão dos significados e dos sentidos que as ações, as relações e os acontecimentos têm para os indivíduos, inseridos num contexto particular e desde a sua perspectiva. Trata-se, deste modo da “compreensão interpretativa das interações humanas”, destacando-se a vertente subjetiva do comportamento das pessoas (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 53-54). A fenomenologia associa-se ao primado da subjetividade e da experiência subjetiva (Lessard-Hébert et al., 2005), pois interessa-se por conhecer como as pessoas experienciam e interpretam o mundo e as interações sociais. Para Coutinho (2011, p. 305), a fenomenologia põe

a tónica sobre o “individual” e sobre a “experiência subjetiva”: ou seja, o investigador pretende conhecer e compreender um fenómeno (...) e, para o conseguir, vai reunir um conjunto de “experiências vividas” desse fenómeno, interpretá-las e extrair (...) a *essência* do fenómeno²¹.

O nosso objetivo passou, de facto, pela compreensão das Profissionais e das suas experiências, a partir dos seus pontos de vista, procurando apoiarmo-nos em descrições fenomenológicas rigorosas e o mais objetivas possível, dentro da subjetividade interpretativa que lhes está inerente.

²¹ Em itálico no original.

- Hermenêutica: associada à interpretação dos fenómenos e condições em que os mesmos ocorrem (Tuckman, 2000; Patton, 1990); relacionada com a “arte da interpretação das linguagens” (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 57).

Perante estas distintas abordagens, podemos adotar uma perspetiva única e estanque de cada uma delas ou, por outro lado, recorrer a todas para explicar, em diversos ângulos, o objeto de estudo, numa lógica de complementaridade e triangulação, o que vai alargar “a visão do fenómeno estudado, por exemplo, pela reconstituição do ponto de vista dos participantes e pela análise posterior do revelado nas situações partilhadas pela interação” (Flick, 2005, p. 26).

Apesar das suas divergências estruturais, as diferentes abordagens encontram, igualmente, pontos convergentes, sendo eles (*Idem*, pp. 26-27):

- A compreensão (*Verstehen*) como princípio epistemológico. Procura-se entender a realidade, a partir do interior dos fenómenos e dos contextos de ação, quer pela compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos, pela análise dos discursos, conversas, interações, quer pelo estudo das normas sociais e culturais do contexto.
- A reconstituição dos casos como ponto de partida. Antes de comparar o estudo em questão com outros estudos de caso, fazendo generalizações, cada caso é analisado de uma forma consistente, coerente e complexa e só a partir daí se inferem teorias.
- A construção da realidade como base. Os significados dos sujeitos, os discursos (onde são produzidos fenómenos), as estruturas de significados latentes e respetivas normas vão, no seu conjunto, contribuir para a construção da realidade, das situações sociais e das atividades desenvolvidas, pelo que a realidade estudada não é dada, mas construída por diversas partes, culminando num todo, embora a orientação teórica do estudo possa implicar a inclinação para um desses “atores”.
- O texto como material empírico. De todas estas abordagens resultam textos, a partir dos quais são efetuadas as análises empíricas, sendo estes a base da reconstituição e da interpretação (ponto de vista do sujeito transformado em teoria subjetiva na forma de texto; interação registada e transcrita; estruturas de significado latentes só podem resultar de textos pormenorizados).

O texto apresenta três objetivos (*Idem*, p. 29): “constitui os dados essenciais em que se baseia a descoberta; é a base da interpretação; e é o meio fundamental da apresentação e comunicação dos resultados”.

De facto, as entrevistas, as observações são transformadas em textos pela sua transcrição, na observação temos as notas de campo ou, por outro lado, temos o registo das conversas e situações contextuais. É a partir destes textos que procedemos à interpretação.

Como a investigação qualitativa assenta na compreensão das realidades sociais, o que implica a análise e interpretação dos textos produzidos a partir dos dados empíricos, resta questionarmo-nos sobre a forma de colocar a realidade em texto e de retraduzir o texto na realidade.

Em primeiro lugar, o autor destaca que a realidade passa a ser o texto, mal este esteja estruturado. Por exemplo,

é a narrativa feita na entrevista que está disponível para interpretação. O que resta desta narrativa é o que foi 'captado' no registo e o que ficou documentado pelo método de transcrição escolhido. O texto produzido desta maneira torna-se a base das interpretações posteriores e das descobertas que delas resultarem (Flick, 2005, p. 30).

Existe uma relação entre experiência, construção e interpretação: a experiência quotidiana é construída pelos sujeitos e traduzida por estes em conhecimento; por sua vez, “os relatos dessas experiências ou acontecimentos e atividades são traduzidos em texto pelos investigadores” (Flick, 2005, p. 32).

Resumindo, preocupámo-nos em compreender significados de acontecimentos e práticas e apreender representações dos atores (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 19). Procurámos construir os nossos conhecimentos com base em quadros teóricos e metodológicos que foram sendo formulados e reformulados ao longo do processo, de forma mais ou menos estruturada e que tiveram como suporte a observação e a recolha de dados concretos no terreno (*Idem*, p. 20).

Incidimos, assim, numa metodologia de carácter qualitativo e compreensivo, baseada num conjunto de estratégias e de técnicas passíveis de produzirem leituras do real, procurando captar a intersubjetividade das realidades, assentes num paradigma construtivista.

O construtivismo percebe os indivíduos como atores construtores do seu conhecimento. Este paradigma admite que a realidade existe sob a forma de múltiplas construções mentais, social e experiencialmente construídas, privilegiando, por isso, o conhecimento das perspetivas e construções individuais de todos os participantes, trabalhando-as de forma dialética (Guba & Lincoln, 1994).

Nesse âmbito, o nosso papel específico de investigadores envolveu um *continuum* de observação participante, incentivando a cooperação e o diálogo com os atores e, para tal, recorreremos a um conjunto de procedimentos e instrumentos de perceção, análise e interpretação

da realidade, onde os próprios sujeitos, as suas práticas e discursos surgiram como fonte privilegiada de saber. O método e as técnicas utilizados passaram, portanto, pelo registo de informações, através de processos semiestruturados, flexíveis, com o objetivo de captar, de modo integral e rico, diversas perspetivas, sentidos e experiências.

2.5. Métodos

2.5.1. O Estudo Multicasos comparativo

Segundo Lessard-Hébert et al. (2005, p. 167), “as metodologias qualitativas privilegiam dois modos de investigação: *o estudo de casos* e a comparação, ou *estudo multicase*”²², sendo a este nível que desenvolvemos este trabalho, ou seja, um Estudo Multicasos comparativo entre as realidades portuguesa e francesa, no que às Figuras da Mediação na Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA, RVCC e VAE) diz respeito.

A opção por este método prendeu-se com motivações pessoais, isto é, um interesse particular em compreender esta realidade e, por outro lado, pela adequação à própria natureza do estudo, sua problemática, questões e objetivos de investigação (abertos, flexíveis, de cariz compreensivo e interpretativo), visto querermos analisar vários locais, diversos processos, com Profissionais que desempenham funções, aparente e institucionalmente distintas, numa área onde o conhecimento é escasso (Coutinho, 2011, p. 301) e onde os contributos poderiam ser muito significativos para a problematização futura dos fenómenos em estudo.

Consideramos, por isso, que este método, com as técnicas que lhe associámos, ajuda a compreender aspetos relevantes em contextos novos e permite aceder a informação que nem sempre seria possível captar da mesma forma com outra abordagem (*Ibidem*).

São diversos os autores que procuram definir o método do estudo de caso²³, pelo que introduziremos, aqui, apenas alguns dos contributos que considerámos mais relevantes e que passamos a enunciar.

Sousa (2009, pp. 137-138) afirma que o Estudo de Caso

visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como

²² Em itálico no original.

²³ Iremos, aqui, considerar da mesma forma a designação Estudo de Caso ou Estudo Multicasos, dado que estes últimos constituem uma conjunção de vários casos e, nesse sentido, optámos por seguir, maioritariamente, a linguagem utilizada pelos autores trabalhados, os quais, só pontualmente, se referem à designação de Estudo Multicasos. Assim sendo, todas as características de um caso aplicam-se a vários casos, com a diferença de se estabelecer uma comparação entre os dados de cada um deles, caso seja esse o objetivo.

entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural [ou seja] trata-se, por isso, de uma investigação naturalística, em que se estuda o sujeito no seu ambiente quotidiano, sem qualquer intervenção do investigador.

Yin (2010, p. 39) define o Estudo de Caso como sendo uma investigação empírica que “investiga um fenómeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes”, ou seja, implica o desejo de analisar e compreender um fenómeno em profundidade, mas cuja compreensão englobe condições contextuais pertinentes para o objeto de estudo e acrescenta (*Idem*, p. 40) que a investigação do Estudo de Caso

enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

Esta aceção permite perceber que o Estudo de Caso “compreende um método abrangente” (*Ibidem*).

O Estudo Multicasos, centrado na criação de teorias fundamentadas (Bogdan & Biklen, 1994; Glaser e Strauss, 1967), visa “descobrir convergências entre vários casos” (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 170). Neste sentido, torna-se pertinente definir, embora em traços muito gerais, que dados recolher: o quê e como observar, sobre quê e como perguntar. Assim, apesar de não termos um *design* de investigação rígido, desenvolvemos alguns instrumentos semiestruturados que nos permitiram manter-nos focados nos fenómenos importantes para o objeto de estudo.

Identificamo-nos, por isso, com Tuckman (2000, p. 512), quando ressalva que, nos Estudos de Caso,

embora o investigador sirva de instrumento de medida e de analista, o processo não necessita ser inteiramente não-estruturado. Para tentar manter a neutralidade e para aproveitar o tempo, que é limitado, de um modo mais eficiente, o processo deve ser, até certo ponto, estruturado,

ou seja, algumas questões podem ser, previamente, delimitadas, bem como os processos de recolha de dados, os quais devem ser delineados, mesmo que em termos gerais, tendo sido essa a nossa posição.

Nos Estudos de Caso, “entramos em cena com um interesse sincero em aprender como elas [as pessoas] agem nas suas atividades e ambientes habituais, e determinados a pôr de lado, enquanto aprendemos, muitas ideias pré-concebidas” (Stake, 2009, p. 17). De facto, o contacto estabelecido primou pela preocupação, dada a familiaridade com o tema, em “varrer” preconceitos,

estereótipos e noções prévias que pudessem influenciar a forma como iríamos recolher e tratar a informação.

No Estudo de Caso, “a finalidade da pesquisa (...) é sempre holística (sistémica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o caso *no seu todo e na sua unicidade*”²⁴ (Coutinho, 2011, p. 293). Neste âmbito, procurámos compreender, descrever e interpretar o objeto de estudo com a maior profundidade possível e de uma forma total e integrada, no sentido de não perdermos dados que poderiam ser pertinentes, mesmo que à primeira vista não o parecessem.

Existem estudos de caso único e estudos de casos múltiplos (Yin, 2010, p. 41), como na nossa investigação. Na verdade, o autor (*Idem*, p. 77) afirma que “o mesmo estudo pode conter mais do que um único caso [e] quando isso ocorrer, o estudo usou um projeto de casos múltiplos”, o que tem vindo a ser cada vez mais utilizado, dada a maior robustez que proporciona (Yin, 2010).

Merriam (1998, pp. 29-30) apresenta como principais características do estudo de caso: particularista (focaliza-se numa situação/fenómeno particular), descritivo (o produto é uma descrição rica, o mais completa possível, envolve várias variáveis e dimensões, sendo considerado holístico, exploratório, fundamentado) e heurístico (possibilita a compreensão do fenómeno em estudo, permitindo descobrir novos significados, aumentar o conhecimento ou confirmar o que já se sabia). O conhecimento proveniente do Estudo de Caso é concreto, contextual e interpretativo e, nesta linha, Stake (2009) salienta a importância essencial de considerarmos a contextualização dos fenómenos.

²⁴ Em itálico no original.

O Quadro 4, sintetiza as principais características do método do Estudo de Caso, com base em Lüdke e André (1986):

Quadro 4 - Síntese das principais características do método do Estudo de Caso - Adaptado de Lüdke e André (1986, pp. 18-21)

Características	Descrição
Visam a descoberta	Mesmo existindo alguns modelos teóricos de base, o investigador preocupa-se com a emergência de novos elementos de relevância para o estudo. Assim, “o quadro teórico inicial servirá (...) de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspetos poderão ser detetados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance” (Lüdke & André, 1986, p. 18).
Enfatizam a “interpretação em contexto”	O contexto é um elemento essencial, quando queremos aproximar-nos das percepções, interações, comportamentos dos participantes no estudo, com o intuito de obter uma apreensão e uma compreensão mais completa do objeto. A análise deve, portanto, ser contextualizada.
Procuram retratar a realidade de forma completa e profunda	Coloca-se a ênfase na complexidade dos acontecimentos, procurando interrelacionar a multiplicidade de dimensões presentes no contexto, analisando-o, enquanto um todo.
Utilizam uma variedade de fontes de informação	O investigador recorre a dados de diversa natureza, recolhidos por meio de diferentes técnicas e em tempos, também eles, distintos.
Permitem “naturalísticas” generalizações	Este tipo de generalização relaciona-se com a associação entre os dados do estudo e os dados experienciais dos sujeitos/leitores. Assim, “em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê?, o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?” (<i>Idem</i> , p. 19).
Procuram representar pontos de vista diferentes presentes numa situação social	Não existe uma única e mais verdadeira realidade, a qual “pode ser vista sob diferentes perspetivas” (<i>Idem</i> , p. 20), dando o investigador pistas para que os leitores possam alcançar as suas próprias conclusões.
Podem utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível, em termos de relatório de pesquisa	Os dados podem ser apresentados de diversas formas, mas, no que concerne à escrita, torna-se frequente o recurso a “citações, exemplos e descrições” (<i>Ibidem</i>).

Ao optarmos pelo Estudo Multicasos, identificámos como sua principal vantagem a possibilidade de utilizarmos diversas técnicas de investigação, no sentido de estudarmos e compreendermos, em termos fenomenológicos, as interações que se desenvolviam nos contextos específicos objeto de estudo e as práticas das Profissionais que colaboraram na investigação.

De acordo com Sousa (2009, p. 176), “num estudo de caso impõe-se quase sempre, para além da análise documental, a observação direta e entrevistas”, tendo sido essas as técnicas às quais recorreremos, bem como às narrativas escritas, diário de bordo, conversas informais e inquéritos por questionário aplicados aos Formandos dos Cursos EFA, no sentido de comparar os dados obtidos pelas diferentes técnicas e construir uma visão holística da realidade. Na verdade, ao

produzir um conjunto de informações tão elevado, de onde se destaca uma predominância qualitativa, o Estudo de Caso constitui, por si só, um importante elemento para a compreensão do fenómeno em análise.

Quanto a desvantagens, a impossibilidade de avançar com generalizações revela-se o principal inconveniente, mas, por outro lado, as conclusões retiradas poderão servir para, posteriormente, delimitar problemáticas que façam sentido serem estudadas em termos extensivos e representativos. Como salienta Stake (2009, p. 149), “a qualidade e a utilidade da investigação não se baseiam na sua reprodutibilidade, mas no facto de os significados gerados pelo investigador ou pelo leitor serem valorizados” e, para Merriam (1998, p. 19), no estudo de caso, “o interesse está no processo em vez de nos resultados, no contexto em vez de numa variável específica, na descoberta em vez de na confirmação”. O próprio discurso das Profissionais, especialmente no RVCC, no que concerne à existência de CNO e Profissionais que facilitam os processos e não seguem as diretrizes de exigência necessárias, mostra que não podemos, de qualquer forma, generalizar as conclusões, pois estas Profissionais são contra essa atitude na teoria e na prática, como verificámos e discutiremos noutros Capítulos.

Outra limitação apontada prende-se com a dificuldade em verificar se houve enviesamentos na informação recolhida, dado que o estudo decorre num determinado contexto e num determinado tempo, não se podendo voltar atrás nem repetir as circunstâncias e, estando cientes desse prejuízo, procurámos primar pelo rigor, objetividade (dentro da subjetividade) e sistematização em todas as fases do estudo.

O Estudo de Casos apresenta como características principais abertura, pouco controlo e escassa construção, por isso, mais real. Aqui, “o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares [e] (...) aborda o seu campo de investigação a partir do interior” (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 169). Tal exige uma atitude participativa, reflexiva, introspetiva e compreensiva, portanto, situada ao nível da abordagem interpretativa (*Idem*, pp. 169-170), onde são utilizados dados de diversas fontes.

Lüdke e André (1986, pp. 21-24) estabelecem as diversas etapas pelas quais um estudo de caso deve passar. Em primeiro lugar, temos a fase exploratória, na qual o plano inicial, pouco definido, vai ganhando forma com o decorrer da investigação. Aqui, poderão existir algumas questões iniciais, fruto de diversas fontes (no nosso caso em particular, do contacto inicial com a escassa, mas ainda existente literatura e com documentação sobre a problemática, da convivência com pessoas relacionadas com o objeto de estudo e, por outro lado, de especulações resultantes

da experiência pessoal e, especialmente, profissional dos investigadores). Estas questões poderão ser reformuladas ou abandonadas, mediante a verificação da sua relevância para o estudo (Yin, 2010).

Também para Stake (2009, p. 24) a modificação das perguntas de partida iniciais é algo inerente e não prejudicial a todo o processo de investigação, quando falamos no estudo de caso, pois “se as questões iniciais não estão a funcionar, se se tornaram evidentes novos temas, o plano é alterado”. Isso aconteceu ao nosso projeto, cujas alterações já explicitámos no início deste Capítulo, tendo sido necessário repensar as opções metodológicas, dada a impossibilidade de realizar a formação com as Profissionais.

Por outro lado, fomos alterando as questões e os objetivos iniciais, à medida da nossa “incursão” no terreno, mediante a constatação da existência de tópicos que não estavam previstos, mas que fazia todo o sentido serem explorados, enquanto outros aspetos foram sendo retirados do nosso primeiro plano investigativo. Este facto deriva da própria natureza do estudo de caso e da sua “abertura para a realidade tentando captá-la como ela realmente é” (Lüdke & André, 1986, p. 22), pelo que o que julgamos ser importante nem sempre revela essa significância e, por outro lado, assuntos e temas não refletidos anteriormente tornam-se fulcrais no e com o decorrer do trabalho. Esta flexibilidade não deve, contudo, colocar em causa o rigor de todas as etapas, procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados.

A segunda fase envolve a delimitação do estudo, ou seja, “uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas”, seleção efetuada, de acordo com o(s) foco(s) da investigação, visto que “nunca será possível explorar todos os ângulos do fenómeno num tempo razoavelmente limitado” (*Ibidem*), tornando-se fundamental não perder de vista as questões e objetivos do trabalho, para que a compreensão da realidade em causa possa dar-lhes resposta.

A terceira fase envolve a análise sistemática e a elaboração do relatório, o que implica ir realizando relatórios, apresentações ou outro tipo de atividades que demonstrem os avanços da investigação, o que nos foi possível, através da redação de artigos para Revistas e Atas e participação em Congressos, Colóquios e Seminários, onde partilhámos reflexões sobre o trabalho em curso.

Destacamos que estas três fases não são mutuamente exclusivas, mas complementares e articuladas, pelo que todos os passos devem ser vistos e revistos ao longo do trajeto desenvolvido, numa dinâmica dialética.

Reportando-nos, concretamente, ao nosso Estudo Multicasos, seleccionámos casos que representassem as problemáticas em estudo, pois “em investigação em educação, um *caso*²⁵ refere-se geralmente a um sujeito que apresenta uma dada tipologia característica que ao ser estudada numa perspetiva construtivista permite uma maior compreensão do seu funcionamento fenomenológico” (Sousa, 2009, p. 139) e

como em todas as situações humanas, o caso, em virtude da sua autenticidade, existe com características únicas, próprias da pessoa como indivíduo, situado num contexto único, numa interação recíproca (pessoas, coisas, acontecimentos) que não é estática mas dinâmica, em constante mutação (*Idem*, p. 143).

Apesar de ser um Estudo Multicasos, cada caso refere-se a um processo específico, pelo que trabalhamos com vários casos simples, os quais procurámos comparar (perfis e práticas profissionais). Nos Estudos Multicasos, na verdade, cada caso é visto como único, singular e deve ser analisado com detalhe para, posteriormente, poder ser cruzado com os restantes casos (Tuckman, 2000; Stake, 1994; Patton, 1990).

A nossa opção pelo Estudo Multicasos prendeu-se, em grande medida, com o objetivo de descrever e interpretar, de forma ampla e o mais rica e profunda possível, os fenómenos objeto de estudo, pois, como sublinha Yin (2010, p. 24), “o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”.

Este método pode ser utilizado na sua vertente exploratória, descritiva e explanatória (Yin, 2010) e, embora encontremos no nosso estudo características dessas abordagens, os tipos exploratório e descritivo são aqueles com que mais o identificamos.

O Estudo de Caso envolve, geralmente, observação direta dos acontecimentos e entrevistas aos informantes-chave (*Idem*, p. 32), tendo sido o que fizemos, mediante as observações e entrevistas realizadas.

Seleccionámos casos representativos ou típicos, onde “o objetivo é captar as circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de um lugar-comum” (*Idem*, p. 72).

Por outro lado, trata-se de um Estudo de Casos Múltiplos (Yin, 2010) ou Estudo de Casos Coletivos (Stake, 2009, p. 19) ou Estudo Multicasos ou Estudos de Caso Comparativos (Merriam, 1998) (entre outras designações de diferentes autores) exploratório, devido à escassez de teorias e

²⁵ Em itálico no original.

de estudos no que concerne aos fenómenos objeto de análise, pelo que, não tendo um suporte teórico robusto, limitámo-nos a realizar leituras, também elas, exploratórias e preocupámo-nos em explicar o que pretendíamos explorar e como, ou seja, segundo que critérios, técnicas e objetivos.

Desta forma, a construção da teoria surgiu depois do contacto com o terreno, sendo, por isso, emergente, estabelecendo-se uma dialética entre prática e teoria, ou seja, inscrevemo-nos na teoria fundamentada, particularmente trabalhada por Corbin e Strauss (2008) e Glaser e Strauss (1967).

Esclarecemos a denominação de estudo exploratório, pois, neste caso,

a base de conhecimento existente pode ser pobre e a literatura disponível não fornece estrutura conceitual ou hipóteses notáveis. Essa base de conhecimento não se presta ao desenvolvimento de boas declarações teóricas e qualquer novo estudo empírico provavelmente assume as características de um estudo “exploratório” (Yin, 2010, p. 59)

Segundo a definição de Stake (2009, 1994), o nosso Estudo Multicasos é instrumental, pois não são os casos em si que nos interessam, mas os fenómenos que lhes estão inerentes e que constituem o nosso objeto de estudo, sobre o qual queríamos obter mais conhecimento. Desta forma, os casos não foram selecionados pelos locais em si, mas porque apresentavam características que iam ao encontro da nossa problemática e do que queríamos analisar, compreender e interpretar, com o intuito de refinar a teoria.

Ao mesmo tempo, consideramos que se trata de um caso de estudo coletivo (Stake, 2009, 1994), pois foram escolhidos por considerarmos que o seu estudo iria permitir um melhor entendimento dos fenómenos em questão, bem como possibilitaria uma teorização mais robusta e fundamentada, mediante a sua comparação²⁶.

A generalização não foi o nosso principal objetivo, como afirmado, pois partilhamos da opinião de Stake (2009, p. 20), quando declara que “nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos. A nossa primeira obrigação é compreender esse caso específico (...) O nosso primeiro critério deverá ser maximizar o que podemos aprender”.

Devido aos limites em termos temporais e económicos, escolhemos “casos de fácil acesso” (*Ibidem*), mas que acreditávamos que iriam revelar-se “oportunidades para aprender” (*opportunity to learn*) (*Idem*, p. 243).

Para Stake (*Idem*, p. 24),

²⁶ O autor (1994) refere que a comparação obscurece, não raras vezes, as necessidades e as vantagens de estudar, com o máximo detalhe e com a maior profundidade possível cada caso em particular, ofuscando a sua singularidade. No nosso entender, este estudo apresenta um equilíbrio entre as duas dimensões: por um lado, centrámo-nos, numa primeira fase, em cada caso em particular e, de seguida, procedemos à sua análise comparativa, pelo que, embora pudéssemos ter detalhado e prolongado o tempo dedicado a um só caso, pensamos que esta comparação enriquece o trabalho ao nível da compreensão da Mediação Formativa e das práticas, competências e sentidos profissionais que as participantes na investigação atribuem ao trabalho (de Mediação) que realizam.

o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso.

De facto, preocupámo-nos em conhecer, em primeiro lugar, as particularidades de cada caso para, de seguida, proceder à comparação entre as suas diversas “singularidades” ou, de outra forma, não compreendendo as práticas, perspetivas, posturas e perfis de cada contexto, não poderíamos estabelecer relações comparativas.

Tivemos, por isso, em consideração uma “singularidade crítica” (*Idem*, p. 59). Na realidade, “o princípio da relatividade é forte nos estudos de caso qualitativos. Cada investigador contribui unicamente para o estudo de um caso; cada leitor obtém significados únicos” (*Idem*, p. 118) e cada caso deve ser analisado em si mesmo, de forma crítica e reflexiva, pois só desta forma poderá ser dele extraído material que permita estabelecer uma boa comparação com outros casos. A nossa comparação não se reflete só em casos semelhantes, mas na comparação de casos relativos a processos diferentes e a tipos de entidades e de Profissionais diferentes, mesmo dentro do mesmo sistema de EFA, no sentido de encontrar, desta forma, as convergências e as divergências em termos de práticas, de perfis que possam ser relacionados com os quadros teóricos existentes.

Procurámos o máximo de variação (Merriam, 1998): CNO, Associação de Desenvolvimento Local, Escola Profissional, Centro e Dispositivo Académicos e Universidade. Houve casos selecionados antes da recolha (casos portugueses e Universidade francesa) e durante a recolha (Centro Académico de Validação de Adquiridos e Dispositivo Académico de Validação de Adquiridos).

Tuckman (2000, p. 508) indica que,

neste processo metodológico, o investigador visita um local ou situação de campo para observar (...) os fenómenos ocorridos nessa situação. Entrevista também as pessoas na situação (...) tenta identificar as questões principais sentidas pelos vários participantes e audiências, e avaliar o mérito, o valor ou o significado dos fenómenos para os participantes.

É nesse âmbito que, segundo Stake (2009, p. 28), “o investigador de um caso qualitativo procura preservar as *múltiplas realidades*²⁷, as perspetivas diferentes e até contraditórias do que está a acontecer”. Deste modo, “o investigador elabora uma lista flexível de perguntas, redefine

²⁷ Em itálico no original.

progressivamente as perguntas para as questões problemáticas e agarra as oportunidades de aprender o inesperado” (*Idem*, p. 44).

As observações e outro tipo de técnicas de recolha de dados devem ser submetidas a uma crítica subjetiva e consciente (Stake, 2009), daí a nossa preocupação em ler e reler os registos, em questionarmo-nos e em partilharmos as experiências e as ideias que iam surgindo. Tendo em consideração os dados recolhidos e a sua respetiva análise, fomos interpretando as informações e extraíndo delas conclusões.

No Estudo Multicasos, “uma tática essencial é usar múltiplas fontes de evidência, de forma que os dados convirjam de modo triangular” (Yin, 2010, p. 22), pelo que foram várias as técnicas utilizadas na recolha de informações, como já indicámos, mas que explicitaremos, posteriormente.

Tal como Stake (2009, p. 28), consideramos o nosso estudo “não interventivo e empático”, ou seja, não interferimos com o funcionamento normal dos acontecimentos.

Yin (2010, p. 95 e sgts), para concluir, apresenta as competências que um bom investigador deve possuir, ao nível, especificamente, da condução de um Estudo de Caso:

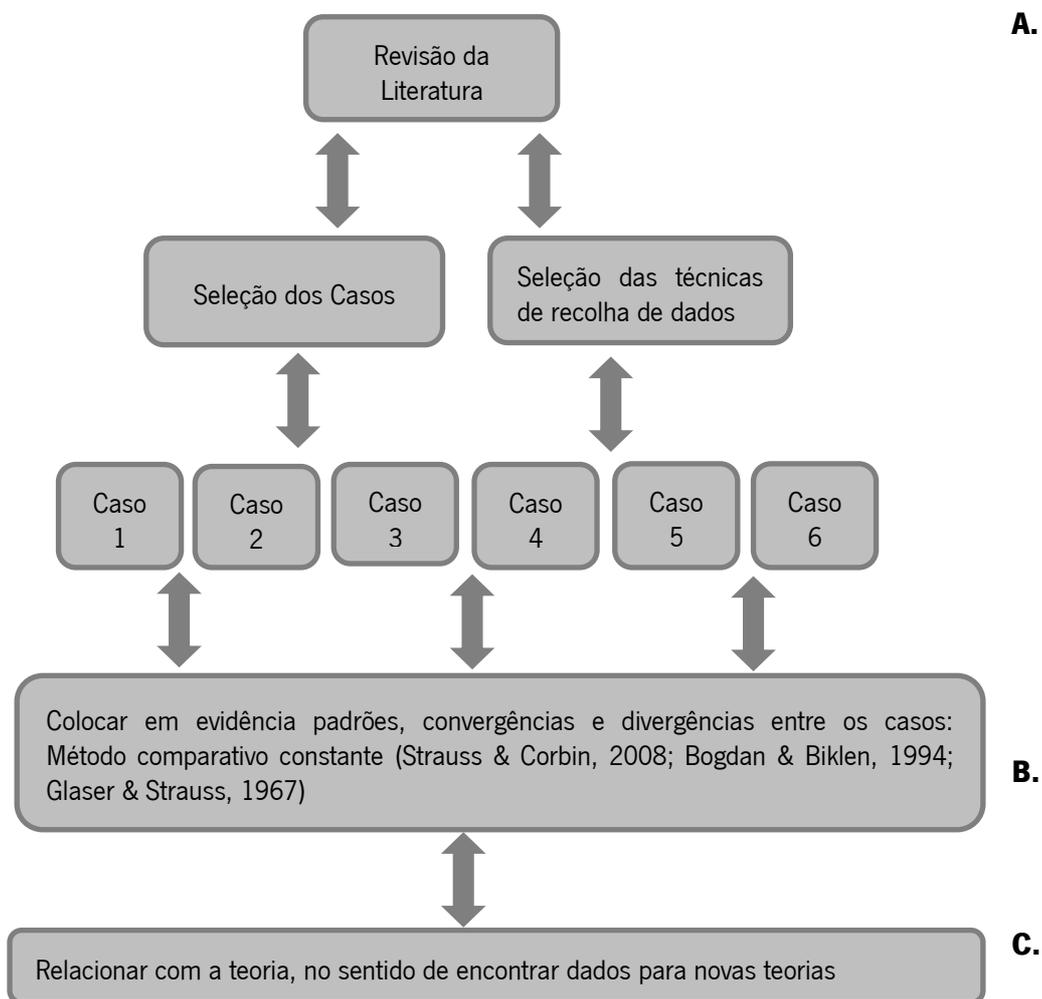
- Deve ser capaz de formular questões pertinentes e consistentes e de interpretar as respostas;
- Deve ser um bom ouvinte, ou seja, a escuta ativa é fundamental;
- Deve ser capaz de adaptar-se e ser flexível perante novas situações e acontecimentos imprevistos, encarando-os como oportunidades, pelo que, surgindo situações inesperadas, “deve lembrar a finalidade original da investigação, mas depois estar disposto a adaptar os procedimentos ou os planos” (*Idem*, p. 97);
- Deve ter uma noção clara do seu objeto de estudo e das questões e objetivos da investigação, no sentido de conseguir perceber, com eficácia, as informações relevantes;
- Deve ser imparcial, isto é, não pode deixar-se levar por preconceitos, estereótipos e perspetivas pessoais ou mesmos derivadas da teoria, valorizando os dados que divergem do pensamento instituído.

Sumariando, identificámo-nos com a afirmação de Yin (*Idem*, p. 52), que sublinha que “um investigador de estudo de caso deve ter uma versatilidade metodológica” que permita utilizar e combinar diversas técnicas de recolha de dados e múltiplas fontes de evidências, sendo essa uma das mais-valias do método de estudo de caso.

Terminamos as nossas considerações em relação a este assunto com a apresentação da Figura 2, que representa o método do Estudo Multicasos na linha que seguimos, tendo sido um

esquema adaptado de Lessard-Hébert et al. (2005, p. 173), o qual, por sua vez, o adaptou de Yin (1984), através do qual se verifica a recolha de dados e a análise dos mesmos em cada caso, comparando-os, de seguida, bem como às conclusões alcançadas, no sentido de colocar em evidência os pontos convergentes e os divergentes e extrair quadros teóricos, numa lógica indutiva, assente na teoria fundamentada (Charmaz, 2009; Strauss & Corbin, 2008; Glaser & Strauss, 1967):

Figura 2: Método do Estudo Multicasos (adaptado de Lessard-Hébert et al., p. 173)



A. Planificação:

- * Relacionar o estudo com a literatura existente
- * Formulação das questões e dos objetivos de investigação prévios

B. Recolha e Análise dos Dados de cada Caso

Em Portugal:

- Narrativas Escritas;
- Observação Participante;
- Entrevistas Semidiretivas;
- Conversas Informais;
- Diário de Bordo;
- Inquéritos por Questionário (Formandos dos Cursos EFA).

Em França:

- Entrevistas Semidiretivas;
- Conversas Informais;
- Diário de Bordo.

C. Análise Multicasos

2.5.2. Estudo em Extensão

O estudo em extensão que realizámos prendeu-se com as alterações metodológicas que efetuámos, após reconhecermos que não seria possível concretizar a Investigação-Ação-Formação, por isso, a ação formativa delineada no início do Projeto não iria ser executada. Nesse sentido, considerámos pertinente procurar estender o estudo a outros Profissionais da EFA: Mediadores EFA, TDE e PRVC, em Portugal e Profissionais que exercem funções no domínio da VAE, em França.

O nosso objetivo passou, portanto, por complementar a informação obtida através do Estudo Multicasos e, para tal, aplicámos inquéritos por questionário a estes Profissionais, tanto em Portugal como em França, como veremos de seguida na caracterização da amostra.

2.6. Amostragem Teórica

2.6.1. Caracterização da Amostra do Estudo Multicasos

De acordo com Coutinho (2011, p. 85), a amostragem “é o processo de seleção do número de sujeitos que participam num estudo”.

Para Glaser e Strauss (1967, pp. 49-50), o critério principal para selecionar casos que possam ser comparados para gerarem teoria advém da sua “*relevância teórica*”²⁸, ou seja, que permitam a emergência do máximo de categorias possível e que possibilitem relacionar as

²⁸ Em itálico no original.

diferentes categorias e estas com as suas subcategorias, pelo que diferentes casos devem, por isso, apresentar características comuns suficientes para poderem fazer parte da amostra (*Idem*, p. 50).

A amostra surgiu da problemática, das questões e dos objetivos da investigação: *purposeful sampling* (Merriam, 1998; Patton, 1990) e na seleção dos casos preocupámo-nos com a existência de aspetos comuns e tópicos divergentes (Glaser & Strauss, 1967).

Os nossos casos foram escolhidos segundo uma amostragem não probabilística intencional e criterial, pois houve um critério predefinido para a escolha da amostra, neste caso, exercerem funções de Mediação Formativa nos processos EFA em análise (Coutinho, 2011; Ruquoy, 2005) e de tipo combinado, com o intuito de permitir triangular os dados, fazer comparações; os casos permitiram responder a múltiplos interesses e necessidades (interesses dos investigadores, necessidades específicas do estudo). Eram casos que se adequavam em termos de características (em relação aos fenómenos em estudo), respondiam às questões e aos objetivos da investigação, tivemos em consideração a sua diversidade (Ruquoy, 2005) e, por outro lado, a conveniência em termos de acessibilidade ao campo em análise por parte da investigadora, dados os limitados recursos temporais e financeiros e tratar-se de um estudo comparativo envolvendo dois países. Assim, optámos por considerar casos representativos ou típicos (Yin, 2010; Stake, 2009), considerando uma amostra de variação máxima (Merriam, 1998; McMillan & Schumacher, 1997), “construída progressivamente para que, através da comparação constante, nos permitisse atingir a máxima saturação dos dados significativos para o objetivo do nosso estudo” (Silva, 2005a, p. 74).

Foram, desta forma, selecionados seis casos, envolvendo nove Profissionais:

Portugal:

- Uma Associação de Desenvolvimento Local (Entidade A), de Guimarães e uma Escola Profissional (Entidade B), de Braga as quais desenvolviam Cursos EFA. Na Entidade A, contactámos, inicialmente, com duas Mediadoras EFA, mas uma delas entrou em licença de maternidade, pelo que permanecemos com a Mediadora 1, a qual assegurava três Cursos EFA-NB²⁹ e, mais tarde, ficou responsável por um Curso EFA-NS³⁰, o que nos permitiu acompanhar os quatro Cursos; na Entidade B, começámos com três Mediadoras EFA, mas uma delas terminou o Curso logo no início da nossa “incurção” no terreno, outra não colaborava da forma que necessitávamos, pelo que

²⁹ Cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Básico (NB).

³⁰ Curso de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário (NS).

trabalhámos com a Mediadora 2, responsável por um Curso EFA na altura, mas como já estava a terminar, acompanhámo-la no início de outro Curso EFA-NB, em Setembro de 2010.

As duas Mediadoras EFA apresentavam alguma diversidade, o que permitiu analisar o objeto, tendo em consideração os diferentes *backgrounds*:

* Mediadora 1: faixa etária dos 25 aos 30 anos; experiência profissional como Formadora em Cursos EFA; Psicóloga de base;

* Mediadora 2: faixa etária dos 40 aos 45 anos; experiência como Professora; Socióloga de base.

- Um CNO (Entidade C), onde trabalhámos com uma das TDE (a outra estava com funções de itinerância, pelo que seria mais difícil acompanhá-la) e duas das três PRVC (PRVC 1 e PRVC 2); quando a PRVC 1 entrou em licença de maternidade, foi substituída pela PRVC 3, a qual deu continuidade ao grupo de Adultos que acompanhávamos; assim sendo, seguimos um grupo de nível NB e outro de nível NS, com todos os Adultos, nas sessões de grupo e dois Adultos de cada nível, nas sessões individuais. Considerámos que, dadas as diferenças académicas em termos de experiência profissional e faixa etária, seria possível, com estas três PRVC, estudar os fenómenos em análise, de forma abrangente e holística:

* PRVC 1: faixa etária dos 35 aos 40 anos; experiência profissional noutras áreas; Socióloga de base;

* PRVC 2: faixa etária dos 25 aos 30 anos; experiência profissional anterior nesta área; Psicóloga de base;

* PRVC 3: faixa etária dos 20 aos 25 anos; sem experiência profissional; Educadora Social de base.

França:

- Uma Universidade (Entidade D), onde entrevistámos uma Acompanhante de VAE; a validação e a certificação, aqui, são ao nível universitário.

- Um Centro Académico de Validação de Adquiridos (CAVA) (Entidade E), onde entrevistámos a Responsável pelo Centro; a validação e a certificação, aqui, são ao nível da escolaridade anterior ao Ensino Superior.

- Um Dispositivo Académico de Validação de Adquiridos (DAVA) (Entidade F), onde entrevistámos a Responsável pelo Dispositivo; a validação e a certificação, aqui, são ao nível da escolaridade anterior ao Ensino Superior.

Procurámos, ainda, estabelecer mais contactos com entidades e Profissionais associados ao trabalho de VAE, tendo conseguido uma reunião prévia com uma Responsável e Acompanhante de VAE noutra Universidade, a qual se disponibilizou a ser entrevistada, mas as sucessivas reuniões desmarcadas à última hora, associadas à limitação de recursos temporais e económicos, não permitiu dar continuidade a esta colaboração.

Estabelecemos, igualmente, outros contactos, mas que se verificaram infrutíferos.

O Quadro 5, apresenta uma síntese de alguns aspetos da formação académica e da contextualização profissional das Profissionais participantes no estudo:

Quadro 5 - Caracterização das Profissionais do Estudo Multicasos

Profissionais	Contextualização Académica				Contextualização Profissional			
	Formação de Base	Término da Formação de Base	Local da Formação de Base	Formação Pós-Graduada	Experiência profissional anterior	Oportunidade para trabalhar na entidade	Vínculo à Entidade	Tempo na Entidade
Mediadora 1	Psicologia	2008	Lusíada do Porto	—	Formadora EFA	Envio de CV	Recibos verdes	Início: Julho de 2009
Mediadora 2	Sociologia das Organizações	1994	UM	—	Professora na entidade	Convite, após Estágio Curricular	Efetiva	16 anos
TDE	Sociologia das Organizações	1997	UM	—	Departamento de Formação da mesma entidade	Convite	Efetiva	14 anos; 1,5 anos como TDE
PRVC 1	Sociologia das Organizações	—	—	—	—	Candidatura	Contrato a termo certo	—
PRVC 2	Psicologia	2005	FPCEUP	Mestrado em Formação, Trabalho e Recursos Humanos	PRVC noutra entidade	Candidatura	Contrato a termo certo	Início: Novembro de 2008
PRVC 3	Educação Social	—	ESE do Porto	Mestrado em Formação, Trabalho e Recursos Humanos	Primeira experiência profissional	Estava a estagiar na entidade; convite	Contrato a termo certo	Início: Maio de 2010
Acompanhante de VAE	Ciências Materiais	—	Universidade d'Evry d'Essonnes	Línguas Estrangeiras Aplicadas	Superfície de <i>bricolage</i>	Concurso	Contrato a termo certo	Início: Novembro de 2010
Responsável pelo CAVA	Ensino de Matemática	—	—	—	—	—	Efetiva	—
Responsável pelo DAVA	Universitária (não específica)	—	—	—	—	Convite	Efetiva	4 anos

Dentro do Estudo Multicasos aplicámos, ainda, Inquéritos por Questionário aos Formandos dos Cursos EFA³¹ sob a responsabilidade da Mediadora 1 (três dos quatro Cursos – 2-NB e 1-NS, pois um dos Cursos de NB já tinha terminado, aquando da aplicação dos questionários) e da Mediadora 2 (um Curso de NB), totalizando 56 Formandos, sendo que alguns tinham faltado nos dias da administração dos questionários e outros tinham já desistido do Curso (se não fossem essas situações, seria um total de 65 Formandos).

Trata-se de uma amostragem, neste caso, não probabilística do universo dos Formandos das Mediadoras participantes no estudo, selecionada por conveniência, ou seja, recorreremos a grupos já constituídos em turmas, não procurando a generalização dos resultados à população (Coutinho, 2011, p. 90).

De forma muito sucinta, vamos caracterizar os inquiridos, contextualizando-os em termos pessoais, académicos e profissionais³².

No sexo, existe uma distribuição muito equitativa (27 Formandos e 28 Formandas), sendo que um dos inquiridos não respondeu. Face à variável idade, constata-se uma diversidade de idades (entre os 21 e mais de 55 anos), o que demonstra a grande variedade e heterogeneidade do público dos Cursos EFA. Não obstante, as faixas dos 26 anos aos 45 anos são as dominantes, o que pode estar relacionado com a idade mais afetada pelo desemprego. Um dos inquiridos não respondeu à questão. Quanto ao estado civil, a maioria era casada (44,6%), seguida de perto pelos solteiros (37,5%).

O Quadro 6 apresenta a distribuição dos Formandos por Curso, constatando-se que o Curso EFA de CAD/CC tem mais Formandos, pois o número de vagas era maior (20). Os restantes Cursos tinham 15 (excetuando algumas desistências e ausências no dia da aplicação dos Inquéritos por Questionário, como já referido, anteriormente).

Quadro 6 - Distribuição dos Inquiridos por Curso EFA

Curso EFA frequentado	Frequência	Percentagem (%)
Serviço de Mesa	12	21,4
Práticas Técnico-Comerciais	11	19,6
CAD/CC	18	32,1
Técnico Multimédia	15	26,8
Total	56	100,0

³¹ Confirmar Apêndice 1. Salientamos, aqui, que todos os Apêndices se encontram compilados no CD-ROM.

³² Os dados (frequências e percentagens) encontram-se nos Quadros no Apêndice 2, dada a sua extensão, pelo que apresentamos, apenas, algumas das informações em formato de Quadro, remetendo para o referido Apêndice os dados detalhados, bem como a análise de conteúdo das questões abertas (Apêndice 3).

Relativamente às habilitações literárias, quase metade dos inquiridos possui o 6º Ano de Escolaridade e apenas 1,8% tem habilitações ao nível do 10º Ano de Escolaridade, o que se justifica pelo facto de apenas o Curso EFA de Técnico de Multimédia ser de Nível Secundário.

Quadro 7 - Habilitações Literárias dos Inquiridos

Habilitações Literárias	Frequência	Percentagem (%)
6º Ano	27	48,2
7º Ano	2	3,6
8º Ano	5	8,9
9º Ano	12	21,4
10º Ano	1	1,8
Missing	9	16,1
Total	56	100,0

Em termos profissionais, a maioria dos Formandos estava desempregada há mais de um ano, sem receber qualquer tipo de subsídio, conforme se pode ver no Quadro 8.

Quadro 8 - Situação Profissional dos Inquiridos antes de entrarem para o Curso

	Desemp. há menos de um ano		Desemp. há mais de um ano		A receber subsídio de desemprego/ rendimento social de inserção		Sem qualquer tipo de apoio/ subsídio		Outra situação	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Não	36	64,3	23	41,1	35	62,5	40	71,4	56	100,0
Sim	20	35,7	33	58,9	21	37,5	16	28,6		
Total	56	100,0	56	100,0	56	100,0	56	100,0	56	100,0

Podemos, aqui, problematizar até que ponto a frequência de formação é vista como uma fonte de crescimento, enriquecimento e aprendizagem ou como fonte de rendimento, uma vez que os Formandos recebem uma bolsa de formação para a frequência do Curso, questionando-se, muitas vezes, as suas motivações subjacentes, o que terá impacto no tipo de trabalho a desenvolver pelas Profissionais.

2.6.2. Caracterização da Amostra do Estudo em Extensão

Em Portugal, os questionários³³ foram enviados por correio eletrónico para 305 entidades formadoras, para os Agrupamentos de Escolas e para as delegações do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), organizações localizadas no Norte (Litoral e Interior) e Centro de Portugal. Optámos por estas regiões, pois considerámos que representariam as características das instituições do total da população em Portugal. Para obter os contactos, consultámos os *sites* do Ministério da Educação, da Direção-Regional de Educação do Norte (DREN), das Novas Oportunidades, da Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT) e do IEFP.

Desta forma, recorremos a uma amostragem criterial no caso português, pois é não probabilística e os sujeitos foram escolhidos segundo um critério (exercer estas funções nas entidades em questão no Norte e Centro do país), embora não tenhamos escolhido novos elementos para fazer parte da amostra, como aponta Coutinho (2011, p. 91).

Em França, enviámos os questionários para 151 contactos que obtivemos, quer através das Profissionais participantes no estudo (amostragem “bola de neve” (Coutinho, 2011, p. 92), ou seja, envolve contactar um ou mais elementos da população e pedir que identifique outros membros passíveis de serem contactados), quer através de pesquisas realizadas na Internet.

Apesar de todos os esforços e insistências, só obtivemos um retorno de 79 questionários (total dos dois países: 51 de Portugal e 28 de França), daí a reduzida significação estatística do total de questionários recebidos. Assim, apesar do Estudo em Extensão ter sido uma opção alternativa à impossibilidade de realizar a investigação-ação-formação, também ele revelou algumas limitações face às expectativas e objetivos traçados. Este aspeto será explicitado com maior detalhe no ponto 2.12.

Os dados foram tratados com recurso ao SPSS, versões 18.0 e 20.0, de onde resultaram as informações que se seguem e que procuram caracterizar os respondentes³⁴.

Quanto ao sexo, 87,3% (69 respondentes) eram do sexo feminino e 12,7% (10 inquiridos) do sexo masculino.

Em termos de idade, existe uma grande diversidade (entre a faixa dos 21-25 anos e mais de 55 anos, mas as percentagens mais expressivas situam-se nas faixas etárias dos 26-30 anos (26,6%) e dos 31-35 anos (24,1%).

³³ Confirmar Apêndice 4.

³⁴ Para uma caracterização mais detalhada da amostra e da análise de conteúdo de algumas questões abertas, ver Quadros dos Apêndices 5 e 6.

No respeitante ao estado civil, quase metade dos respondentes são casados (49,4%), tendo havido duas não-respostas.

Quadro 9 - Contexto de trabalho dos Inquiridos

Contexto de Trabalho	Frequência	Percentagem
Escola Pública do Ensino Regular	7	8,9
Empresa de Formação	8	10,1
Escola Profissional	8	10,1
IPSS	6	7,6
Associação Empresarial	6	7,6
Empresa de Formação e Escola Profissional	1	1,3
Cooperativa de Ensino/Centro de Formação	3	3,8
Associação Comercial e Industrial	1	1,3
Fundação	2	2,5
Entidade de Ensino Superior	11	13,9
Associação	8	10,1
Entidade privada sem fins lucrativos	2	2,5
IEFP	4	5,1
OPCA	4	5,1
Antenne Conseil en VAE	1	1,3
Groupement d'intérêt public	1	1,3
C.F.A.	1	1,3
Cabinet Conseil	1	1,3
Point Relais Conseil	1	1,3
ANFA	1	1,3
CAVA	2	2,5
Total	79	100,0

Em termos de contexto de trabalho, constata-se, através do Quadro 9, uma grande diversidade de entidades, o que nos leva a problematizar a variedade de locais onde é possível, atualmente, exercer funções relacionadas com a Educação e Formação de Adultos e, mormente, com a Mediação. Assim sendo, as entidades de Ensino Superior são as que representam os contextos onde mais inquiridos exercem as suas funções (13,9%), seguidas das Empresas de Formação, Escolas Profissionais e Associações (10,1%). As Escolas Públicas do Ensino Regular apresentam, também, uma percentagem significativa de 8,9%, bem como as IPSS e as Associações Empresariais, ambas com 7,6%. Em França, as OPCA são as que revelam uma maior percentagem de colaboradores inquiridos (5,1%).

Relativamente às razões que levaram os inquiridos a trabalharem no contexto atual onde exercem funções³⁵ encontramos várias dimensões, de onde destacamos a necessidade de empregabilidade, tenha este emprego surgido como oportunidade, convite ou candidatura espontânea/concurso. Por sua vez, a dimensão mais referida prende-se com a identificação com o domínio de ação da profissão; na verdade, hoje em dia torna-se cada vez mais difícil para os trabalhadores terem oportunidade de trabalhar numa área com a qual se identificam e esse não parece ser o caso da maioria dos Profissionais que inquirimos, pelo que o gosto pela área, a existência de experiência anterior no domínio e a identificação com a formação académica (aspeto cada vez mais valorizado, dado o investimento económico e temporal que a formação exige) são os motivos principais para trabalharem na área da Educação e Formação de Adultos. O desejo de evolução profissional, com a possibilidade de diversificar experiências e de desenvolver novas competências, são fatores também relevantes no momento da escolha por esta via.

No nosso entender, estas três dimensões não poderão ser dissociadas por completo, pois a associação entre a necessidade de trabalhar, o gosto pela área e a procura de novos desafios profissionais são motivos que se encontram, de uma forma genérica, entrelaçados e que se coadunam com a expansão da Educação e Formação de Adultos na última década, que trouxe novas oportunidades e possibilidades para conjugar estes fatores.

Com menos expressão foram referidas duas outras dimensões, embora de não somenos importância, nomeadamente, a imposição externa, ou seja, a exigência da entidade no assumir das funções atuais, o que poderá, na nossa perspetiva, causar alguns problemas em termos de sucesso no desempenho profissional, especialmente, no que concerne à motivação e à crença na profissão e nas medidas implementadas neste momento no setor, embora não disponhamos de dados que comprovem esta relação. Finalmente, encontramos os fatores de conveniência como a proximidade geográfica do local de residência e a existência de boas condições para o desenvolvimento do trabalho, nomeadamente, flexibilidade e autonomia, aspetos sempre importantes para a realização pessoal e profissional dos trabalhadores.

³⁵ Ver Quadro da Análise de Conteúdo no Apêndice 6.

Quadro 10 - Funções desempenhadas pelos Inquiridos

Funções	Frequência	Percentagem
Mediador(a) EFA	7	8,9
Profissional de Diagnóstico e Encaminhamento	12	15,2
Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências	28	35,4
Mediador(a) EFA e Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências	2	2,5
Profissional de Diagnóstico e Encaminhamento e Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências	2	2,5
Responsável pelo Serviço de VAE	10	12,7
Técnico/Acompanhante de VAE	8	10,1
Référente VAE	3	3,8
Assistente VAE	1	1,3
Responsável pelo Serviço de VAE e Técnico de VAE	1	1,3
Encarregado da conceção do Dispositivo de acesso à VAE	1	1,3
Conselheiro VAE	1	1,3
Missing	3	3,8
Total	79	100,0

Dos dados obtidos, verifica-se que não existe uma distribuição equitativa em termos das funções desempenhadas pelos inquiridos, já que a esmagadora maioria (35,4%) dos respondentes são Profissionais de RVC, seguidos pelos 15,2% de Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento e pelos 12,7% e 10,1% de Responsáveis pelo Serviço de VAE e Técnico/Acompanhante de VAE, respetivamente. Apenas 7 dos respondentes, portanto, 8,9% exercem a função de Mediadores EFA e este número pode dever-se ao facto de, na altura da aplicação dos inquéritos, grande parte dos Cursos EFA terem, previamente, terminado, o que implicou, em alguns casos, a dispensa dos Mediadores EFA. Também convém ressaltar que não houve mais respostas por parte dos Profissionais dos CNO, uma vez que os concursos nas Escolas ainda não tinham sido concluídos e, após 3 meses de espera, tivemos que dar por encerrada a aplicação dos inquéritos, sem sucesso a esse nível.

Quadro 11 - Habilitações Literárias dos Inquiridos

Habilitações Literárias	Frequência	Percentagem
Curso Superior	33	41,8
Pós-Graduação	11	13,9
Mestrado	32	40,5
Doutoramento	1	1,3
Missing	2	2,5
Total	79	100,0

Em termos de Habilitações Literárias, verifica-se que a maioria dos respondentes possuem Licenciatura (41,8%), sendo que alguns inquiridos encontram-se a terminar o Mestrado, o que não contemplámos, por não o terem finalizado ainda e uns significativos 40,5% possuem já Mestrado, o que nos leva a refletir sobre a importância atribuída à Educação/Formação no contexto atual e no exercício das suas funções.

Não obstante, é de ressaltar a grande diversidade de áreas em que os Profissionais se formaram e especializaram, podendo ir desde Agronomia a Serviço Social³⁶. De facto, em Portugal (em França não temos essa informação), as pessoas que se encontram a trabalhar na Educação e Formação de Adultos devem possuir formação ao nível das Ciências Humanas e Sociais, o que nem sempre se verifica, como se constata através da análise dos dados, embora sejam de destacar a Psicologia (21,5%), a Sociologia (15,2%) e as Ciências da Educação (10,1%), o que vai ao encontro do que está legislado.

2.7. Design da Investigação

Apesar de a nossa investigação possuir um carácter indutivo, apresenta, como toda e qualquer investigação, um *design*, o qual se refere à sequência lógica que foi seguida durante o processo e que permite verificar a relação entre a *empíria* e as questões e objetivos de investigação, bem como a sua articulação com as conclusões. Trata-se, por isso, do percurso lógico que vai desde as perguntas de partida até à conclusão, incluindo a recolha, tratamento e análise dos dados.

³⁶ Confirmar Quadro da Análise de Conteúdo no Apêndice 6.

O nosso estudo, centrando-se numa perspetiva qualitativa, privilegiou a descrição e a interpretação de realidades múltiplas (Stake, 2009), de significados complexos (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1994) e experienciais, que procurámos compreender.

Assim, tendo em consideração o *design* da investigação, podemos dizer que a nossa planificação prévia iniciou com a revisão de literatura sobre a temática, no sentido de contextualizar, de certa forma, a problemática e delinear algumas questões e objetivos de investigação.

Após essa fase inicial, consideramos como primeira etapa a seleção dos casos e dos sujeitos, para o que estabelecemos um contacto prévio com as entidades, com o objetivo de marcar reuniões de apresentação do Projeto e solicitar a colaboração na investigação, reuniões essas que se sucederam, em primeiro lugar, com os responsáveis institucionais e, posteriormente, com as Profissionais a quem pretendíamos pedir colaboração, o que se revelou de extrema importância, pois permitiu uma primeira aproximação ao contexto, no sentido de perceber a receptividade, a adequação à problemática e ao tipo de estudo e a familiarização com os potenciais espaços e atores que fariam parte da investigação.

Foram, nesse âmbito, elaborados os documentos que consentiam a participação das Profissionais³⁷, onde constavam os objetivos do estudo, tipo de cooperação solicitada e em que moldes e outros aspetos que mencionaremos no ponto referente à validade e fiabilidade da investigação.

Após esta fase, numa segunda etapa, procedeu-se à seleção das técnicas de recolha dos dados e à elaboração dos respetivos instrumentos, tendo-se iniciado o período de colheita das informações ao nível do Estudo Multicasos, que decorreu entre Março de 2010 e Abril de 2011, com recurso a narrativas escritas, observação participante, entrevistas semidiretivas, conversas informais, diário de bordo e inquéritos por questionário aplicados aos Formandos dos Cursos EFA das Mediadoras participantes no estudo.

A terceira fase, desenvolvida entre Janeiro de 2011 e Março de 2011, envolveu os contactos e a recolha de dados por meio de entrevistas semidiretivas junto das Profissionais da VAE, em França.

Durante este período, os dados já recolhidos iam sendo analisados, ainda que de forma muito superficial e foram surgindo as primeiras ideias-chave, os primeiros temas, os quais serviram de base para as colheitas seguintes, especialmente em termos das sessões de

³⁷ Consultar Apêndice 7.

observação. A análise mais profunda e sistemática das informações ocorreu entre Abril de 2011 e Maio de 2012 (dados qualitativos e dados quantitativos).

Finda a recolha, tratamento e análise dos dados recolhidos até então e confrontados com a impossibilidade de realizar a formação que tínhamos previsto no Projeto inicial, concretizámos as referidas alterações metodológicas, introduzindo um estudo em extensão com a aplicação de inquéritos por questionário a Profissionais ligados à problemática, tanto em Portugal como em França. Esta fase de nova recolha de dados decorreu entre Setembro de 2011 e Fevereiro de 2012 e a análise das informações prolongou-se até Junho de 2012.

Todo este processo envolveu uma constante revisitação em termos de literatura, com o intuito de confrontar as conclusões dos dados com os referenciais teóricos.

Cada caso, depois de considerarmos um nível de saturação satisfatório em termos de possibilidade de recolher novas informações pertinentes para o objeto, foi analisado com maior pormenor, mesmo após a aplicação dos questionários aos Profissionais, o que irá ser discutido no ponto da “Análise e Tratamento dos Dados”, tendo-se iniciado o processo de comparação das informações dos diferentes casos e dos dados dos questionários (Formandos dos Cursos EFA e Profissionais da EFA), procurando padrões, convergências e divergências, colocando em evidência esses dados para deles extrair algumas orientações teóricas. Tratou-se, portanto, de uma investigação contínua, num equilíbrio interativo entre *empíria* e teoria, entre recolha e análise dos dados (Demazière & Dubar, 1997; Miles & Huberman, 1994).

O Quadro 12, apresenta, em síntese, os *timings* do *design* da investigação.

Quadro 12 - Timings do design da Investigação

Etapas / Dimensões	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
Objetivo	Contactos preliminares (Portugal e França)	Recolha de dados (Portugal); Contactos preliminares (França)	Recolha de dados (CAVA e DAVA) Contactos preliminares (França)	Alterações metodológicas: Estudo em Extensão (recolha de dados)
Duração	Dezembro de 2009 a Fevereiro de 2010	Março de 2010 a Abril de 2011	Janeiro de 2011 a Março de 2011	Setembro de 2011 a Fevereiro de 2012
Fontes de Informação	Responsáveis pelas entidades	Profissionais (Portugal e Universidade francesa)	Acompanhante de VAE, Responsáveis pelos CAVA e DAVA	Profissionais da EFA
Técnicas de Recolha de Dados	Reuniões prévias	- Narrativas Escritas - Observação participante - Entrevistas semidiretivas - Diário de Bordo - Conversas Informais - Inquéritos por Questionário	Entrevistas semidiretivas	Inquéritos por Questionário

A análise documental e a análise dos dados apresentaram um carácter longitudinal, ou seja, decorreram ao longo de todo o estudo.

Estas diferentes etapas irão ser melhor discutidas nos pontos que se seguem, quando descrevermos as técnicas de recolha, tratamento e análise dos dados.

2.8. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Segundo Rosa e Arnoldi (2008, p. 7),

cada ciência possui uma gama de sistemas metodológicos próprios que, unindo-se uns aos outros e de forma ordenada, conduzem a investigação científica a resultados satisfatórios [pelo que] todo o pesquisador consciente deve saber como selecionar e utilizar adequadamente as técnicas científicas para que os resultados obtidos sejam realmente fidedignos.

Assumindo, desde já, a centralidade do problema, das questões e dos objetivos de investigação, os métodos e técnicas por nós selecionados tiveram em consideração esses elementos, ou seja, procurámos adaptar os procedimentos de recolha e de tratamento dos dados à natureza do estudo, o que exigiu uma análise inicial detalhada sobre métodos e técnicas de investigação para que, de acordo com as características e limitações de cada um, pudessemos escolher os mais adequados.

Assim, depois de termos delineado, provisoriamente, a problemática e o tipo de estudo,

as questões de investigação e os objetivos gerais e específicos, iniciámos a reflexão sobre a escolha das técnicas necessárias à construção dos instrumentos que nos iriam permitir recolher as informações.

De facto, a recolha dos dados e a eleição das técnicas e instrumentos a ela subjacentes implicam uma opção teórica, pois, uma vez que não é possível observar a realidade no seu todo, torna-se pertinente definir o que será observado, ou seja, quais as informações que deverão ser recolhidas e através de que meios (Lessard-Hébert et al., 2005, pp. 141-142).

Segundo Vilelas (2009, p. 265), “um INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS³⁸ é, em princípio, qualquer recurso que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação”.

Para De Ketele e Roegiers (1999, p. 17)

a recolha de informações pode (...) ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes.

A partir da lógica destes autores (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 16), a recolha de informações deve pautar-se por quatro características fundamentais: ser deliberada, ou seja, ter uma orientação e objetivos definidos e concretos; ser multilateral; ser organizada, pensada e minimamente estruturada e ter validade.

De acordo com a classificação apresentada por De Ketele e Roegiers (*Idem*, p. 135 e sgts), as principais funções da recolha de informações que realizámos são a descritiva, pois procurámos descrever e caracterizar os fenómenos objeto de estudo para, posteriormente, procedermos à sua compreensão e interpretação e, em certa medida, a função heurística, uma vez que este estudo, de cariz indutivo, poderá levantar hipóteses que possam, no futuro, ser alvo de verificação, numa vertente mais dedutiva. Ambas as funções são postas ao serviço, essencialmente, do conhecimento, ou seja, visam contribuir para a sua evolução, o que é, particularmente, relevante no caso da nossa investigação, visto ser uma problemática pouco explorada.

A função formativa seria, também, muito relevante nesta investigação, mas, pelos motivos já evocados, não se tornou possível a consecução dos objetivos relacionados com o âmbito formativo inicialmente previsto.

³⁸ Maiúsculas no original.

A recolha de informações incidiu sobre factos, ou seja, “características da situação, (...) comportamentos ou (...) interações entre as pessoas” e sobre representações, isto é, “opiniões, maneiras de apreender as coisas ou os comportamentos, precisar o seu significado ou ainda atribuir-lhe uma causa” (*Idem*, p. 164) e sobre a relação entre ambos (opiniões e comportamentos declarados – vs. – comportamentos observados).

Por sua vez, a recolha dos dados apresentou uma vertente atributiva que surge, segundo os autores (*Idem*, p. 172), quando “o esforço recai no que pode ser afirmado ou negado a respeito do objeto da recolha de informações” e um cariz narrativo, pois centrou-se nas ações, nos estados que surgem com as ações, nos seus efeitos e consequências.

A escolha dos métodos e das técnicas remete-nos para a sua adequação em termos de consecução dos objetivos definidos.

Em termos gerais, recorremos a técnicas com instrumentos, predominantemente, semiabertos e abertos, o que se refletiu nos próprios Inquéritos por Questionário, os quais, apesar de apresentarem questões fechadas, revelam a existência de questões semiabertas e abertas, de onde surgiu grande parte dos dados que vieram a ser considerados como os mais relevantes em termos de comparação com as informações coletadas com as outras técnicas.

Vimos, de facto, a complementaridade entre as técnicas utilizadas, pois consideramos que nenhuma se sobrepõe ou tem mais valor/utilidade que outras, mas proporcionam diferentes e adicionais conhecimentos/informações sobre o objeto de estudo.

O Quadro 13, apresenta as principais técnicas utilizadas em investigação qualitativa, segundo De Bruyne, Herman e Schoutheete (1974, pp. 202-205) e a apresentação das técnicas por nós utilizadas (destacadas a negrito), com os respetivos modos de utilização e tipo de informação que se pretendia recolher:

Quadro 13 - Principais técnicas utilizadas em Investigação Qualitativa - Adaptado de De Bruyne et al. (1974, pp. 202-205)

Técnicas de Recolha de Dados	Modos de utilização	Tipos de informação
Análise Documental	- Fontes privadas ou oficiais (legislação, arquivos, relatórios, estatísticas, etc.).	- Factos, atributos, comportamentos, tendências.
Observação	- Sistemática (observador exterior); - Observação Participante (observador conhecido ou oculto).	- Características ou propriedades de diversos acontecimentos ou unidades (distribuições, frequências); - Diversas características ou propriedades da mesma situação ou do mesmo objeto; - Ações constatadas, explicações recebidas, significados reportados; - Incidentes ou historiais, factos recorrentes; - Factos tal como o são para os sujeitos observados; - Fenómenos latentes (que escapam ao sujeito, mas não ao observador).
Narrativas Escritas	- Centradas num tema específico. - Livres (autobiografia).	- Experiências, vivências, sentidos, significados atribuídos pelos sujeitos.
Inquérito: - Por Entrevista (oral); - Por Questionário (escrito).	- Estruturada; - Livre; - Semiestruturada; - Centrada num tema específico (lista-controlo); - Painel, entrevistas repetidas; - Em profundidade, indireta. - Questões fechadas; - Questões semiabertas; - Questões abertas; - Escalas de medida. (Prevalência das questões semiabertas e abertas).	- Factos observados e/ou opiniões sobre si próprio, os outros, acontecimentos, experiências, interações, vivências; - Mudanças de atitudes, de influências; - Evolução dos fenómenos; - Significado das respostas; - Conteúdo latente.

Como se verifica no Quadro 13, foram diversas as técnicas de recolha de dados utilizadas, as quais resultaram, reforçamos, de um processo de reflexão sobre a natureza do próprio estudo, dos seus objetivos e das informações a recolher (Quivy & Campenhoudt, 2003), já que “os instrumentos metodológicos não podem ser escolhidos independentemente das referências teóricas da investigação” (Ruquoy, 2005, p. 86), pelo que as técnicas de recolha de

dados selecionadas foram adaptadas ao objeto de estudo e ao tipo de informações que pretendíamos coletar (*Ibidem*).

Assim, optámos por estas técnicas, porque os objetivos seriam melhor cumpridos, as informações seriam mais pertinentes e responderiam melhor às questões; porque permitiam recolher informação mais pormenorizada ou mais aprofundada; porque possibilitavam o contacto direto com os atores e respetivos contextos de ação.

Não obstante, salvaguardámos sempre a possibilidade de introduzir alterações, uma vez que partilhamos da opinião de Coutinho (2011, p. 131), quando afirma que “na investigação qualitativa a recolha e análise de dados é um processo contínuo integrado na sequência da investigação, de forte cariz indutivo, resultando como produto final uma descrição, ou seja, “palavras””, as quais poderíamos ter percebido serem mais fácil e rigorosamente obtidas por outras vias, embora tal não tenha sido o caso.

Resumindo, existem diversos procedimentos, não colocando em causa, voltamos a salientar, uns serem melhores do que outros, mas a sua adequação a cada investigação, pelo que o que nós procurámos foi manter-nos coerentes relativamente à nossa lógica de ação, a qual iremos tentar esclarecer com o máximo de pormenor possível nos pontos seguintes deste Capítulo.

2.8.1. Análise Documental

Uma das primeiras fases do nosso estudo envolveu a investigação documental (Sousa, 2009), a qual tem como objetivo, segundo o autor (*Idem*, p. 88) “conhecer os factos verídicos com a maior objetividade e o menor número de distorções, dentro da situação particular que estuda”, ou seja, envolve a pesquisa em Teses, Relatórios, Livros, Monografias, Artigos, Legislação, etc., de informações sobre o objeto em análise, de uma forma reflexiva e sistematizadora.

Deste modo, pesquisámos estudos sobre a problemática (e, no nosso caso em particular, sobre assuntos relacionados com o objeto de estudo, dada a escassez de investigação na área) e, por outro lado, procedemos à leitura de obras de referência, fontes primárias e secundárias, sobre os temas em análise.

Lessard-Hébert et al. (2005, p. 143) reclamam que “a análise documental, espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação,

corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos”, os quais não são da autoria do investigador.

A revisão da literatura revela-se de extrema importância, uma vez que existe um conjunto de conhecimentos mais ou menos desenvolvidos “que foi estabelecido por outros investigadores, e, por isso, a literatura publicada constitui um importante recurso para o investigador no processo de planificação, implementação, interpretação e difusão dos resultados da investigação” (Coutinho, 2011, p. 55).

Desta forma, segundo a autora (*Ibidem*),

a revisão de literatura consiste na *identificação, localização e análise*⁹ de documentos que contêm informação relacionada com o tema de uma investigação específica. O objetivo da revisão bibliográfica é o de situar o estudo no contexto e, com isso, estabelecer um vínculo entre o conhecimento existente sobre o tema e o problema que se pretende investigar

e aumenta, por conseguinte, a credibilidade do estudo, pelo confronto do existente com o novo.

Por sua vez, ajuda a enquadrar, teórica e concetualmente, o trabalho que se encontra em desenvolvimento e, quando a teoria e as investigações na área são escassas, “o investigador deve acrescentar/procurar informação empírica que lhe permita retirar conclusões e fazer recomendações para trabalhos futuros” (*Idem*, p. 56), tendo sido essas algumas das nossas principais preocupações.

De facto, foram as pesquisas e leituras efetuadas que possibilitaram desenhar o projeto de investigação, numa primeira fase e, posteriormente, servir de confronto e suporte às evidências e conclusões retiradas da análise dos dados recolhidos ao longo do processo, numa dialética entre *empíria-teoria-empíria*, onde investimos na reflexão e na interpretação, num sentido hermenêutico, “averiguando-se o sentido (...) que o autor quis exprimir, procurando-se compreender o conteúdo da sua informação” (Sousa, 2009, p. 91).

A principal vantagem desta técnica prendeu-se com o acesso a uma grande variedade de informações que, por um lado, permitiram enquadrar e compreender, teoricamente, os fenómenos em estudo e, por outro lado, conhecer experiências que se revelaram importantes na contextualização metodológica e na realização do trabalho empírico.

Para Lüdke e André (1986, p. 39), outras das suas vantagens são: “fonte estável e rica”; podem ser consultados várias vezes e ao longo do tempo; podem fornecer evidências e suporte às conclusões do investigador; “fonte “natural” de informação”; baixo custo; “fonte não-reativa”;

⁹ Em itálico no original.

“indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos”; fonte complementar de informações.

Em termos de limitações, os mesmos autores (*Idem*, p. 40) destacam: “são amostras não-representativas dos fenómenos estudados”; “falta de objetividade e validade questionável”; representam “escolhas arbitrárias, por parte de seus autores, de aspetos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas”.

Quanto à natureza dos documentos consultados e estudados, baseamo-nos em De Ketele e Roegiers (1999, p. 37), tendo sido, essencialmente, documentos publicados (livros, revistas e artigos científicos – físicos e *online*) e oficiais (legislação, documentos normativos, programas e especificações técnicas – físicos e *online*), portanto, documentos oficiais e técnicos (Lüdke & André, 1986, p. 40).

Segundo a classificação de Saint-Georges (2005, p. 21), recorreremos a fontes escritas oficiais, isto é, “do ponto de vista estritamente delimitado, é «oficial» uma fonte que depende de uma autoridade pública”, sendo exemplos as Leis, os Decretos e as Portarias consultados (Diário da República) e consultámos, igualmente, fontes escritas não oficiais, especialmente, revistas e livros especializados nas problemáticas em estudo (artigos, revistas e livros científicos, teses, dissertações, ...).

A pesquisa bibliográfica foi, ainda assim, a estratégia privilegiada e, para Saint-Georges (2005, p. 32) “fala-se de *pesquisa bibliográfica*⁴⁰ quando se trata de descobrir textos (livros, artigos, documentos) sem omitir uma referência essencial, mas sem se deixar submergir pelo que não tem interesse”.

Procurámos, assim, realizar uma análise exaustiva dos documentos, com a elaboração de fichas de leitura o mais detalhadas possível (assunto principal, citações, ideias-chave, entre outros aspetos considerados relevantes), mas, dada a limitação temporal, tornou-se necessário seleccionar as fontes mais pertinentes, pois não é possível “ler tudo sobre tudo”.

Sintetizando, De Ketele e Roegiers (1999, p. 38) sublinham que a pesquisa documental tem como objeto “a literatura científica relativa ao objeto de estudo” e como finalidade “a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica (quadro teórico e hipótese)” e Sousa (2009, p. 262) declara que o objetivo da análise documental passa por “dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão (...) [visando] a condensação da informação”.

⁴⁰ Em itálico no original.

A análise documental, em todas as suas formas e com as suas diversas *nuances*, apresentou um carácter longitudinal, pois decorreu durante toda a investigação, nas suas diferentes etapas, de acordo com as necessidades surgidas em cada fase e percorreu os diversos temas associados aos contextos e aos fenómenos em estudo.

No entanto, esta técnica não foi utilizada de forma estanque, mas em complementaridade com outros procedimentos, os quais passamos a descrever.

2.8.2. Narrativas Escritas

Czarniawska (2005, p. 17) defende que “uma narrativa é entendida como um texto oral ou escrito dando conta de um evento/ação ou séries de eventos/ações, conectados cronologicamente”, no fundo, reflete uma forma de comunicação que oferece um “modo alternativo de conhecimento” (*Idem*, p. 8).

Couto (1998, p. 115) salienta que as experiências e a forma como as pessoas vivem os acontecimentos marcam as suas trajetórias, de forma que vamos cruzando “histórias que vivemos ou que ouvimos contar”. Estas histórias refletem o modo como cada indivíduo se apropria da realidade, envolvido pelo conjunto de crenças, valores e papéis que o enformam e que dão vida e sentido às situações.

A narrativa permite partilhar vivências e (re)construir identidades, tendo sempre “associado um carácter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época” (*Idem*, p. 121).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 177), reportando-se a Allport (1942), “o critério para chamar ao material escrito documentos pessoais é de que é autorrevelador da visão que a pessoa tem das suas experiências” e, apesar de poderem ser de diversos tipos, interessa-nos, neste espaço, explorar as narrativas escritas pelas Profissionais, as quais surgiram em virtude do nosso pedido.

Os documentos produzidos pelos participantes no estudo emergiram como complemento da observação participante e das entrevistas semidiretivas, no sentido de recolher mais dados que pudessem ser cruzados. Trata-se de documentos feitos na primeira pessoa, utilizando o discurso direto (Couto, 1998, p. 125; Bogdan & Biklen, 1994, p. 177), com o intuito de compreender o pensamento experiencial das Profissionais, mediante o conhecimento da sua

formação académica e do seu trajeto profissional, bem como o sentido que atribuíam ao seu trabalho, as suas principais funções, experiências, dificuldades e motivações.

Estas questões, materializadas num “registo escrito da biografia de formação e profissional⁴¹” das autoras foram, igualmente, colocadas nas entrevistas e observadas, em certa medida, nas sessões de observação, o que demonstra, uma vez mais, o carácter de complementaridade das técnicas e a procura pelo cruzamento de dados a que nos propusemos.

O Quadro 14, expõe os tópicos fornecidos às Profissionais para que o seu trabalho de narração fosse direcionado para momentos específicos da sua vida: passado, presente e projetos futuros nos campos da formação e do trabalho.

Quadro 14 - Pistas para a realização das Narrativas Escritas

Pistas para a Narrativa Escrita	Objetivo
<p>Idade ____; Estado Civil ____; Formação Inicial ____; Ano de conclusão do Curso ____; Instituição de Formação ____; Desde quando ____ desenvolve o trabalho atual de ____.</p> <p>- Qual a sua formação de base;</p> <p>- Há quanto tem se encontra a trabalhar nesta entidade?</p> <p>- Porque se encontra a trabalhar neste contexto profissional: instituição, área de intervenção... Gostaria de trabalhar noutra contexto, noutra área... Se sim, qual?</p> <p>- Como decidiu optar por esta via profissional;</p> <p>- Em que é que a sua formação auxilia o desempenho diário das suas tarefas;</p> <p>- Gosta do trabalho que realiza? O que é que faz concretamente? Poderia descrever-me, sucintamente, o seu trabalho atual?</p> <p>- Que aspetos considera mais positivos e menos positivos no seu trabalho;</p> <p>- Há formação complementar que gostasse de realizar? Pensa que essa formação poderia contribuir para melhorar as funções que desempenha atualmente e o trabalho que realiza?</p> <p>- Poderia caracterizar num adjetivo ou numa expressão o significado que tem para si, atualmente, o trabalho que realiza?</p>	<p>- Identificar as Profissionais</p> <p>- Contextualizar, academicamente, as Profissionais</p> <p>- Contextualizar, profissionalmente, as Profissionais</p> <p>- Relacionar formação e trabalho</p> <p>- Identificar necessidades formativas</p> <p>- Atribuir sentidos à ação</p>

A decisão de dar estas pistas prendeu-se com a possibilidade de manter a centralidade do objeto de estudo, embora tivéssemos pesado o impacto desta opção na capacidade criativa das autoras, risco a que nos propusemos correr e, em termos gerais, consideramos que os objetivos pretendidos foram alcançados, ou seja, as Profissionais identificaram os significados situacionais (Couto, 1998) que atribuem (atribuíam) aos seus percursos formativo/académico e

⁴¹ Pedido realizado às Profissionais, como poderá ser confirmado no Apêndice 8.

profissional, dando relevo ao cariz mimético das experiências (Flick, 2005), permitindo-nos localizar, apresentar e avaliar essas mesmas vivências e o contexto em que se inserem (inseriam).

2.8.3. Observação Participante

A observação é um processo natural, surgindo “como modo de apreensão do que se passa fora e dentro do indivíduo” (Sousa, 2009, p. 108). No entanto, há momentos em que a observação é utilizada de forma formal, deliberada e sistemática, sendo o caso do seu recurso em situações de investigação, nomeadamente, no campo educativo.

Segundo Sousa (*Idem*, p. 109), “a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantam e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” e, no caso específico do nosso estudo, para conhecer, analisar, compreender, interpretar e comparar as práticas das Figuras da Mediação na EFA e a sua relação com o campo mais vasto da Mediação Educacional, no seu domínio Formativo, ou seja, todas as decisões que tomámos tiveram como pano de fundo as questões e os objetivos da investigação (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 157).

São diversos os tipos de observação, estabelecendo-se um *continuum* em termos de estruturação, de sistematicidade, de participação. De acordo com as modalidades de observação apresentadas por Sousa (2009, pp. 112-115) e Vilelas (2009, pp. 272-273), consideramos a observação realizada semiestruturada, uma vez que exibe certas características menos estruturadas, sobretudo, ao nível da não existência de grelhas de observação rígidas e de tópicos limitados a serem observados, mas identificamos algumas das particularidades descritas pelos autores no que concerne à observação estruturada, pois esta decorreu de modo formal, com datas e locais predefinidos; por sua vez, as notas foram tomadas no momento, não continham reflexões pessoais e apresentavam um relativo grau de organização (Lüdke & André, 1986, p. 30), de acordo com os objetivos da investigação.

Apesar dessa organização geral, os aspetos a serem observados não se encontravam limitados a grelhas de observação rígidas e quantificáveis (Tuckman, 2000), uma vez que os comportamentos e as interações eram relevantes *per se* e como um todo, não estando à procura de condutas específicas, mas gerais, que nos permitissem contextualizar as práticas pedagógicas desenvolvidas e as formas de relacionamento interpessoal, as quais serviriam de

base para a comparação com os restantes registos escritos e orais para, desta forma, ser possível enquadrar, teoricamente, os dados ao nível das competências, práticas, perfis e do próprio trabalho de Mediação.

Enquadramo-nos, então, genericamente, na classificação de observação não sistemática (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 197) ou não-sistematizada (Sousa, 2009), pois, apesar de existirem objetivos preestabelecidos, observações regulares e previamente calendarizadas, procurámos, como referido, observar todo o tipo de interações - apesar de sabermos, de uma forma geral, o que pretendíamos observar (Tuckman, 2000) -, sem nos limitarmos a categorizações predefinidas e sem recorrermos a meios técnicos especiais, mas apenas às folhas de registo de observação criadas por nós⁴² e caneta, mantendo o máximo de objetividade, rigor e imparcialidade no registo dos dados.

Assim, pretendíamos assinalar o máximo de comportamentos relacionados com o objeto de estudo, por mais irrelevantes que pudessem parecer e anotar o que se passava nas sessões com o maior detalhe possível, no sentido de não restringir os fenómenos em estudo a critérios de observação predeterminados que talvez negligenciassem informações que poderiam tornar-se relevantes para a compreensão global da problemática.

No fundo, recorremos a descrições específicas (Sousa, 2009, p. 261), ou seja, “notas tomadas mais sistematicamente e com maior intensidade de registo. O seu objetivo é registar todos os comportamentos que sucedem durante um determinado período de tempo, em detalhe, de modo ininterrupto” (*Ibidem*). Finalmente, a observação foi realizada, apenas, por um observador (observação individual) e decorreu no campo, ou seja, foi realizada no contexto de ação das Profissionais, pelo que “os dados foram registados no momento em que ocorreram, de modo espontâneo, o que reduz as tendências seletivas e possíveis deturpações posteriores na sua reevocação” (*Idem*, p. 115).

Evertson e Green (1986) identificam quatro tipos de registo dos dados de observação: categoriais, descritivos, narrativos e tecnológicos, sendo que nos enquadrámos numa continuidade entre o tipo *descritivo* e o tipo *narrativo*⁴³, pois possuíamos alguns tópicos de aspetos a observar; a tónica é colocada sobre os significados atribuídos pelos atores sociais; os fenómenos são registados no momento e tal como se produzem, mediante sistemas de análise descritiva, procurando captar o essencial e o acessório que possa tornar-se fundamental. Por

⁴² Confirmar no Apêndice 9.

⁴³ Apesar de nos identificarmos com os dois sistemas de observação, consideramos que o que se encontra mais perto da nossa experiência é o narrativo, embora identifiquemos várias características do descritivo, daí os apresentarmos ambos, no sentido da sua complementaridade.

sua vez, procurámos reproduzir o máximo do discurso das Profissionais, dos seus comportamentos e dos acontecimentos que ocorriam nas sessões e que iam ao encontro do nosso objeto de estudo. Em termos de objetivos, reforçamos, preocupámo-nos em descrever os fenómenos e em explicar a sua evolução e compreender e explorar situações particulares de cada caso para comparar com os restantes casos.

A observação efetuada foi de cariz direto (Bogdan & Biklen, 1994) e participante artificial, de acordo com Vilelas (2009, pp. 273-274), uma vez que houve um certo grau de integração no grupo, com a participação ativa na realização de algumas atividades durante as sessões (o que facilitou o processo de conhecimento e a quebra de desconfianças), os Adultos e as Profissionais viam-nos como parte integrante do grupo, não havendo um sentimento de intrusão e todos os observados sabiam que havia um objetivo deliberado para a nossa presença e que se prendia com a consecução de um projeto investigativo para o qual, vincámos, este processo se tornava essencial. Não existiu uma inserção e pertença totais ao grupo, pois não era esse o propósito, estabelecendo-se uma participação limitada e condicionada pelas regras impostas pela situação no que concerne ao tempo (não assistimos a todas as sessões durante todo o processo de todos os Adultos, o que também contribuiu para evitar a confusão de papéis por parte de observador e observados) e à nossa função enquanto observadores (todos os intervenientes conheciam a nossa posição de investigadores).

Na observação participante,

o investigador *pode compreender* o mundo social *do interior*, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é um ator social e o seu espírito pode aceder às perspetivas de outros seres humanos, ao *viver* as «mesmas» situações e os «mesmos» problemas que eles⁴⁴ (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 155).

Assim, o investigador, por meio desta técnica, procura descobrir e compreender as dinâmicas e os processos das situações e das interações.

Sousa (2009, p. 111 e sgts) apresenta um conjunto de critérios que é necessário ter em consideração para realizar o processo de observação com sucesso, os quais foram, na sua maioria, assegurados por nós: não emitir julgamentos; atitude de neutralidade e objetividade.

As atitudes, ações e comportamentos, nomeadamente, a relação entre sistemas de comunicação e hierarquias (Quivy & Campenhoudt, 2003) foram registados com o máximo rigor e procurando captar o discurso direto dos observados, embora uma das grandes limitações

⁴⁴ Em itálico no original.

tivesse passado pela impossibilidade de transcrever *ipsis verbis* tudo o que era dito, uma vez que o discurso direto ultrapassa, em rapidez, a capacidade de escrita.

As notas eram transcritas no próprio dia ou no dia seguinte, para formato digital⁴⁵, momento em que era realizada uma primeira reflexão sobre os dados e sobre o próprio processo de recolha de informação, no sentido de melhorar algum aspeto, visando garantir o rigor, a imparcialidade, a objetividade, dentro da intersubjetividade característica desta técnica e da própria investigação qualitativa.

Assim, depois de cada observação, tínhamos o cuidado de reler e de reviver a sessão observada, no sentido de perceber se tínhamos sido fiéis ao que, realmente, tinha acontecido, se tínhamos mantido uma postura imparcial e objetiva e se tínhamos ido ao encontro dos objetivos do estudo, no sentido de assegurar a validade, a confiança e a fidelidade, pois, nesta técnica, cometer erros revela-se extremamente simples (Sousa, 2009).

Quanto à importante questão da validade, Sousa (*Idem*, p. 130) declara que uma observação é válida, quando os objetivos pretendidos são alcançados, pelo que “a validade dá-nos o grau em que os dados realmente descrevem o que sucedeu”. Um dos aspetos que tivemos em atenção neste sentido foi a validade interna e preocupámo-nos, de facto, em não nos envolvermos nem deixarmos as nossas expectativas interferirem com a objetividade do registo das situações observadas. Não notámos, em nenhuma sessão de observação, que a nossa presença tivesse influenciado a postura das Profissionais ou dos Adultos (“efeitos do observador”, nas palavras de Bogdan & Biklen, 1994) e procurámos controlar os imprevistos surgidos.

Por outro lado, tivemos em consideração a validade estrutural, ou seja, tentámos perceber se esta técnica foi adequada e bem aplicada em termos processuais, no sentido de responder às questões e aos objetivos de investigação.

Foi importante centrarmo-nos em não nos afetarmos por ideias preconcebidas e expectativas que tínhamos, dado o envolvimento, conhecimento e familiaridade com o objeto de estudo. Também tivemos a preocupação de não nos deixarmos influenciar pela prevalência dos nossos valores e julgar as atitudes das observadas à luz dos mesmos. As observações não foram realizadas com o intuito de efetuar generalizações, pois não trabalhamos com uma amostra representativa, pelo que o nosso objetivo passou por investigar, analisar e compreender, com a maior profundidade possível, os vários casos em estudo.

⁴⁵ Consultar Apêndice 10.

O investigador tem que explicar ao grupo o que irá observar e o porquê da sua presença, qual a natureza e quais os objetivos do estudo e o que fará com os resultados; assegurar a confidencialidade; ter em atenção que os sujeitos observados não se sintam cobaias e não emitir julgamentos nem cometer indiscrições sobre o que acontece no seio do grupo e respetivas interações, aspetos que procurámos salvaguardar no documento do consentimento informado e de forma oral no início das sessões de observação, junto de cada Profissional e respetivos Adultos. Em termos gerais, foram as Profissionais que realizaram a nossa apresentação, indicaram o que estávamos a trabalhar, seguindo-se uma explicação mais detalhada da nossa parte quanto aos objetivos, efeitos, mais-valias e importância da colaboração de todos para o sucesso do estudo.

A observação participante, que, conforme Lessard-Hébert et al. (2005, p. 155) “é (...) uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, *à partida, lhe é estranho ou exterior*⁶ e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem”, apresenta um conjunto de vantagens que identificamos a partir de diversos autores, as quais se cruzam e complementam e que tivemos em consideração, aquando da tomada de decisão ao nível do recurso a esta técnica.

Para Lüdke e André (1986, pp. 26-27),

- Facilita o contacto pessoal do investigador com o fenómeno em análise;
- A experiência direta é a melhor forma de verificar a ocorrência de uma dada situação;
- Permite “chegar” aos indivíduos, no sentido da compreensão da sua perspetiva, uma vez que o investigador “acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (*Idem*, p. 26), tendo sido esse o nosso grande foco neste estudo;

- Possibilita descobrir novos elementos, não antecipados e importantes para o fenómeno em estudo, o que “se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados” (*Ibidem*).

- “a introspeção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística” (*Ibidem*).

Já Sousa (2009, p. 109) defende que uma das grandes vantagens da observação é que “permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto

⁶ Em itálico no original.

próprio e sem alterar a sua espontaneidade”. No entanto, o autor salienta, igualmente, que, por muito sistemática que seja a observação, esta não poderá abranger todas as atitudes, práticas e comportamentos de um indivíduo durante todo o dia, pelo que permite, apenas, compreender uma parte do todo, devendo ser complementada por outras técnicas, aspeto que é, igualmente, referido, entre outros, por Quivy e Campenhoudt (2003).

De acordo com Vilelas (2009, p. 270), a observação permite captar dados sobre comportamentos verbais e não-verbais que ocorrem de forma direta e espontânea. Por sua vez, possibilita comparar o que os atores dizem que fazem, por exemplo, em Entrevistas e/ou Inquéritos por Questionário com o que, realmente, fazem. Por outro lado, viabiliza explorar os contextos físico e social, as características e as dinâmicas dos observados no seu quotidiano.

Quivy e Campenhoudt (2003, p. 196) enfatizam que “os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho”, valorizando a sua autenticidade, comparativamente ao que se diz e/ou escreve.

Em síntese, a observação direta permite o rápido e fácil acesso a condutas, atitudes, práticas, comportamentos e discursos no momento em que se produzem e que, de outra forma, não seriam captados de modo tão natural e espontâneo (Sousa, 2009; Vilelas, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2003; De Ketele & Roegiers, 1999).

Não obstante os seus pontos positivos, reconhecemos algumas das suas limitações:

- Pode conduzir a informações deformadas, marcadas por realidades subjetivas, pois apoia-se bastante na interpretação pessoal e, por outro lado, o investigador pode envolver-se em demasia, correndo o risco de distorcer a visão do fenómeno ou representar, apenas parcialmente, a realidade (Vilelas, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2003; Lüdke & André, 1986).

- Nem sempre é fácil ser aceite pelo grupo e os observados podem modificar as suas condutas por sentirem a presença do investigador (Vilelas, 2009), embora não tenhamos sentido esse efeito do observador (Bogdan & Biklen, 1994; Lüdke & André, 1986).

Embora tivéssemos tido em consideração estas desvantagens, foram de outro tipo as limitações que experimentámos: uma, prendeu-se com a grande quantidade de acontecimentos que se sucediam simultaneamente nas sessões que observámos, o que nem sempre se tornava fácil de registar. Por outro lado, houve situações, particularmente no RVCC, em que o surgimento de imprevistos condicionou a consecução da observação (e.g.: atividades extra como

Palestras, etc.). Finalmente, e talvez o aspeto mais significativo a considerar neste domínio, refletiu-se na impossibilidade de realizar observação direta em França, o que condicionou diversos aspetos da nossa investigação, em termos de conhecimento, análise e comparação ao nível da relação entre o discurso e as práticas das Profissionais francesas e sua confrontação com os casos portugueses, neste mesmo âmbito.

As sessões de observação decorreram entre Março de 2010 e Abril de 2011, embora o número de sessões tivesse variado nas diferentes entidades e com as diversas Profissionais. O Quadro 15, apresenta os tópicos gerais de observação que privilegiámos e o número, momento e tipo de sessões realizadas com as Mediadoras EFA e com as Profissionais do CNO:

Quadro 15 - Síntese das Sessões de Observação realizadas

Técnica/Pistas de Observação	Momento(s)	N.º de Sessões	Profissionais
Observação Participante: Aspetos a considerar: - Interações relevantes entre os participantes; - Atividades realizadas pelos participantes; - Estratégias pedagógicas utilizadas na resolução de problemas.	30 de Março de 2010 a 15 de Abril de 2011	15 Sessões: Acompanhamento diário (NB) e sessões de PRA (NS); uma sessão de avaliação individual com uma Formanda; Reuniões Pedagógicas ⁴⁷	Mediadora 1
	04 de Novembro a 25 de Novembro ⁴⁸	3 (Sessões de AA)	Mediadora 2
	03 de Março de 2010 a 28 de Maio de 2010	3 (Toda a fase de ADE, embora as duas últimas sessões tivessem sido conjugadas numa só ⁴⁹)	TDE
	03 de Março de 2010 a 07 de Abril de 2010	4 (Sessões de grupo e Sessões individuais ⁵⁰)	PRVC 1
	16 de Março de 2010 a 22 de Dezembro de 2010	6 (Sessões de grupo e Sessões individuais)	PRVC 2
	07 de Julho de 2010 e 21 de Julho de 2010	2	PRVC 3
	30 de Julho de 2010	1	Sessão de Júri

Sintetizando, os investigadores qualitativos “recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode

⁴⁷ Não foi possível assistir às RP's do RVCC, pois não me comunicaram as datas concretas da sua realização e/ou eram desmarcadas à última hora, o que também aconteceu no caso da Mediadora 2, embora tivesse assistido a uma, de Construção Curricular, mas a Mediadora 2 não compareceu, afirmando que era trabalho dos Formadores, o que merece ser problematizado, dada a importância da Reunião em termos pedagógicos e de coordenação das atividades e das próprias práticas pedagógicas dos Formadores.

⁴⁸ Houve uma sessão em Janeiro, mas era a preparação para a Atividade Integradora, pelo que não houve grande interação, limitando-se os Adultos a realizarem as tarefas que tinham em mãos.

⁴⁹ A observação das sessões individuais envolveu, igualmente, o consentimento informado do Adulto em questão, que se voluntariou para fazer parte, a este nível, da investigação.

⁵⁰ As sessões individuais, tanto no caso da PRVC 1 como da PRVC 2 decorreram com Adultos que se voluntariaram para os acompanhar; houve vários voluntários nos dois grupos, tendo os quatro (dois NB e dois NS) sido escolhido pelas Profissionais, não atendendo a nenhum critério em específico.

refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70). Por sua vez, e nesse sentido, reafirmamos que os aspetos base a serem observados surgiram do próprio desenho da investigação, seus objetivos, questões a serem respondidas, sustentados pelas leituras efetuadas no respeitante à problemática em estudo.

No entanto, apesar de existirem linhas condutoras para a observação, não tínhamos, como referido, categorias predefinidas, procurando anotar o máximo de informação relacionada com o nosso objeto de estudo, com o maior detalhe possível, sendo a categorização da análise posterior aos registos e surgindo da informação contida nos mesmos, o que iremos desenvolver, quando falarmos do tratamento da informação com recurso a uma Análise de Conteúdo de tipo “emergente”, de “indução analítica” e assente na Teoria Fundamentada (Charmaz, 2009; Strauss & Corbin, 2008; Glaser & Strauss, 1967).

Desta forma, procurámos, genericamente, assinalar (num registo qualitativo e não quantitativo, pois não procedemos à contabilização de ações e comportamentos, mas interessámo-nos pelo tipo de interação pedagógica e interpessoal) a disposição do espaço pedagógico; discursos diretos das Profissionais e dos Adultos; comportamentos não-verbais e posturas relevantes, em termos de interação pedagógica; estratégias pedagógicas utilizadas, no fundo, tudo o que se relacionasse com as práticas e competências das Profissionais para, posteriormente, confrontar com os testemunhos resultantes das Entrevistas e das Narrativas Escritas, numa lógica de complementaridade e cruzamento de dados, no chamado “método comparativo constante” (Charmaz, 2009; Strauss & Corbin, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Glaser & Strauss, 1967).

Não realizámos, por isso, um planeamento minucioso da observação, mas procurámos, a partir da definição de algumas linhas condutoras, recolher toda a informação possível que fizesse sentido para a investigação em curso, portanto, enquadramos o nosso trabalho a este nível no Sistema Narrativo apresentado por Sousa (2009, p. 127), uma vez que a nossa intenção passou por obter “descrições detalhadas de certos fenómenos observados, de forma a tentar explicar o seu processamento e a identificar os seus princípios genéricos” (*Ibidem*), ou seja, como o autor sublinha, desenvolvemos um processo que pretendia criar uma “pintura” sobre o fenómeno em estudo (*Ibidem*).

Concluindo, “a observação consiste no uso sistemático dos nossos sentidos orientados para a captação da realidade que queremos estudar” (Vilelas, 2009, p. 267), de acordo com os objetivos da investigação; exige verificação e controlo e, através dela,

o investigador vivencia pessoalmente o acontecimento que analisa para que melhor o possa entender, percebendo e agindo diligentemente, de acordo com as suas interpretações. Participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da ação observada (*idem*, p. 279),

confrontando discursos e práticas.

2.8.4. Entrevistas Semidiretivas

A nossa opção pela utilização da entrevista semidiretiva prendeu-se, em termos sucintos, com o facto de, nas palavras de Quivy e Campenhoudt (2003, p. 200),

o método da entrevista, seguida de uma análise de conteúdo, é seguramente o que mais se utiliza em paralelo com os métodos de observação. A sua complementaridade permite, com efeito, efetuar um trabalho de investigação aprofundado, que, quando conduzido com a lucidez e as precauções necessárias, apresenta um grau de validade satisfatório.

Segundo Tuckman (2000, p. 517), a entrevista é

um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno [e] consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas [sendo que] as respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses.

Tomando como referência o que estes autores afirmam sobre as potencialidades da entrevista, no nosso caso, são essas mesmas potencialidades que refletem os motivos principais para a opção por esta técnica de recolha de dados, surgindo como contributo para a perceção e compreensão dos sentimentos, opiniões e representações das participantes no estudo, no fundo, as suas “realidades múltiplas” (Stake, 2009, p. 81).

O que procurámos foi, por isso, contextualizar os sujeitos, conhecer e perceber as suas práticas, comportamentos, formas de pensar e de agir, sentimentos e valores. No fundo, queríamos compreender os discursos das atoras, daí a utilização da entrevista semidiretiva, pois havia questões que iam, desde logo, ao encontro dos nossos objetivos de investigação, mas existia alguma flexibilidade na introdução de novos assuntos que se revelassem pertinentes, facilitando o aprofundamento de temas que elas dominavam e que faziam parte da sua identidade profissional (pelo menos, na altura da recolha de dados), pelo que “só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão (...) [seriam] capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto” (Rosa & Arnoldi, 2008, p. 16). Por sua vez, também permitiu ter um contacto direto com o que as Profissionais diziam que faziam para, depois, (juntamente, com as narrativas escritas), confrontar com o que, realmente, faziam, através da análise dos

Registos de Observação resultantes da observação participante, iniciando, desde logo, o processo de triangulação das informações.

Em termos mais teóricos, recorreremos à Entrevista de Investigação (*Idem*, p. 32), ou seja, selecionámos informantes que nos permitiram recolher dados, no sentido de dar resposta às questões de investigação e aos objetivos traçados para o estudo.

Nas entrevistas semidiretivas existem questões-base sobre os temas em análise, mas as perguntas não têm que ser, necessariamente, feitas de uma forma sequencial e rígida (Rosa & Arnoldi, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2003; Bogdan & Biklen, 1994).

Como nos diz Moreira (1994, p. 133), “no caso das entrevistas semiestruturadas, o entrevistador faz sempre certas perguntas principais mas é livre de alterar a sua sequência ou introduzir novas questões em busca de mais informação”, daí que os guiões iniciais construídos apenas tenham servido como fio condutor das entrevistas em si, as quais foram sendo enriquecidas com novas questões, sempre que tal se justificou.

Reportando-nos, também a Ruquoy (2005, p. 87), neste tipo de entrevista,

por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado, e daí o aspeto parcialmente «não diretivo». Por outro lado, porém, a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspeto parcialmente «diretivo» das intervenções do entrevistador.

Lüdke e André (1986, p. 34) reforçam estas afirmações, declarando que a entrevista semidiretiva desenvolve-se “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Tuckman (2000, p. 518) e Patton (1990, p. 288) designam este tipo de entrevista por “abordagem de entrevista guiada” e “modelo de entrevista-padrão”, respetivamente. Segundo Tuckman (2000, p. 517),

para maximizar a neutralidade do processo e a consistência das conclusões, é útil construir um esquema para a entrevista. A apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspetivas sobre essas mesmas questões.

Este foi o procedimento que seguimos, embora em cada caso o guião tenha sido, ligeiramente, adaptado, de acordo com as especificidades dos contextos e das próprias Profissionais, nomeadamente, ao nível das funções que desempenhavam.

Rosa e Arnoldi (2008, p. 17) afirmam que a entrevista não deve ser vista como “um

simples diálogo”, mas, nas palavras de Vilelas (2009, p. 279), como uma “interação social”, “uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa” (Rosa & Arnoldi, 2008, p. 17).

Esta técnica envolve, portanto, uma relação dialógica entre duas pessoas que se encontram num determinado tempo e num determinado contexto e cuja reunião vai permitir produzir uma parceria ao nível da troca de conhecimentos (Quivy & Campenhoudt, 2003) e da produção de discursos significativos e culturais, os quais são construídos a partir das experiências dos sujeitos. Para tal, a capacidade para estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado revela-se um aspeto fundamental e que vai auxiliar na validação dos dados recolhidos (Rosa & Arnoldi, 2008, p. 22).

Para Lüdke e André (1986, p. 33), a relação que se cria numa entrevista “é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Por outro lado, “a grande vantagem da entrevista (...) é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (*Idem*, p. 34).

Duas das condições para o estabelecimento da confiabilidade relacionam-se com o interesse demonstrado pelo entrevistador em relação à pessoa e ao seu discurso e a sua atitude de não julgamento perante o que está a ouvir, o que permitirá ao entrevistado libertar-se de preconceitos e abrir-se às possibilidades oferecidas pelas suas opiniões e sentimentos, aspetos que procurámos ter em consideração. Daí que as entrevistas se tenham transformado quase em conversas informais (Rosa & Arnoldi, 2008), encaminhadas para os objetivos da investigação, quando tal se verificava necessário (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 193), o que resultou numa “construção comunicativa de um simples registro de discursos dos entrevistados” (Rosa & Arnoldi, 2008, p. 38).

Para Rosa e Arnoldi (*Idem*, p. 25), esses discursos produzidos provêm da “descrição de acontecimentos vividos pelo entrevistado e interpretações dessas experiências através de relatos mais profundos” e/ou da “representação dessas vivências e experiências”, o que torna esta técnica complexa e dependente de diversos fatores, tanto internos como externos ao entrevistador e ao entrevistado (*Idem*, p. 27).

Uma das variáveis que mais intervém na entrevista, segundo Sousa (2009) e Quivy e Campenhoudt (2003), é o contexto: não deve haver outras pessoas a assistir e tal aconteceu

com a Mediadora 2 (foi realizada na sala dos Professores e houve momentos em que alguns colegas estavam presentes), mas não cremos que tivesse havido falta de à vontade nem influência; no caso da Mediadora 1, estavam pessoas, mas não junto a nós; finalmente, no caso das PRVC 2 e 3, a entrevista decorreu em locais com ruído, o que não interferiu com o diálogo em si, mas com a sua transcrição.

Os Quadro 16, 17 e 18 representam os temas e os objetivos dos guiões das entrevistas realizadas às Profissionais portuguesas, à Acompanhante de VAE e às Responsáveis pelos CAVA e DAVA, tendo sido necessário adaptar o guião inicial (das Profissionais portuguesas) às especificidades do trabalho desenvolvido pelas Técnicas francesas. Sendo entrevistas semidiretivas, reforçamos que algumas questões foram acrescentadas no momento, outras abordadas de forma diferente e não sequencial⁵¹.

⁵¹ Confirmar Guiões e transcrições das Entrevistas no Apêndice 11.

Quadro 16 - Temas e objetivos das Entrevistas realizadas às Profissionais portuguesas⁵²

Guião da Entrevista	
Objetivos Gerais	
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as práticas de Mediação nas entidades objeto de estudo. - Conhecer as conceções das Mediadoras/Técnicas do CNO sobre a sua prática profissional. - Compreender as motivações das Mediadoras/Técnicas do CNO para as funções que desempenham. - Identificar as expectativas das Mediadoras/Técnicas do CNO, no que concerne ao seu futuro profissional. 	
Temas	Objetivos Específicos
Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar a entrevistada sobre o objeto de estudo, seus objetivos e procedimentos. - Garantir a confidencialidade/anonimato das informações prestadas. - Motivar a entrevistada para a imprescindibilidade e importância do seu testemunho para o sucesso da investigação. - Pedir autorização para gravar a entrevista em registo áudio, indicando que a entrevista será devolvida para validação.
Contexto Profissional e Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a finalidade da entidade onde a Mediadora/Técnica do CNO trabalha. - Conhecer a Mediadora/Técnica do CNO e o seu contexto de inserção na entidade.
Contexto Legal	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se a Mediadora/Técnica do CNO possui conhecimentos sobre o enquadramento legal da sua profissão.
Conceções e Práticas Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as representações pessoais e sociais da Mediadora/Técnica do CNO sobre Mediação. - Identificar as funções da Mediadora/Técnica do CNO. - Explorar as situações em que intervém. - Conhecer dificuldades e motivações no exercício das suas funções.
Objetivos da intervenção profissional da Mediadora/Técnica do CNO	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as perceções da Mediadora/Técnica do CNO em relação ao trabalho desenvolvido com os formandos/adultos.
Perfil do Mediador/Técnico do CNO	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as perceções da Mediadora/Técnica do CNO em relação às principais características de um Mediador. - Traçar o perfil do Mediador.
Relação com a equipa de coordenação	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e compreender a relação da Mediadora/Técnica do CNO com a equipa de coordenação.
Estatuto do Mediador/Técnico do CNO e sua relação com a comunidade envolvente	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber qual a relação da Mediadora/Técnica do CNO com a comunidade. - Identificar a posição da Mediadora/Técnica do CNO quanto ao seu estatuto e reconhecimento social e profissional.
Contexto profissional futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as expectativas da Mediadora/Técnica do CNO, quanto ao seu futuro profissional. - Identificar necessidades formativas da Mediadora/Técnica do CNO.

⁵² A segunda entrevista realizada à Mediadora 1, para obter informações sobre o Nível Secundário nos Cursos EFA, já não incidiu sobre todas estas questões, mas baseámo-nos neste guião, no sentido de, uma vez mais, compreender as práticas e, sobretudo, as diferenças em relação ao Nível Básico, tendo as questões seguido essa linha comparativa, como poderá ser consultado no Apêndice 12.

Quadro 17 - Temas e objetivos da Entrevista realizada à Acompanhante de VAE

Guião da Entrevista	
Objetivos Gerais	
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o processo de VAE nas Universidades objeto de estudo; - Conhecer as figuras e as práticas de Mediação nas entidades objeto de estudo. - Conhecer as conceções das Acompanhantes da VAE sobre a sua prática profissional. - Compreender as motivações das Acompanhantes da VAE para as funções que desempenham. - Identificar as expectativas das Acompanhantes da VAE, no que concerne ao seu futuro profissional. 	
Temas	Objetivos Específicos
Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar a entrevistada sobre o objeto de estudo, seus objetivos e procedimentos. - Garantir a confidencialidade/anonimato das informações prestadas. - Motivar a entrevistada para a imprescindibilidade e importância do seu testemunho para o sucesso da investigação. - Pedir autorização para gravar a entrevista em registo áudio.
Contexto Profissional e Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a finalidade da entidade onde a Acompanhante da VAE trabalha. - Conhecer a Acompanhante da VAE e o seu contexto de inserção na entidade.
Contexto Legal	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se a Acompanhante da VAE possui conhecimentos sobre o enquadramento legal da sua profissão.
Conceções e Práticas Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as representações pessoais e sociais da Acompanhante da VAE sobre Mediação. - Identificar as funções da Acompanhante da VAE. - Explorar as situações em que intervém. - Conhecer dificuldades e motivações no exercício das suas funções.
Objetivos da intervenção profissional da Acompanhante da VAE	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as perceções da Acompanhante da VAE em relação ao trabalho desenvolvido com os formandos/adultos.
Perfil da Acompanhante da VAE	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as perceções da Acompanhante da VAE em relação às principais características de um Mediador. - Traçar o perfil do Mediador.
Relação com a equipa de coordenação	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e compreender a relação da Acompanhante da VAE com a equipa de coordenação.
Estatuto da Acompanhante da VAE	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber qual a relação da Acompanhante da VAE com a comunidade. - Identificar a posição da Acompanhante da VAE quanto ao seu estatuto e reconhecimento social e profissional.
Contexto profissional futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as expectativas da Acompanhante da VAE, quanto ao seu futuro profissional.

Quadro 18 - Temas e objetivos das Entrevistas realizadas às Responsáveis pelos CAVA e DAVA

Guião da Entrevista	
Objetivos Gerais	
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o processo de VAE nos Ensinos Básico e Secundário; - Conhecer as figuras e as práticas de Mediação no processo de VAE nos Ensinos Básico e Secundário; - Conhecer as conceções das Responsáveis pela VAE dos Ensinos Básico e Secundário sobre a sua prática profissional. - Compreender as motivações das Responsáveis pela VAE dos Ensinos Básico e Secundário para as funções que desempenham. - Identificar as expectativas das Responsáveis pela VAE dos Ensinos Básico e Secundário, no que concerne ao seu futuro profissional. 	
Temas	Objetivos Específicos
Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar a entrevistada sobre o objeto de estudo, seus objetivos e procedimentos. - Garantir a confidencialidade/anonimato das informações prestadas. - Motivar a entrevistada para a imprescindibilidade e importância do seu testemunho para o sucesso da investigação. - Pedir autorização para gravar a entrevista em registo áudio.
Contexto Profissional e Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a finalidade da entidade onde a Responsável pela VAE trabalha. - Conhecer a Responsável pela VAE e o seu contexto de inserção na entidade.
Conceções e Práticas Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as representações pessoais e sociais da Responsável pela VAE sobre Mediação. - Identificar as funções da Responsável pela VAE. - Explorar as situações em que intervém. - Conhecer dificuldades e motivações no exercício das suas funções.
Objetivos da intervenção profissional da Responsável pela VAE	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as perceções da Responsável pela VAE em relação ao trabalho desenvolvido com os formandos/adultos.
Perfil da Responsável pela VAE	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as perceções da Responsável pela VAE em relação às principais características de um Mediador. - Traçar o perfil do Mediador.
Relação com a equipa de coordenação	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e compreender a relação da Responsável pela VAE com a equipa de coordenação.
Estatuto da Responsável pela VAE	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber qual a relação da Responsável pela VAE com a comunidade. - Identificar a posição da Responsável pela VAE quanto ao seu estatuto e reconhecimento social e profissional.
Contexto profissional futuro	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as expectativas da Responsável pela VAE, quanto ao seu futuro profissional.

Quando elaborámos as questões-chave a serem colocadas, uma das nossas preocupações passou pela focalização “não somente nas intenções mas também sobre o que na realidade ocorre (...) [pois] é provável que as entrevistas sejam a maior fonte de informação sobre as intenções e outros elementos subjetivos dos fenómenos” (Tuckman, 2000, p. 517).

As questões emergiram das leituras e, por sua vez, os dados recolhidos auxiliaram na consolidação desse enquadramento teórico (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 69). Preocupámo-nos com a averiguação de factos, opiniões, sentimentos, atitudes, decisões e motivações (Sousa,

2009, p. 247) e procurámos, igualmente, utilizar a “*técnica do incidente crítico*”⁵³, em que se pede aos entrevistados que evoquem os incidentes críticos ou relevantes” (Tuckman, 2000, p. 521), nomeadamente, quando pretendíamos perceber quais os problemas que ocorriam e dificuldades que as Profissionais enfrentavam no seu quotidiano profissional.

Apesar de as entrevistas serem de cariz semidiretivo, algumas das questões eram mais estruturadas, exigindo menos reflexão e mais precisão, especialmente ao nível da contextualização institucional.

A entrevista envolve um conjunto de exigências que Lüdke e André (1986) e Sousa (2009) enunciam e que nos preocupámos em seguir: respeito pelo entrevistado (local, hora, compromisso, anonimato, confidencialidade, explicação sobre a investigação), não julgar, atentar ao não-verbal, escuta ativa, estímulo de um discurso fluído e natural evitando o interrogatório.

Em termos de vantagens, as entrevistas semidiretivas permitem a obtenção de um grau de informação bastante extenso e contextualizado, marcado pela possibilidade de estabelecimento de uma interação “direta, personalizada, flexível e espontânea” (Rosa & Arnoldi, 2008, p. 87), facilitando o acesso ao discurso direto dos atores e aos significados e perspetivas que estes atribuem às situações em estudo, contribuindo para uma compreensão/interpretação mais alargada e concertada, tudo isto sem implicar custos muito elevados.

Não obstante, a grande exigência de tempo do entrevistado e do próprio investigador, quer na realização, quer no tratamento dos dados constitui uma das principais limitações desta técnica. A influência de fatores externos que não possam ser controlados pelo investigador pode, igualmente, constituir-se como uma desvantagem e nós experienciámos isso ao nível da entrevista em França que não pôde ser realizada, dos ruídos exteriores presentes em quase todas as entrevistas concretizadas em Portugal e da difícil compreensão do discurso da Acompanhante de VAE, que suscitou a procura de uma solução alternativa para registar o testemunho desta Profissional (o que não se revelou tão produtivo, como iremos explicitar mais à frente). Por sua vez, não permite verificar, na realidade, a fidelidade dos discursos, pelo que a sua associação com outras técnicas, caso da observação direta, poderá trazer ainda mais vantagens, tendo sido essa a nossa lógica, ou seja, comparar os discursos com as práticas reais.

Já Vilelas (2008, p. 279) afirma que uma das vantagens da entrevista “reside no facto de serem os próprios atores sociais quem proporciona os dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas”. O mesmo autor apresenta como principal

⁵³ Em itálico no original.

desvantagem o facto de o entrevistado fornecer a imagem subjetiva que tem dos assuntos, ou seja, englobando os preconceitos, interesses subjacentes e estereótipos que, eventualmente, possui (*Ibidem*), tendo sido essa uma das razões para combinarmos esta técnica com as outras às quais recorreremos. De facto, observação e entrevista, por exemplo, revelam-se complementares, em termos da compensação das desvantagens de cada uma.

De forma sucinta, elencamos, no Quadro 19, as vantagens e as desvantagens das entrevistas, segundo Sousa (2009):

Quadro 19 - Vantagens e desvantagens da Entrevista, segundo Sousa (2009)

Vantagens	Desvantagens
Contacto direto com os sujeitos	Exige uma resposta imediata do Entrevistado, o qual não tem, por isso, muito tempo para refletir sobre o assunto
Pode ser aplicada a todo o tipo de pessoas	Podem verificar-se distorções, fruto da sequência e/ou da forma como as questões são colocadas
Permite adequar a linguagem ao reportório do Entrevistado	Exige tempo e pode implicar grandes recursos económicos
Possibilita esclarecer respostas/afirmações pouco claras, devido ao contacto direto com o Entrevistado	A não existência de anonimato perante o investigador pode diminuir a veracidade das respostas dadas
Proporciona a análise de atitudes, opiniões, comportamentos (verbais e não-verbais)	
Facilita a recolha de uma grande quantidade de informação relevante e significativa que, de outro modo, não estariam acessíveis	
Permite analisar, de imediato, contradições no discurso do Entrevistado	
Surge como fonte de comparação entre o que é dito e o que é feito, quando complementada com outras técnicas, caso da Observação	
Instrumento flexível	
Possibilita ao Entrevistador reformular as questões, quando necessário, para facilitar a compreensão pelo Entrevistado	
Proporciona uma boa uniformização dos dados, visto estes serem recolhidos pelo próprio Entrevistador	

Houve o cuidado de realizar uma primeira incursão sobre os temas em estudo, de forma a construir um Guião de Entrevista sólido; a seleção dos entrevistados surgiu das funções exercidas na própria entidade, conjugadas com a disponibilidade das atoras e os objetivos do estudo e da própria entrevista, bem como com a sua acessibilidade; em França, a seleção foi mais complexa, tendo aproveitado os contactos que se mostraram recetivos e acessíveis, mas o acesso foi difícil, não tendo sido possível realizar uma das entrevistas a outra Acompanhante de

VAE de uma Universidade, pela sua indisponibilidade, apesar de nos ter recebido uma vez para a apresentação do estudo; não obstante, a partir desse momento, não conseguimos estabelecer uma data para a realização da entrevista, apesar das inúmeras tentativas, tendo-se justificado com a falta de tempo, pelo que não consideramos que tenha existido falta de vontade ou de interesse.

O guião da entrevista “enuncia os temas a abordar com o objetivo de intervir de maneira pertinente para levar o entrevistado a aprofundar o seu pensamento ou a explorar uma questão nova de que não fala espontaneamente” (Ruquoy, 2005, p. 110). Deve utilizar-se linguagem acessível ao entrevistado e o guião vai sumariar as questões a abordar, sendo que “recorre-se a ele respeitando o mais possível a ordem de exposição do pensamento do entrevistado” (*Idem*, pp. 110-111).

A incitação, a reformulação, as sínteses do discurso, os pedidos de clarificação devem ser utilizados para, por um lado, confirmar e/ou desenvolver alguns aspetos menos claros e, por outro, para motivar o entrevistado e demonstrar o nosso interesse e a nossa atenção em relação ao que está a ser dito (Sousa, 2009; Vilelas, 2009; Ruquoy, 2005).

Utilizámos a “Tática da Animação e Elaboração” (Rosa & Arnoldi, 2008, pp. 48-49), ou seja, recorremos a gestos, ruídos e outros sinais, no sentido de mostrar interesse e/ou expectativa em relação ao discurso das Profissionais; a “Tática da Reafirmação e Repetição” (*Idem*, p. 49), que consistiu na repetição de aspetos mencionados pelas Profissionais, no sentido de confirmar e/ou obter dados adicionais sobre o assunto em questão, através da formulação de perguntas diretas, o que foi combinado com a “Tática do Esclarecimento” (*Ibidem*), onde procurámos, quando necessário, aprofundar algumas das informações fornecidas, de forma a esclarecer determinadas situações. A “Tática de Alteração do Tema” (*Idem*, pp. 49-50) foi, igualmente, empregue, nomeadamente, quando questionámos sobre o quotidiano das Profissionais, com o intuito de evidenciar as suas práticas reais de trabalho. Com a maioria das Profissionais, realizámos a “Tática da Pós-Entrevista” (*Idem*, p. 50), isto é, existiu um prolongamento informal do encontro, já fora do momento de gravação, onde foi possível discutir alguns assuntos não mencionados durante a Entrevista. As informações obtidas neste contexto foram, particularmente, relevantes no caso da Responsável pelo CAVA.

A preparação das entrevistas envolveu alguns passos:

1º Seleção das entrevistadas;

2º Estabelecimento do primeiro contacto, com o propósito de explicitar com mais pormenor os objetivos do estudo, da entrevista, em particular, da duração (sensivelmente, 1h), da necessidade de dispor de um espaço e de um tempo confortáveis e pedido de autorização para a gravação em registo áudio das mesmas;

3º Marcação do dia, hora e local (foram todas realizadas nas respetivas entidades e tiveram uma duração entre 40m e 1h10m; alguns dos constrangimentos experimentados foram já referidos, nomeadamente, ao nível da presença de outras pessoas e da existência de ruídos). De acordo com Yin (2010, p. 111), “para entrevistar as pessoas-chave, (...) [o investigador] deve se submeter à programação e à disponibilidade do entrevistado”, pois, aqui, é o primeiro que “entra” no mundo do segundo, tendo, por isso, o investigador que submeter-se às regras do entrevistado;

4º Definição dos objetivos das entrevistas, de acordo com as questões e objetivos de investigação;

5º Elaboração dos Guiões das Entrevistas⁵⁴;

6º Realização das entrevistas.

Ao nível da análise e tratamento dos dados, as entrevistas, uma vez transcritas⁵⁵, foram lidas e relidas diversas vezes, no sentido de “ingressar” no mundo das atoras, tendo sempre em mente as questões de investigação e os objetivos gerais e específicos.

Não possuíamos, por isso, categorias de respostas predefinidas, pelo que nos preocupámos em conhecer o funcionamento dos processos e as práticas das Profissionais, no sentido de proceder à sua comparação e à tentativa de definir um perfil profissional comum, caso tal se verificasse possível, sendo que, neste âmbito, a análise de conteúdo possibilitou descobrir ideias, pistas de cruzamento, num sentido heurístico (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 81), como iremos problematizar, posteriormente, neste Capítulo.

A utilização desta técnica revelou-se vantajosa, pois permitiu analisar o sentido dado pelas atoras às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem [viam] confrontadas; possibilitou a recolha de informações, respeitando os quadros de referência das interlocutoras, o que se relaciona com a flexibilidade que caracteriza a própria entrevista; contribuiu para alcançar

⁵⁴Uma vez que algumas narrativas e observações já tinham sido realizadas, as questões das entrevistas emergiram, em grande parte, da análise preliminar destes registos. Neste âmbito, neste trabalho, as entrevistas apresentaram uma “função técnica essencial” (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 162), pois serviram de confronto com o escrito e o observado, lançando mais pistas para as observações que iriam suceder-se.

⁵⁵A entrevista da Acompanhante de VAE não era perceptível, pelo que foi escrita por ela e enviada por correio eletrónico; tendo surgido algumas dúvidas por parte dela, ela reenviou com as questões assinaladas, procedemos ao esclarecimento, ela respondeu ao que faltava e reenviou. As limitações prenderam-se com a impossibilidade de explorar ainda mais certas informações e da não presença não permitir introduzir questões não elaboradas no próprio momento, pelo que, neste caso em particular, houve uma maior estruturação.

o grau de profundidade que se exigia para trabalhar a problemática em ação e facilitou, igualmente, o estabelecimento de laços empáticos com as interlocutoras.

Dada a familiaridade com a problemática, foi necessário precaver e controlar o envolvimento pessoal no contacto com as entrevistadas (tal como nas observações e conversas informais), visto que

durante todo o decorrer de uma entrevista, é fundamental que o entrevistador nunca se esqueça de que é apenas um instrumento que deverá recolher dados do modo mais isento possível, procurando não sair deste propósito, evitando emitir quaisquer opiniões pessoais ou formular perguntas de tal modo que possam influenciar de algum modo as respostas do sujeito (Sousa, 2009, p. 253).

Por sua vez, “para além de conhecimentos técnicos e de prática, o entrevistador deverá possuir (...) uma formação ética que lhe permita conseguir suplantar as suas opiniões e desejos individuais de modo a não influenciarem as respostas dadas pelo entrevistado” (*idem*, p. 258). De facto, não se abandonam as expectativas, mas não nos podemos deixar influenciar por elas.

Neste contexto, o investigador, segundo Ruquoy (2005, p. 108) deve:

- Revelar o interesse do estudo, a utilização que será feita dele;
- Motivar o interlocutor, apoiando-se em motivos que ele adivinhe;
- Fazer desaparecer os receios, por exemplo, quando o sujeito crê que não será capaz de responder;
- Explicar como e por que razão a pessoa foi escolhida, clarificar o papel que foi atribuído aos intermediários, se for esse o caso.

Procurámos, em síntese, que as Profissionais exprimissem a sua experiência e a sua perceção em relação aos assuntos alvo de questionamento, isto é, tentámos aceder às suas interpretações, de acordo com os seus próprios quadros de referência (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 194), desconstruindo sentidos e intersubjetividades associados ao seu trabalho e à prática, implícita ou explícita, da Mediação Formativa.

Concluindo, a decisão de recorrer à entrevista semidiretiva prendeu-se com a intenção de recolher informações extensivas e qualitativas relativas às vivências, motivações e necessidades dos envolvidos, cujo número permitiu a viabilidade deste processo. A entrevista semidiretiva surgiu como oportunidade em termos de aprofundamento e verificação (Ruquoy, 2005, p. 99), tendo sido esse o nosso principal propósito, com o intuito de confrontar as informações recolhidas com os documentos analisados, as narrativas escritas e as observações anteriores e posteriores à realização destas “conversas”, pois, “embora a entrevista permita aceder às representações dos sujeitos (quer se trate de opiniões, de aspirações ou de

perceções), só de forma imperfeita dá informações sobre as suas práticas” (*idem*, p. 88), sendo necessário efetuar uma triangulação de técnicas.

2.8.5. Conversas Informais

As conversas informais foram muito importantes em todo o processo, pois permitiram auscultar opiniões, perceber sentidos, significados, representações e necessidades, com o intuito de comparar com os dados recolhidos através das restantes técnicas.

Para além da vertente informativa, estas conversas sucederam-se de uma forma flexível e espontânea, nomeadamente na hora do lanche/intervalo, com idas ao café (particularmente, com a Mediadora 1 e com os Adultos tanto dos Cursos EFA, como do processo de RVCC), permitindo estabelecer um contacto informal e natural com as Profissionais e respetivos Adultos.

Como Bogdan e Biklen (1994, p. 128), entre outros autores, salientam,

por vezes, estabelecer uma boa relação requer andar pelas redondezas e apenas conviver com os sujeitos. Pode-se mesmo ir com eles ao cinema ou beber um copo. Ir com os sujeitos ao cinema pode não produzir grandes dados, mas esta atividade pode desenvolver a relação e colocar o investigador numa boa posição para futuramente recolher mais dados.

Este foi, concretamente, o nosso propósito com esta aproximação à vida quotidiana mais informal dos atores participantes no estudo, o que contribuiu, de forma significativa, para fortalecer a relação empática e de confiança criada e para a exploração de informações adicionais.

2.8.6. Diário de Bordo

No Diário de Bordo⁵⁶, o investigador toma nota das suas perceções subjetivas em relação aos sujeitos participantes no estudo (particularmente, ao nível da observação participante) e, por outro lado, vai descrevendo o seu percurso investigativo: expectativas, angústias, receios, descobertas, satisfações, hesitações, dúvidas, sentimentos, etc., com o intuito de realizar um esforço de auto-observação, reconstrução de perspetivas, ver-se e rever-se na sua própria prática de investigação, o que contribui para o autoconhecimento, mediante a consciencialização crítica (Moreira, 2005; Ramos & Gonçalves, 1996; Van Manen, 1990).

⁵⁶ Ramos e Gonçalves (1996, p. 137) indicam que o Diário de Bordo descreve factos objetivos, o Diário está associado a interpretações e o Jornal representa um misto de ambos, tendo sido esse o nosso caso, embora preferamos utilizar a designação Diário de Bordo, remetendo para a “viagem” investigativa que realizámos e onde incluímos factos objetivos e aspetos de natureza subjetiva.

Nós fomos realizando esse trabalho, não num diário específico e criado para esse efeito, mas em folhas soltas, em rascunhos, cujo conjunto se transforma num “livro aberto” no que concerne aos processos pessoal e profissional da investigadora, numa interpretação subjetiva da experiência vivida (Moreira, 2005).

Os “riscos e rabiscos”, inicialmente sem sentido, ganharam vida na análise dos dados e forneceram pistas importantes para olhar além do aparente, do manifesto e explorar significados e interpretações latentes.

2.8.7. Inquéritos por Questionário

A técnica do Inquérito “consiste em formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes” (Sousa, 2009, p. 153), tendo, no nosso caso, sido utilizado o questionário. O inquérito por questionário é usado, quando “a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população e expressa-se geralmente em percentagens” (*Ibidem*).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003, p. 188), o inquérito por questionário

consiste [por isso] em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.

O nosso estudo, embora qualitativo, assente num Estudo Multicasos, serviu-se desta técnica tipicamente quantitativa, em duas fases e junto de duas amostras⁵⁷: os Formandos dos Cursos EFA à responsabilidade das Mediadoras EFA participantes na nossa investigação, decisão que se prendeu com a possibilidade de confrontarmos informações relevantes dadas pelos Formandos, em relação ao seu posicionamento junto das suas respetivas Mediadoras e que procurámos contrastar com o discurso e as práticas das mesmas e, por outro lado, aplicámos inquéritos por questionário a Profissionais ligados ao domínio dos processos em estudo (Mediadores EFA, TDE, PRVC e pessoas que trabalham na VAE).

A utilização dos inquéritos por questionário, no nosso caso, não teve como objetivo principal proceder a generalizações (tal também não se verificava possível, dado o reduzido retorno e a conseqüente inexistência de uma amostra representativa da população), mas

⁵⁷ Confirmar no ponto 2.6..

complementar os dados do Estudo Multicasos, nomeadamente, no sentido de apreender as perceções dos Profissionais quanto ao trabalho que realizam, aos princípios pelos quais regem a sua ação e às características que fazem parte do perfil de um Mediador.

Este último questionário foi administrado, também, em consequência da impossibilidade de responder aos objetivos relativos ao dispositivo formativo, como estava previsto e foi já por nós explicitado no princípio deste Capítulo. Este facto impossibilitou-nos de concretizar a metodologia de investigação-ação-formação que tínhamos pensado e identificado no nosso Projeto inicial, pelo que considerámos uma mais-valia e uma necessidade (no sentido de poder triangular as informações com maior consistência) introduzir esta componente para produzir um conjunto mais amplo de dados que nos permitissem compreender, de uma forma mais sistemática, a realidade e os fenómenos em estudo.

Nesse sentido, apesar de ser uma técnica utilizada, regra geral, em investigações quantitativas, recorreremos à mesma para complementar dados qualitativos e utilizámos, aqui, além da vertente estatística descritiva, a componente interpretativa e compreensiva que tão bem representam a investigação qualitativa, como referido anteriormente.

Desta forma, os dados decorrentes das técnicas qualitativas de recolha de dados utilizadas no Estudo Multicasos, cujos resultados surgem de uma análise de conteúdo emergente, são apresentados conjuntamente com os resultados da estatística descritiva a que recorreremos na análise das informações dos questionários e da também emergente análise de conteúdo das questões abertas que compunham grande parte da estrutura dos questionários.

Em síntese, não era nosso propósito proceder a generalizações e os inquéritos por questionário tinham como objetivo central adicionar e, potencialmente, complementar informações aos dados do Estudo Multicasos. Nesse âmbito, uma amostra representativa seria muito importante para fundamentar a complementaridade dos dados e poder-se-ia, nessa linha, realizar generalizações, mas essa seria uma consequência e não o ponto de partida.

Assim, esta vertente mais quantitativa do nosso estudo não pretendia revelar-se sofisticada e sistematizada, nem o nosso propósito passava por delinear um plano experimental refinado, sendo o Estudo Multicasos o objeto central da investigação, complementado pelos dados dos inquéritos por questionário.

Em termos de formas de inquirir, recorreremos à técnica do “questionário de aplicação coletiva” (Sousa, 2009, p. 155), onde este é aplicado junto da amostra reunida (no caso dos Formandos dos Cursos EFA), o que traz vantagens em termos económicos e de tempo e permite

ao investigador esclarecer, no imediato, qualquer dúvida que surja; por outro lado, no questionário dos Profissionais recorreremos ao envio por correio eletrónico (Pereira, 2011), dada a extensão e a dispersão da amostra. Esta forma de inquirição se, por um lado, facilita uma reflexão cuidada e com tempo sobre as perguntas/respostas e garante a confidencialidade, por outro, remete, geralmente, para uma baixa taxa de retorno, tendo sido esse o caso (apenas 79 respostas⁵⁸).

Ao nível da estruturação, na construção do questionário preocupámo-nos em formular questões claras, inseridas em grupos de assuntos (Pereira, 2011) e com um certo seguimento lógico, no sentido de evitar confusões por parte dos respondentes. Não obstante, houve dificuldades de preenchimento na questão C.4. do questionário dos Profissionais, dada a sua dúbia formulação, o que nos levou a excluir os dados a ela respeitantes.

Ambos os questionários eram mistos, ou seja, constituídos por questões fechadas, semiabertas, abertas e também por escalas de medida. Elaborámos perguntas de identificação, de informação e de descanso (Vilelas, 2009, pp. 289-291).

Quanto às escalas de medida utilizadas, incluímos as escalas nominais (Sexo, por exemplo), ordinais (Escolaridade, por exemplo), de ordenação (questão C.4. do questionário dos Profissionais) (Pereira, 2011, pp. 221-223). Por sua vez, recorreremos a escalas não comparativas, caso da escala de Likert (questão E.1., questionário dos Profissionais), a qual é uma escala de cotação discreta, equilibrada, com um número ímpar de categorias e um ponto neutro, de forma a não forçar as respostas (*Idem*, pp. 223-226).

Pereira (*Idem*, p. 277) alerta para o facto de que “cada questão no inquérito deve contribuir para o objetivo pretendido ou servir qualquer propósito específico. No entanto, por vezes, é útil incluir algumas questões neutras no início do inquérito para criar envolvimento com o respondente”, para o que nos socorremos das questões relacionadas com a contextualização académica e profissional.

As questões semiabertas (mistas) e abertas tinham como objetivo potenciar a reflexão dos inquiridos sobre os assuntos em causa.

Em termos de preparação, concretizámos uma série de passos (Sousa, 2009, p. 155):

⁵⁸ Não se torna viável calcular a percentagem de retorno, uma vez que enviámos os questionários para as entidades e não, diretamente, para os Profissionais, pelo que não temos conhecimento do número de pessoas a trabalhar na área em cada organização. Considerámos, por isso, em termos amostrais as instituições e não o número de Profissionais.

- 1º Definição dos objetivos e das informações a recolher, de acordo com as questões e objetivos de investigação e com os resultados preliminares dos dados recolhidos através das outras técnicas utilizadas;
- 2º Definição da amostra;
- 3º Identificação dos recursos económicos e temporais disponíveis;
- 4º Elaboração dos Inquérito por Questionário;
- 5º Realização do pré-teste aos Formandos dos Cursos EFA⁵⁹;
- 6º Planificação da estratégia de análise dos dados;
- 7º Decisão quanto às formas/meios para administração dos questionários;
- 8º Aplicação/envio dos questionários;
- 9º Reenvio dos questionários uma segunda vez, no caso dos Profissionais;
- 10º Tratamento e análise dos dados.

O inquérito por questionário dos Formandos dos Cursos EFA e dos Profissionais apresentam uma estratégia quantitativa ao nível da análise estatística com recurso ao SPSS, versões 18.0 e 20.0, para os dados das escalas nominais, escalas ordinais e escala de Likert e uma estratégia qualitativa, mediante a utilização da análise de conteúdo para as informações constantes nas respostas às questões abertas e semiabertas, ou seja, na análise dos dados recorreremos a uma análise estatística descritiva (frequências e percentagens) e à análise de fiabilidade da escala de Likert e a análise de conteúdo qualificou-se pelo seu caráter emergente (Strauss & Corbin, 2008; Glaser & Strauss, 1967), surgindo isotopias (Hiernaux, 2005), categorias e subcategorias⁶⁰.

Convém ter presente que “a introdução dos dados é um dos momentos mais sensíveis do processo tradicional de recolha de informação por meio de inquéritos: é uma tarefa muito morosa e desgastante, e requer uma grande concentração para evitar a deturpação da informação” (Pereira, 2011, p. 229).

Resumindo, esta técnica revelou-se adequada, pois pretendíamos conhecer opiniões, práticas e valores de um grande número de Profissionais ligados à problemática em estudo. No

⁵⁹ Trata-se de uma fase importante a realização de um pré-teste, ou seja, a aplicação do questionário a um número reduzido de pessoas, que façam parte da população, mas não façam parte da amostra já selecionada, com o intuito de “determinar a sua duração [de preenchimento], conhecer as suas dificuldades e corrigir os defeitos” (Vilelas, 2009, p. 195). No caso dos Formandos não houve situações a corrigir. No caso dos Profissionais, dado não querermos “eliminar” pessoas a quem pudéssemos enviar o questionário, o pré-teste não foi realizado, o que trouxe alguns inconvenientes, como explicitaremos nas limitações do estudo, mas que podemos adiantar terem-se prendido com a verificação de pouca clareza na formulação de uma das questões (C.4.), cujas respostas invalidaram a sua consideração na análise dos dados.

⁶⁰ Na impossibilidade de apresentar aqui todos estes dados, remetemos para os Apêndices 3 e 6.

caso dos Formandos, tornava-se inviável realizar Entrevistas, dado o seu número ainda considerável, bem como no caso dos Profissionais.

- Inquérito aos Formandos dos Cursos EFA

Os inquéritos por questionário aplicados aos Formandos dos Cursos EFA das Mediadoras (menos a um Curso EFA da Mediadora 1 que não me esclareceu quanto à data de finalização do mesmo e, no momento de aplicação, já o Curso EFA tinha terminado) tiveram como principais objetivos perceber a imagem que os Formandos tinham das suas respetivas Mediadoras, quais consideravam ser as funções que as mesmas desempenhavam, qual a relação que estabeleciam com elas e identificar as suas perceções relativamente à existência de conflitos para, depois, comparar com as informações recolhidas junto das Mediadoras EFA, no sentido de cruzar dados e testemunhos, contribuindo, uma vez mais, para a confrontação entre o que se diz que se faz e o que, realmente, se faz.

No fundo, o nosso objetivo prendia-se com a possibilidade de comparar a perceção que as Mediadoras EFA têm/tinham de si com a imagem que os Formandos tinham delas; analisar as representações dos Formandos quanto ao apoio que lhes era dado pelas Mediadoras e quanto à existência de conflitos. Culminámos com o pedido de caracterização, numa palavra, da respetiva Mediadora, o que também possibilitou confrontar com a imagem que diziam ter e com as respostas que foram dando ao longo do questionário, nesse sentido⁶¹.

Foi realizado um pré-teste junto de dois grupos: Formandos de um outro Curso EFA-NB da Mediadora 2 e Formandos de um Curso EFA-NS de outra entidade, não tendo sido necessário proceder a correções.

- Inquérito aos Profissionais da Educação e Formação de Adultos

Como já mencionado, este estudo em extensão não estava previsto, mas, dadas as alterações metodológicas e após um período de reflexão, decidimos que seria relevante complementar os dados do Estudo Multicasos com informações recolhidas junto de outros Profissionais da área, tanto em Portugal como em França.

⁶¹ Houve questões do questionário não abordadas neste trabalho, o que se deveu ao facto de querermos, realisticamente, apresentar os dados que mais se enquadravam nos nossos objetivos. As restantes informações analisadas encontram-se nos Apêndices 2 e 3 para consulta e poderão ser utilizadas em trabalhos futuros.

A aplicação do Inquérito por Questionário aos Profissionais teve como objetivos principais perceber que trabalho e que tipo de intervenção realizavam, quais os princípios pelos quais se guiavam na execução das suas tarefas, quais as características que atribuíam ao perfil de um Mediador⁶² e quais as suas expectativas futuras ao nível profissional para, posteriormente, comparar com os dados das Profissionais que colaboraram no Estudo Multicasos.

Queríamos, igualmente, proceder à caracterização genérica destes Profissionais, em termos de área de formação em que se inseriam, motivação(ões) para trabalhar neste campo profissional e formação complementar que tivessem concretizado ou ponderassem frequentar.

Verificou-se um baixo número de questionários devolvidos, o que nos levou a problematizar os motivos⁶³: muitos Cursos EFA tinham terminado e ainda não havia resultados das candidaturas realizadas esse ano (o que só se veio a confirmar, em muitos casos, em meados de 2012); muitos dos CNO das Escolas ainda não possuíam Equipa definida (concursos não fechados e/ou atrasados); assunto visto como pouco útil ou mesmo o desencanto com a instabilidade profissional na área, conduzindo ao desinteresse; técnica utilizada excessivamente; o questionário poderia ser mais simples/curto e fechado, pois outra das limitações situou-se ao nível das questões abertas, visto que muitas das respostas apresentavam redundâncias e/ou eram superficiais, confusas e pouco explícitas, conduzindo a processos mais descritivos do que interpretativos.

Ainda assim, as grandes vantagens centraram-se na possibilidade de quantificação de uma grande diversidade de dados (embora não exista representatividade, dado o baixo retorno), no fornecimento de informações que puderam ser analisadas de forma qualitativa e na aferição da escala de medida utilizada e adaptada do estudo de Silva et al. (2010), procedendo a uma discussão e ajustamento da mesma para esta população e âmbito de Mediação específicos.

2.9. Tratamento e Análise dos Dados

2.9.1. Teoria Fundamentada

A Teoria Fundamentada foi outra das abordagens metodológicas em que centrámos o nosso estudo, dado o seu cariz indutivo e emergente, cujas contribuições teóricas procederam das informações provenientes da análise e tratamento dos dados.

⁶² Para a escala de medida relativa ao perfil do Mediador, adaptámos o questionário do estudo conduzido por Silva, Caetano, Freire, Moreira, Freire e Ferreira (2010).

⁶³ Algumas destas reflexões são sustentadas por conhecimentos de pessoas que trabalha(va)m na área.

A teoria fundamentada é bastante utilizada, quando queremos estabelecer comparações entre casos, o que aconteceu neste trabalho e, nesse sentido, Lessard-Hébert et al. (2005, p. 167) salientam que, em termos qualitativos, os investigadores preocupam-se “em descrever e compreender casos particulares (...) para, em seguida, formular teorias mais gerais a partir da comparação entre vários casos”, ou seja, interessam-se pela chamada teoria fundamentada.

Caracterizando, em termos mais concretos, a teoria fundamentada, podemos dizer que esta consiste em “desenvolver teoria a partir dos dados sistematicamente recolhidos e analisados” (Coutinho, 2011, p. 303). Assim, a teoria emerge dos dados e, nesse sentido, a revisão de literatura tem a função particular “de fornecer pistas alternativas/complementares que possam ser introduzidas em fases subsequentes da análise de dados, amplificando o seu espectro de intervenção” (*Ibidem*).

Como referido, assume um cariz indutivo e envolve a extração de significado dos dados, no sentido de contribuir para a construção de teoria, ou seja, esta emerge dos dados e é substantiva, tendo uma utilidade prática (Charmaz, 2009; Strauss & Corbin, 2008; Flick, 2005; Maroy, 2005; Merriam, 1998; Glaser & Strauss, 1967).

Os seus precursores, Glaser e Strauss (1967), afirmam que a teoria fundamentada está, intrinsecamente, relacionada com os dados e, neste sentido, “gerar uma teoria dos dados significa que a maioria das hipóteses e conceitos não só emergem dos dados, mas são sistematicamente trabalhados em relação com os dados durante o curso da investigação” (*Idem*, p. 6). Assim, a teoria vai sendo verificada à medida que os dados vão surgindo (*Idem*, p. 26).

Trata-se de um método comparativo que envolve um conjunto de passos: segmentos de dados são comparados, no sentido de encontrar semelhanças e diferenças; de seguida, esses mesmos dados são agrupados numa classe similar, a qual será nomeada, tornando-se uma categoria; o objetivo passa, por isso, por encontrar padrões, os quais vão relacionar-se, criando a teoria fundamentada (*grounded theory*) (Merriam, 1998, p. 18).

A análise por comparação exige a seleção de um conjunto de casos (Glaser & Strauss, 1967, p. 30). Aqui, o papel do investigador passa por “gerar categorias gerais e suas propriedades [subcategorias] para situações e problemas gerais e específicos” (*Ibidem*).

Desta forma, “a teoria é concebida não tanto como um corpo definitivo de proposições, mas mais como «um processo», um conjunto de conceitos que continuarão a ser desenvolvidos” (Maroy, 2005, p. 121) e, por conseguinte, deriva, de forma indutiva, da análise qualitativa (*Idem*, p. 122). Assim, o investigador deve despir-se dos seus pressupostos teóricos e do que conhece

do campo para, desta forma, poder desocultar novas realidades a serem exploradas e estudadas, preocupação que tivemos, dada a já mencionada familiaridade com a problemática.

Consideramos que, embora não tenhamos gerado uma teoria *per se*, as nossas conclusões teóricas, emergentes da análise de conteúdo que descreveremos mais à frente neste Capítulo, contribuem para a expansão, por um lado e o refinamento, por outro, do campo teórico da problemática objeto de estudo.

Verifica-se, então, a necessidade de existir uma circularidade entre as partes, empírica e teórica, o que incita à reflexão permanente do investigador sobre o trabalho que se encontra a desenvolver, sobre a interligação dos passos e sobre o processo investigativo no seu todo, adequando-se ao próprio caráter de descoberta da investigação qualitativa (Flick, 2005, p. 46). O nosso trabalho passou, na realidade, pelo vaivém constante entre dados e referenciais teóricos, mediados pela reflexão e pelo questionamento sobre o novo, visto que, durante a investigação, foram emergindo conceitos não antecipáveis (Glaser & Strauss, 1967, p. 46), desenvolvendo-se uma relação estreita “entre a coleta e a interpretação dos dados” (Flick, 2005, p. 44) e, por outro lado, a própria seleção do material empírico permitiu-nos perceber até que ponto as estratégias, métodos, categorias e teorias eram adequadas ao objeto de estudo.

Neste sentido, procurámos, durante todo o processo investigativo, “estar abertos ao que ocorre nas cenas estudadas e nos enunciados de entrevista de modo que possamos [pudéssemos] aprender sobre as vidas dos participantes da pesquisa” (Charmaz, 2009, p. 15) e, a partir daí, analisámos as experiências, os discursos e as nossas próprias intuições, para originarmos os conceitos.

A nossa capacidade de análise, de interpretação e de sermos criativos foram elementos centrais, o que valoriza o “facto de o texto ser o efetivo material empírico e a base última para a elaboração da teoria” (Flick, 2005, p. 46). Essa interpretação adquire outro valor, quando é realizada com base em investigação sistemática (Strauss & Corbin, 2008, p. 21).

Ao contrário de Glaser e Strauss (1967), que defendem que a teoria surge dos dados, independentemente do investigador, partilhamos a posição de Charmaz (2009, pp. 24-25), que aponta que “nós *construímos* as nossas teorias fundamentadas por meio dos nossos envolvimento e das nossas interações com as pessoas, as perspetivas e as práticas de

pesquisa, tanto passados e como presentes⁶⁴”, pois a teoria vai oferecer não um retrato fiel, mas um quadro “*interpretativo* do mundo estudado⁶⁵”.

Em termos de amostra a estudar, esta não se prende tanto com a sua representatividade, mas sim com a sua importância para o tema em estudo.

Strauss e Corbin (2008, p. 21) identificam algumas características de um Teórico Fundamentado, com as quais nos identificamos e que nos preocupámos em desenvolver durante o processo de recolha e de análise e interpretação dos dados:

1. Capacidade de retroceder e analisar criticamente as situações
2. Capacidade de reconhecer a tendência em direção aos *bias*⁶⁶
3. Capacidade de pensar abstratamente
4. Capacidade de ser flexível e aberto a críticas construtivas
5. Sensibilidade às palavras e às ações dos informantes
6. Um sentido de absorção e devoção ao processo de trabalho.

Sintetizando, utilizamos a definição de Charmaz (2009, p. 252) que explica a teoria fundamentada como

um método de condução de pesquisa qualitativa que se concentra na criação de esquemas conceituais de teorias por meio da construção da análise indutiva a partir dos dados. O método privilegia a análise e não a descrição, as categorias novas em vez de ideias preconcebidas e teorias existentes.

2.9.2. Categorização Emergente e Análise Indutiva

O nosso estudo, em termos de análise e tratamento dos dados, enquadra-se numa análise indutiva e apoia-se na categorização emergente, ou seja, onde

a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (Lüdke & André, 1986, p. 45).

Os dados recolhidos, isto é, os discursos das autoras foram, por conseguinte, examinados, com o intuito de analisar o conteúdo das mensagens e verificar os significados, implícitos e explícitos, informações a partir das quais procurámos construir conhecimento (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Desta forma, a dialética entre dados e teoria foi constante ao longo do trajeto investigativo (Lüdke & André, 1986, p. 45) e “os métodos e procedimentos de análise configura[ra]m-se múltiplos” (Maroy, 2005, p. 117).

⁶⁴ Em itálico no original.

⁶⁵ Em itálico no original.

⁶⁶ Em itálico no original.

Na verdade, nas investigações indutivas

o vaivém constante entre as hipóteses de partida, a recolha e o tratamento dos dados são particularmente importantes quando se encara a análise qualitativa numa lógica exploratória, como um meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de inteligibilidade, e não tanto numa ótica de verificação ou de teste de uma teoria ou de hipóteses preexistentes (*Ibidem*),

sendo esta vertente indutiva que caracteriza o percurso desta investigação.

O nosso “processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). No fundo, “está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (*Ibidem*).

Aqui, as informações foram comparadas e agrupadas em categorias e, à medida que se analisavam novos dados, estes eram inseridos nessas categorias ou iam-se formando novas (Merriam, 1998, p. 159), pelo que o nosso enfoque centrou-se nos conceitos emergentes dos registos.

As categorias iniciais foram formuladas mediante leituras e releituras atentas dos materiais, o que permitiu dividi-los em partes, por tema, assunto, questão problematizadora (Lüdke & André, 1986). Não obstante, essas categorias não foram tidas como compartimentos estanques, mas relacionámo-las entre si e com as subcategorias que delas emergiram e que correspondiam às suas propriedades (Charmaz, 2009; Strauss & Corbin, 2008; Glaser & Strauss, 1967), o que está implícito ao longo do trabalho que apresentamos. Por outro lado, essas categorias iniciais foram sendo reanalisadas e subdivididas ou reagrupadas em conceitos mais abrangentes, dando origem, neste último caso, às isotopias (Hiernaux, 2005).

Para este autor (*Idem*, 187), “a «isotopia» não é um «tema» na aceção vulgar, mas antes um «local estrutural» onde tendem a articular-se entre si unidades de sentido”. Na realidade e continuando na linha de Hiernaux (*Idem*, p. 157), um conteúdo, “é o «sentido», uma maneira de ver as coisas, um sistema de perceção”. Desta forma,

a análise interessa-se pelos «conteúdos» - pelos sistemas de sentido que se destacam de diversos materiais concretos - enquanto testemunhos de estruturas preexistentes na mente do sujeito, que «criam» a forma destes materiais. Deste modo, a análise tende, pois a «remontar» aos sistemas de sentido interiorizados que operam nos autores destes materiais (*Idem*, p. 160).

Torna-se, assim, essencial “a prontidão e a atenção do investigador em decidir se o esquema de categorias é de manter ou se, pelo contrário, parece restrito ou indefinido e há que o modificar” (Coutinho, 2011, p. 212). Daí falarmos em categorização emergente, visto que “a

natureza circular, iterativa e interativa da pesquisa qualitativa exige que o problema se adapte ao método, que, por sua vez, tem que adaptar-se aos dados e ao processo de análise” (*Idem*, p. 213).

Neste âmbito, os materiais foram colocados em “montes” (Hiernaux, 2005) e “a verificação dos «montes» de material (...) conduzirá [conduziu] rapidamente ao estado de «saturação»: será [foi] cada vez menor o número de dados que fornecem [forneciam] novas informações (...) até que mais nenhum o fará [fez]” (*Idem*, p. 190).

Trata-se, como vemos, de uma análise “aberta e polivalente” (Maroy, 2005, p. 118), flexível (Charmaz, 2009), pois podem existir sempre (re)ajustamentos, desenvolvimento de novas categorias ou abandono de outras (Bogdan & Biklen, 1994, p. 233) (como se verificou no nosso caso) e o processo de categorização, nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 49), não esgota a análise, mas

é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado (...) Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros.

De facto, embora não consideremos ter criado uma nova teoria, levantámos questões teóricas e práticas, nomeadamente, ao nível do perfil socioprofissional convergente das figuras da Mediação na EFA (o que se constatou nas práticas das Profissionais e nos discursos da maioria delas), questões essas que poderão ser exploradas em estudos posteriores e mais extensivos.

Explicando, um pouco mais em pormenor, em que consistem a análise indutiva e a categorização emergente, vamos espelhar as posições de vários autores sobre este tema, relacionando-os com o trabalho que realizámos a este nível.

Este tipo de análise indutiva envolve um processo de descoberta, comparação, sistematização e classificação, ou seja,

a operação intelectual básica (...) consiste essencialmente em descobrir «categorias», quer dizer, classes pertinentes de objetos, de ações, de pessoas ou de acontecimentos. Seguidamente, trata-se de definir as suas propriedades específicas e de conseguir construir um sistema ou um conjunto de relações entre essas classes (Maroy, 2005, pp. 118-119).

Uma categoria é, então, “um conceito que permite nomear uma realidade presente no material recolhido [e] o trabalho de análise consistirá em precisar o seu conteúdo” (*Idem*, p. 131).

Em termos concretos, a criação de códigos para os dados⁶⁷; a anotação de reflexões e percepções; a procura, nos materiais, de relações, padrões, similaridades, divergências e a elaboração de conclusões (Maroy, 2005; Miles & Huberman, 1994; Glaser & Strauss, 1967) foram os passos que demos na análise e tratamento dos dados recolhidos, processo que decorreu desde a “entrada no campo” e durante todo o trajeto da investigação.

Assim, de acordo com Miles e Huberman (1994, p. 10 e sgts), são três os acontecimentos que envolvem a análise qualitativa:

- Redução dos dados: “refere-se ao processo de seleção, focalização, simplificação, abstração, e transformação dos dados das notas de campo ou transcrições” (*Idem*, p. 10);
- Exibição de dados;
- Desenho da Conclusão e Verificação.

De facto, depois de selecionados e classificados os dados e após a definição das categorias, iniciámos um processo de redução e de abstração crescentes⁶⁸ e, nesta dinâmica, a problemática serviu “de orientação para a operação de redução do material” (Maroy, 2005, p. 129).

⁶⁷ Esta fase é de extrema importância, pois “codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma como você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles” (Charmaz, 2009, p. 69). Por sua vez, “a codificação é o elo fundamental entre a coleta dos dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente para explicar esses dados. Pela codificação, você define o que ocorre nos dados e começa a debater-se com o que isso significa” (*Idem*, p. 70).

⁶⁸ De mais de 500 categorias e subcategorias iniciais fomos, em diferentes etapas, abandonando umas, introduzindo outras, mas reduzindo, de forma significativa (sete isotopias, trinta e cinco categorias e cinquenta subcategorias). Consultar Apêndice 13.

Figura 3: Componentes da Análise de Dados: Modelo Interativo (adaptado de Miles & Huberman, 1994, p. 12)



Recorremos, portanto, à indução analítica (Bogdan & Biklen, 1994) e ao método comparativo constante (Charmaz, 2009; Strauss & Corbin, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Glaser & Strauss, 1967), estratégias estas que marcaram todas as etapas do estudo.

A análise indutiva refere-se, como salientámos, à extração das conclusões e da teoria a partir dos dados, tal como o método comparativo constante, o qual, “embora possa basear-se em dados descritivos para estruturar a teoria, ultrapassa os objetivos dos estudos de caso descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 104).

De facto, por um lado, a recolha e a análise dos dados ocorreram de forma alternada, ou seja, realizámos uma sessão de observação ou uma entrevista ou “contactámos” com uma narrativa escrita recebida, iniciámos a análise (o que envolveu um primeiro olhar sobre os dados, levantando questões e ideais-chave), fizemos as anotações pertinentes (colocámos notas, reflexões e uma primeira interpretação das unidades de sentido (individuais ou agrupadas) e algumas sínteses finais), voltámos ao terreno para realizar mais sessões de observação ou entrevistas ou examinámos outra narrativa escrita (tendo em atenção as reflexões e as questões derivadas dos materiais anteriores) e assim sucessivamente, até dar por terminada a investigação empírica, ou seja, até considerarmos ter atingido as informações necessárias, concluindo que os novos dados a recolher não iriam introduzir conceitos novos que interessassem ao estudo.

Esta fase envolveu o que Strauss e Corbin (2008) designam por microanálise ou análise linha a linha (Charmaz, 2009; Bogdan & Biklen, 1994), a qual se reporta à “análise detalhada linha por linha, necessária no começo de um estudo para gerar categorias iniciais (com suas propriedades e suas dimensões) e para sugerir relações entre categorias; uma combinação de codificação aberta e axial” (Strauss & Corbin, 2008, p. 65).

Os dados dos questionários foram, igualmente, sendo confrontados com os conceitos e categorias que emergiram da análise preliminar dos registos. Após esta fase, a análise continuou, de uma forma mais concisa e refinada, comparando os conceitos, as informações das categorias entre si e com as das subcategorias, procurando padrões, convergências e divergências, num processo cada vez maior de redução e de abstração. Na verdade,

essa abstração, redução e relação é o que faz a diferença entre **codificação teórica e descritiva (ou construir teoria e fazer descrição)**. Fazer codificação linha por linha, por meio da qual as categorias, suas propriedades e suas relações surjam automaticamente, nos leva para além da descrição e nos coloca em um **modo conceitual de análise**⁶⁹ (*Idem*, p. 73).

Os incidentes foram comparados entre si, sendo essa outra técnica, codificação incidente por incidente (Charmaz, 2009; Strauss & Corbin, 2008), utilizada na análise que efetuámos, com o intuito de identificar as dimensões dos conceitos emergentes.

Neste sentido, Charmaz (2009, p. 82) sugere a comparação dos “dados com dados para identificar as semelhanças e as diferenças (...) compare os enunciados e os incidentes dentro de uma mesma entrevista, e compare os enunciados e os incidentes de entrevistas distintas” (Charmaz, 2009, p. 82), o que introduzirá padrões.

Preocupámo-nos, por isso, em interpretar esses padrões, essas relações, comprovando as conclusões com exemplos dos registos e envolvendo as nossas reflexões com confrontações teóricas. Não consideramos, reforçamos, ter formulado uma teoria, mas as relações e as conclusões daí resultantes surgem como contribuições teóricas, sendo, para tal, necessário ter mais estudos de caso, falar com mais Profissionais, observar mais sessões (realizar observações em França), o que não foi possível, dada a limitação de recursos económicos e temporais.

Assim, recorreremos à análise aberta, axial e seletiva (Strauss & Corbin, 2008; Glaser & Strauss, 1967) e à análise inicial e focalizada (Charmaz, 2009), relacionando dados, categorias e subcategorias umas com as outras e entre si e, embora a descrição tivesse sido um dos nossos propósitos, não nos limitámos a ela, mas procurámos interpretar, comparar, encontrar

⁶⁹ Em negrito no original.

padrões e modelos de análise. Esta estratégia é vantajosa em Estudos Multicasos, nomeadamente, quando se realiza observação participante (Bogdan & Biklen, 1994, p. 104).

Trata-se de um processo complexo

e requer capacidade de raciocínio analítico (as categorias e suas características são difíceis de identificar), mas trata-se de uma forma importante de controlar a amplitude da recolha de dados e de efetuar estudos em múltiplos locais simultaneamente com relevância teórica (*Ibidem*).

Ao nível específico do processo de codificação, seguimos, por isso, os passos indicados por Bogdan e Biklen (*Idem*, p. 221):

1. Percorrer os dados na procura de regularidades e padrões, bem como de tópicos presentes nos mesmos;
2. Escrever palavras e frases representativas dos tópicos e padrões – categorias de codificação. As categorias são originárias das questões e preocupações de investigação.

Para Glaser e Strauss (1967, p. 55),

as similaridades nos dados que residem numa categoria ajudam a verificar a sua existência pela verificação dos dados por detrás dela (...) As propriedades básicas de uma categoria surgem também de similaridades, e de algumas diferenças importantes encontradas minimizando as diferenças de grupo.

Assim, procurámos maximizar as semelhanças e apontar as divergências fundamentais dos discursos das Profissionais participantes no estudo.

Em termos práticos e de estruturação dos dados, recorreremos, numa fase inicial, ao NVivo, versão 9.0 e depois ao Microsoft Office (Word), no sentido de organizar as isotopias (Hiernaux, 2005), as categorias e as subcategorias, cortando e colando as unidades de dados de um lado para o outro sempre que sentíamos necessidade de modificar algo e renomeando os ficheiros (pastas), quando tal se verificava pertinente.

O Quadro 20 apresenta as isotopias, categorias e subcategorias que emergiram dos dados das narrativas escritas, registos de observação e entrevistas semidiretivas, tendo sido a partir dos mesmos que organizámos a nossa componente concetual⁷⁰:

⁷⁰ Confirmar a análise de conteúdo efetuada no Apêndice 13.

Quadro 20 - Quadro-resumo da categorização emergente do Estudo Multicasos

Isotopias	Categorias	Subcategorias
Os Protagonistas⁷¹ da Mediação	Caracterização dos Grupos	—
	Interação entre os Formandos	
	Receios dos Adultos	
	Visão dos Adultos sobre os percursos educativos-formativos	
Competências e Perfis de Mediação	Cidadania e Mediação	Promoção da autonomização e desenvolvimento dos Adultos
		Relação com a comunidade envolvente
	Atitudes e Comportamentos em Mediação	—
	Características pessoais e perfil do Mediador	
	Gestão da Comunicação	
	Perfil do Mediador	
Relação entre as funções atuais e a Formação		
Currículo e(m) Mediação	Organização Curricular do processo de ADE	—
	Organização Curricular do processo de RVCC	
	Organização Curricular dos Cursos EFA	
	Caracterização dos Dispositivos de VAE	Características e funcionamento dos DAVA
		Criação e funcionamento dos Dispositivos educativos-formativos
		Dispositivos Formativos em França
	Trabalho Pedagógico	Caracterização do Espaço Pedagógico
		Estratégias Pedagógicas
		Incentivo à Reflexão
		Personalização da Intervenção com os Adultos
Sessões de RVCC		
Figuras de Mediação - Os Atores	Contextualização Profissional	Características da Entidade onde trabalha
		Caracterização da Equipa de trabalho
		Estabilidade da profissão
		Expectativas profissionais futuras
		Experiência Profissional anterior
		Forma como surgiu a oportunidade de trabalho
		Formas de comunicação com a Equipa
		Funções exercidas
		Tempo na Entidade
		Legislação e enquadramento legal
		Motivações para o trabalho atual
		Relação com a Coordenação
		Relação com a Equipa Pedagógica
Relação com os Adultos		
Vínculo à Entidade		

⁷¹ Esta denominação é a que se utiliza, regra geral, nas situações de Mediação, quando nos reportamos aos elementos sobre os quais incide essa mesma Mediação, neste caso em específico, os Adultos.

Isotopias	Categorias	Subcategorias	
	Contextualização Académica	Ano de término da Licenciatura	
		Formação de Base	
		Formação Pós-Graduada	
		Local e área de realização do Estágio da Licenciatura	
		Local da Formação de Base	
Formação e(m) Mediação	Áreas para Formação Complementar	—	
	Formação frequentada		
	Modalidades da Formação Complementar		
	Necessidade de criar uma Formação Superior para PRVC		
	Necessidade de frequentar Formação Complementar		
	Necessidade de partilhar experiências com o grupo de pares		
Paradigmas e Perspetivas de Mediação	Conflitos e Mediação	Forma de lidar com os Conflitos-Problemas	
		Conflitos e Problemas	
	Reconhecimento do Trabalho	Por parte da Coordenação	
		Por parte da Equipa	
		Por parte da Sociedade	
		Por parte dos Adultos	
		Não Reconhecimento	
	Como a sociedade vê e aceita a profissão	—	
			Como os Adultos veem e aceitam a profissão
			Criação da figura de TDE
			Mediadora como conselheira
			Opinião sobre a forma como o CNO trabalha
			Os Paradoxos de Mediação
Visão das Profissionais quanto ao percurso educativo-formativo dos Adultos			
Trabalho e(m) Mediação	Significado do Trabalho	Aspetos Negativos do Trabalho	
		Aspetos Positivos do Trabalho	
		Balanço da intervenção das Profissionais	
		Desmotivações	
		Expectativas no Trabalho de Mediação	
		Motivações	
		Sentido atribuído ao Trabalho	
	Trabalho Real	Esclarecimento de questões técnicas	
		O Real do Trabalho	
		O Trabalho Burocrático	
		Relação entre Trabalho Prescrito e Trabalho Real	
		Trabalho de Equipa	
		Volume de Trabalho	

Em síntese, baseámos a nossa análise e tratamento dos dados na categorização emergente e indutiva (Charmaz, 2009; Strauss & Corbin 2008; Maroy, 2005; Bogdan & Biklen

1994; Glaser & Strauss, 1967), mas não descurámos a existência de uma problemática e de alguns conceitos e questões de investigação prévios (Maroy, 2005); não se trata de teorias locais, mas de questões e objetivos iniciais, sendo que o processo de análise dos dados foi todo ele indutivo, pois não definimos uma grelha de análise anterior à recolha dos dados.

Como vimos, os procedimentos na análise dos dados consistem em “*conceitualizar e reduzir os dados, elaborar categorias em termos de suas propriedades e dimensões, e relacioná-los por meio de uma série de declarações preposicionais*”⁷² (Strauss & Corbin, 2008, p. 24).

O investigador interage com os dados, o que exige criatividade, a qual “se manifesta na capacidade dos pesquisadores (...) competentemente nomear categorias, fazer perguntas estimulantes, fazer comparações e extrair um esquema inovador, integrado e realista de massas de dados brutos desorganizados” (*Idem*, p. 25).

Nos sistemas abertos, ao nível do registo de dados de tipo descritivo e de tipo narrativo (Evertson & Green, 1986) apresentados neste Capítulo e em que enquadrámos o nosso trabalho, temos, em termos da análise das informações, que “um mesmo fenómeno ou comportamento pode ser simultaneamente interpretado, ou seja, codificado, em mais de uma categoria” (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 153), porquanto a análise dos dados recolhidos por intermédio das técnicas utilizadas e já descritas “depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (Coutinho, 2011, p. 290).

Deste modo, não procurámos o melhor sistema de codificação nem o mais correto, mas o que mais se adequava à nossa problemática, às questões e aos objetivos da investigação, daí que outros investigadores pudessem definir outras categorias, de acordo com as suas representações e mesmo nós, noutra fase, pois, como Bogdan e Biklen (1994, p. 233) salientam, “pode olhar novamente para os dados, depois de ter completado mais projetos de investigação, e codificá-los de forma diferente”.

Strauss e Corbin (2008, p. 62) alertam para o facto de ser

importante manter um equilíbrio entre as qualidades de objetividade e de sensibilidade ao fazer análise. A objetividade permite ao pesquisador ter a confiança de que seus resultados são uma representação razoável e imparcial do problema sob investigação, enquanto que a sensibilidade permite a criatividade e a descoberta de uma nova teoria a partir dos dados.

Nesta lógica, a nossa técnica para construir orientações teóricas passou pela emergência, o que exigiu “sensibilidade para as *nuances*”³ dos dados, tolerância para a

⁷² Em itálico no original.

ambiguidade, flexibilidade no projeto e uma grande dose de criatividade” (*Idem*, p. 45), no sentido de conseguir ir mais além do óbvio para descobrir algo de novo.

Mantivemo-nos, por consequência, coerentes com a lógica da teoria fundamentada, onde “a codificação é um processo emergente. Ideias inesperadas emergem e continuam emergindo” (Charmaz, 2009, p. 88), onde as hipóteses são derivadas dos dados e não definidas no início do estudo, reportando-se às relações que se criam entre as categorias e as suas propriedades (subcategorias) (Merriam, 1998).

Concluimos com a definição de Charmaz (2009, pp. 249-250), a qual resume o processo por nós efetuado nesta etapa não linear. Assim, a autora reconhece a categorização como

a etapa analítica da teoria fundamentada para selecionar determinados códigos como tendo uma significação primordial ou para abstrair dos temas e padrões comuns a vários códigos um conceito analítico. À medida que o pesquisador categoriza, ele ou ela eleva o nível conceitual da análise de caráter descritivo a um nível mais abstrato, teórico. A seguir, o pesquisador tenta definir as propriedades da categoria, as condições nas quais ela opera, as condições nas quais ela se modifica e a sua relação com outras categorias. Os pesquisadores que utilizam a teoria fundamentada transformam as suas categorias teóricas mais significativas em conceitos de suas teorias [numa tentativa de] manter os códigos ativos e próximos aos dados (Charmaz, 2009, p. 88).

2.9.3. Tratamento Estatístico

Em termos estatísticos, como já tivemos oportunidade de referir, recorreremos ao SPSS, versões 18.0 e 20.0 e, ao nível analítico, centrámo-nos na estatística descritiva, por meio das frequências e percentagens e na análise de fiabilidade no que concerne à questão E.1. do questionário dos Profissionais, a qual teve como objetivo verificar até que ponto as variáveis da Escala de Likert se encontravam coerentemente agrupadas, tendo por base o estudo de Silva et al. (2010), processo este que descreveremos com maior detalhe no Capítulo V. Como houve, na questão E.1. do questionário dos Profissionais algumas pessoas que não responderam em todos os itens, calculámos a média das respostas, segundo indicação dada num Curso de SPSS frequentado. O tratamento estatístico dos dados ocorreu desde a recolha/receção dos primeiros questionários juntos dos Formandos dos Cursos EFA (2010), até meados de 2012.

⁷³ Em itálico no original.

2.10. Validade e Fiabilidade na Investigação

Muitos são os autores que questionam “as normas a partir das quais um juízo pode ser aplicado ao valor dos conhecimentos obtidos através de uma investigação cujos postulados e procedimentos se inserem no âmbito da investigação qualitativa” (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 63).

Os critérios de cientificidade que permitem avaliar um trabalho de investigação são a objetividade, a validade e a fiabilidade. Os procedimentos de aplicação para responder a estes mesmos critérios, esses sim, vão diferir da investigação qualitativa para a quantitativa (*Idem*, p. 65). Como ferem Bogdan e Biklen (1994, p. 64), “a investigação científica implica um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados [e] a investigação qualitativa preenche estes requisitos”.

Segundo De Ketele e Roegiers (1999, p. 220),

a validação da recolha de informações é o processo pelo qual o investigador (...) se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objetivo da investigação

e envolve, nesta lógica, a resposta a uma série de questões (*Idem*, p. 236 e sgts):

1. “podemos basear-nos na informação recolhida para efetuar o tratamento nas melhores condições de objetividade e rapidez?” (*Idem*, p. 237): objetividade;
2. Os dados recolhidos são pertinentes, suficientes e significativos (em qualidade e em quantidade) e respondem às questões e aos objetivos da investigação?: pertinência;
3. Os dados recolhidos correspondem aos que se pretendiam recolher? As informações refletem, realmente, a realidade?: validade das informações.
4. Os instrumentos e o modo de recolha dos dados revelaram-se adequados ao nível da resposta às questões e aos objetivos de investigação (dados semelhantes recolhidos em momentos diferentes e/ou por diferentes investigadores, recorrendo a outro instrumento?): fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados.

Estes são os critérios que nos propomos, neste ponto, explicar e confrontar com o trabalho realizado durante o curso da investigação. A explicitação dos procedimentos utilizados em todas as fases da investigação (desde a recolha ao tratamento e análise dos dados) é de grande importância, nomeadamente para a validade e para a fiabilidade (internas e externas) da investigação (Lessard-Hébert et al., 2005; Kirk & Miller, 1986; Miles & Huberman, 1984).

Para Kirk e Miller (1986), a objetividade envolve o confronto entre os conhecimentos teóricos e o mundo empírico e a construção do quadro científico deve postular consenso social junto dos investigadores. A objetividade envolve reconhecer a subjetividade inerente ao trabalho qualitativo e tornar objetivas as consequências advindas dessa mesma subjetividade. Segundo os autores (*Idem*, p. 13), a objetividade, neste domínio, é definida “em função da fidelidade e da validade das suas observações”.

No nosso caso, a recolha e a análise dos dados pautaram-se pela tentativa de proceder da forma mais rigorosa e objetiva praticável, mas o objeto de estudo não permitia, por si, assegurar uma total objetividade, visto que falamos de significados atribuídos, representações, opiniões. Não obstante, preocupámo-nos em cumprir este critério e não enviesar os dados com os nossos preconceitos, opiniões e familiaridade com o contexto (no caso dos Cursos EFA).

Neste sentido, procurámos “estudar objetivamente os estados subjetivos dos (...) sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67) e fomos revendo, sempre, os dados recolhidos, refletindo sobre o que poderia ser preconceito ou opinião e a interpretação que fazíamos das informações, tentando, por isso, “reconhecer e tomar em consideração os (...) [nossos] enviesamentos, como forma de lidar com eles” (*Idem*, p. 68).

Os “efeitos do observador” (Bogdan & Biklen, 1994), ou seja, as potenciais alterações de comportamentos dos sujeitos em presença do investigador foram por nós tidos em consideração, pelo que procurámos realizar as sessões de observação sem fazermos pressão com a nossa presença, de forma que as atividades, condutas, posturas se mantivessem as mesmas caso não estivéssemos no local, pois o que nos interessava eram as atitudes e comportamentos dos atores na sua forma natural e não controlada. Também nas entrevistas semidiretivas tivemos o cuidado de não formalizar em demasia os momentos de encontro, pelo que tentámos criar um ambiente de descontração e estimular uma conversa amigável, dado que desse modo tornava-se mais fácil para os sujeitos refletirem as suas verdadeiras perspetivas, experiências e opiniões sobre o desenrolar do seu quotidiano profissional. Em França, não obstante, houve um grau de formalidade superior, visto não ter existido um contacto contínuo prévio, como no caso das Profissionais portuguesas, embora o clima estabelecido tenha sido bastante agradável e potenciador de conversas de riqueza significativa.

Bogdan e Biklen (*Idem*, p. 131) afirmam ser necessário considerar os sentimentos e os preconceitos do investigador, pois estes podem influenciar e enviesar a investigação. Para Miles

e Huberman (1984), podemos encontrar três tipos de enviesamentos na interpretação dos dados:

- Enviesamento totalizador: interpretar em demasia os dados;
- Enviesamento indígena: perder a objetividade, pelo excesso de envolvimento no ambiente natural dos atores sociais;
- Enviesamento elitista: priorizar informação de sujeitos pertencentes a um nível hierárquico superior.

Para tentar superar a questão da “objetividade subjetiva”, recorreremos à triangulação, a qual surge com o intuito de assegurar a maior profundidade possível no estudo do fenómeno, ou seja, como uma alternativa à validação e não como uma estratégia de validação (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2), aspeto que discutiremos mais à frente neste tópico, pois, para já, deter-nos-emos nos restantes critérios de cientificidade.

A validade refere-se ao problema de saber se os dados recolhidos representam, de facto, os fenómenos e as perspetivas subjetivas dos atores sociais, ou seja, se o investigador observa, na realidade, o que considera estar a observar (Kirk & Miller, 1986, p. 21), portanto, se existe verdade e autenticidade. Por sua vez, “a noção de validade diz também respeito ao processo de codificação / seleção da informação”, pelo que os dados recolhidos devem ser pertinentes para o quadro da investigação e suas respetivas questões e objetivos (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 69).

Kirk e Miller (1986) distinguem três tipos de validação: a validade aparente, relacionada com a evidência dos dados; a validade instrumental que se expressa, quando um instrumento revela que “as observações efetuadas vão ao encontro daquelas que foram geradas por um procedimento alternativo, ele próprio tendo sido considerado já como válido” (*idem*, p. 22); a validade teórica, que se manifesta através da relação entre os dados recolhidos e os conceitos e modelos teóricos a eles associados, mediante a interligação entre a teoria e a prática, com a operacionalização das questões e dos objetivos da investigação (consistência entre os objetivos da investigação e a recolha das informações) e da prática para a teoria, com a interpretação dos dados.

Torna-se interessante e pertinente utilizar um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, de modo a ser possível proceder à triangulação das informações, o que contribui para a validade da investigação (Lessard-Hébert et al., 2005; Kirk & Miller, 1986), aspeto que tivemos em consideração, como tem vindo a ser discutido. A triangulação deve ser

feita ao nível da validade instrumental (Kirk & Miller, 1986), mediante a confrontação dos dados recolhidos, através de técnicas variadas (Lessard-Hébert et al., 2005) e da validade teórica (Kirk & Miller, 1986), relacionada com a consistência, pertinência das técnicas de recolha de dados, coerência lógica, o que se materializa, em grande medida, no confronto das conclusões entre diversos investigadores e com os sujeitos participantes no estudo (Lessard-Hébert et al., 2005). No caso da nossa investigação, neste último ponto, confrontámos os resultados entre os três investigadores do projeto e iremos confrontá-los com outros investigadores durante a defesa deste trabalho; com as Profissionais, fomos partilhando algumas reflexões e interpretações provisórias, com o intuito de confirmar e debater essas ponderações.

A verificação da validade é facilitada, quando o investigador vai para o terreno com a mente aberta, embora com um quadro teórico mais ou menos implícito, durante um período o mais longo possível (dentro do necessário) e estabelece um clima de proximidade com os sujeitos, em termos de interação pessoal continuada (Kirk & Miller, 1986), clima esse por nós potenciado.

A validade pode sair reforçada pela documentação “sistemática dos procedimentos utilizados em todas as etapas do processo” (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 78) e respetiva apresentação a outros investigadores e ao público em geral. Este aspeto facilita o processo de verificação da validade interna da investigação, mediante uma crítica construtiva realizada pelo leitor que passa a conhecer os procedimentos utilizados para alcançar os resultados apresentados (Miles & Huberman, 1984, p. 22) e da validade externa, pois as informações documentadas poderão ser integradas noutros estudos e/ou poderão ser confirmadas pela utilização de diferentes técnicas (*Idem*, p. 23).

Lincoln e Guba (1991) introduzem quatro critérios para determinar as validades interna e externa na investigação qualitativa, sendo eles: credibilidade (capacidade dos atores sociais confirmarem os dados), transferibilidade (os resultados do estudo possam ser aplicados noutros contextos), consistência (outros investigadores poderão seguir a mesma técnica) e aplicabilidade (outros investigadores poderão confirmar os resultados e conclusões).

Em termos de estratégias para alcançar estes critérios (Coutinho, 2011; Lincoln & Guba, 1991), nomeadamente, de credibilidade, consistência e aplicabilidade (uma vez que se trata de contextos muito específicos, não confirmámos a possibilidade de generalizar os dados a outras situações ainda que, aparentemente, semelhantes), utilizámos, sobretudo, a triangulação dos dados recolhidos através das diversas técnicas (combinações metodológicas e triangulação de

dados de diferentes fontes); a revisão por pares, particularmente, com outros investigadores em Congressos; o estabelecimento de um envolvimento, significativamente, prolongado e o *feedback* das Profissionais no Estudo Multicasos, especialmente das Mediadoras EFA, ao nível dos inquéritos por questionário aplicados aos Formandos dos Cursos EFA.

Nos inquéritos por questionário dos Profissionais, para testar a consistência interna do questionário de atitudes com escala de Likert, utilizámos o Alpha de Cronbach (Coutinho, 2011, p. 114), o qual procura, em síntese, “avaliar em que grau a variância geral dos resultados da prova se associa ao somatório da variância item a item” (*Idem*, p. 116). No nosso caso, analisámos a validade das classes de itens, as quais foram adaptadas do estudo de Silva et al. (2010), pelo que realizámos o teste de fiabilidade a cada uma das três classes, com o intuito de perceber se os itens estavam bem enquadrados naquele grupo ou se deveriam pertencer a outro onde o Alpha de Cronbach fosse maior, aspetos que iremos, como referido, desenvolver no Capítulo V.

A fiabilidade, segundo Kirk e Miller (1986, p. 41), assenta “em procedimentos de investigação cuja descrição está explícita”, ou seja, baseia-se “na explicitação dos procedimentos de observação” (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 81) e nós consideramos que o nosso estudo, a partir dos tipos de fiabilidade descritos pelos autores (Kirk & Miller, 1986, p. 42), apresenta fiabilidade sincrónica, ou seja, as observações realizadas num mesmo período de tempo são similares, não se reportando a observações iguais, “mas antes observações consistentes relativamente aos aspetos teóricos que interessam particularmente ao investigador” (Lessard-Hébert et al., 2005, p. 81), sendo “a comparação dos dados obtidos sob diferentes formas [que] permite que se avalie este tipo de fidelidade interna” (*Ibidem*). De facto, os dados recolhidos através das diversas técnicas permitiram demonstrar essa fiabilidade, mediante a análise das notas retiradas durante o trabalho de campo.

Em termos de transferibilidade, esta questão não se coloca, como referido, no nosso estudo, embora possa fazer sentido considerar a “transferibilidade dos procedimentos de recolha das informações” (De Ketele & Roegiers, 1999, p. 247), ou seja, os instrumentos utilizados podem ser passíveis de serem transferidos para outras investigações, dada a sua pertinência, validade e fiabilidade.

Relativamente à garantia e à consistência dos resultados, os investigadores qualitativos preocupam-se mais com o rigor e a abrangência das suas informações, pelo que “a garantia é entendida mais como uma correspondência entre os dados que são registados e aquilo que de

facto se passa no local do estudo do que como uma consistência literal entre diferentes observações” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 69-70), daí termos tido em consideração a dúvida metódica, a desconfiança em relação às primeiras impressões e o conseqüente questionamento constante.

Assim, dois investigadores podem, num mesmo contexto, recolher dados diferentes e chegar a conclusões distintas e tal não implica que os dois estudos não sejam consistentes (Bogdan & Biklen, 1994).

Por outro lado, os casos negativos (Coutinho, 2011; Lincoln & Guba, 1991), ou seja, as situações ou acontecimentos atípicos em relação aos pressupostos teóricos não invalidam a investigação qualitativa, pelo contrário, enriquecem-na pela procura de explicações para a ocorrência desses fenómenos, o que nos preocupámos em efetuar, nomeadamente, ao nível das situações em que, como veremos no decorrer deste trabalho, as Profissionais não revelaram uma postura e atitudes congruentes com os princípios teóricos da Mediação Formativa, embora admitam realizar trabalho de Mediação.

Finalmente, torna-se, igualmente, importante ter em consideração a utilidade e a aplicação prática do estudo em si e das descobertas, em particular, estarem acessíveis para o público a quem se destinam (Miles & Huberman, 1994, p. 280), daí nos preocuparmos com a clareza e a descrição o mais pormenorizada possível do estudo e respetivas problematizações, com o intuito de suscitar a reflexão nos leitores.

2.10.1. Triangulação dos Dados

A triangulação em investigação, conforme refere Maroy (2005, p. 151),

é um *modus operandi*⁷⁴ para obter uma confirmação de um dado que consiste em multiplicar as fontes e os métodos de recolha (por exemplo, cruzar testemunhos sobre os mesmos factos, ou melhor testemunhos e dados factuais. É particularmente útil quando se visa obter informações factuais sobre uma realidade, e não apenas representações construídas de um ou de outro ator.

Coutinho (2011, p. 208), por sua vez, declara que a triangulação

consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar,

⁷⁴ Em itálico no original.

isto é, conseguir uma análise mais rica e profunda, recolhendo informações diferentes, junto de fontes diferentes e por meio de métodos, também eles, diferentes.

A Triangulação é, por isso, uma estratégia metodológica “mediante a qual o investigador utiliza o pluriênfoque (...) e a pluriabordagem analítica para alcançar um «*verstehen*» [compreensão] mais rico, mais denso e mais garantido da realidade social” (Olabuénaga, 2003, p. 331). Desta forma, as investigações sujeitas a triangulação são pluralistas em termos de enfoque e perspetivas e apoiam-se no “enriquecimento” (validade interna), referente à aplicação de diferentes técnicas e à recolha de dados de natureza diversa e no “aumento da confiabilidade” (validade externa) concernente ao confronto com outros estudos no mesmo domínio ou à corroboração das interpretações por outro(s) investigador(es) (*Ibidem*). O nosso caso centra-se mais numa perspetiva de validade interna e não tanto externa (não há muitas investigações na área), embora o acompanhamento e o confronto com outros investigadores se tenha mantido ao longo do processo de investigação, funcionando como validação externa.

Denzin (1970) e Sousa (2009) simplificam, referindo, sucintamente, que a triangulação consiste no cruzamento complementar de um conjunto de técnicas utilizadas para estudar um mesmo fenómeno, possui o mérito de conferir “um certo robustecimento à validade de uma investigação de carácter qualitativo” (Sousa, 2009, p. 173) e deve ser um processo contínuo durante toda a investigação (Olabuénaga, 2003, p. 333).

Yin (2010) reflete sobre o uso de múltiplas fontes de evidência. De facto, segundo o autor (*Idem*, p. 142), “um importante ponto forte da coleta de dados do estudo de caso é a oportunidade de usar diferentes fontes de evidência”, cuja vantagem mais significativa passa pelo

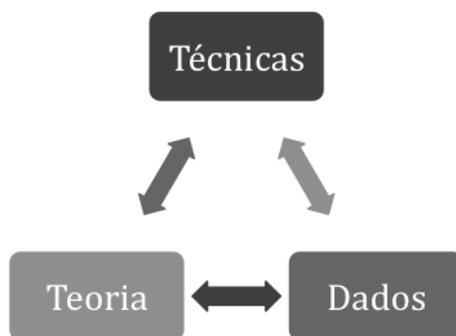
desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*⁷⁵, um processo de triangulação e corroboração (...) [e] assim, qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo um modo corroborativo (*Idem*, p. 143).

A nossa triangulação envolveu três vertentes, como se esquematiza na Figura 4: triangulação das técnicas, triangulação dos dados e triangulação das teorias, por isso, triangulação dos casos entre si e respetivas informações e dos dados resultantes da aplicação das diferentes técnicas, as quais, por sua vez, foram utilizadas num sentido de complementaridade. Esta triangulação está presente ao longo da apresentação escrita deste trabalho de investigação, nomeadamente, quando recorremos a citações dos dados resultantes

⁷⁵ Em itálico no original.

das várias técnicas, cruzando-os, o que permite demonstrar evidências e relacionar os casos entre si, apontando aspetos comuns e atípicos. Por outro lado, procurámos analisar as bases teóricas ligadas ao objeto de estudo, relacioná-las entre si e cruzá-las com os dados, ou seja, efetuámos uma triangulação da e com a própria teoria.

Figura 4: Tipos de Triangulação utilizados



Assim, o nosso estudo apresenta uma triangulação múltipla, uma vez que cruzámos diferentes tipos de triangulação (Sousa, 2009, p. 173).

Como aponta Yin (2010, p. 144), “com a triangulação dos dados, os problemas potenciais de *validade do constructo*⁷⁶ também podem ser abordados, porque as múltiplas fontes de evidência proporcionam, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenómeno”.

A triangulação permite verificar os dados pela escuta de diferentes instâncias ao nível de fontes diversificadas, pela utilização de variadas técnicas e pela partilha das conclusões com outras pessoas (Miles & Huberman, 1994, p. 267).

Na realidade, as técnicas facilitaram o confronto dos dados escritos (análise documental, narrativas escritas, diário de bordo e inquéritos por questionário), observados (observação participante) e relatados (entrevistas semidiretivas e conversas informais), permitindo a comparação entre a perceção do significado atribuído pelos participantes do estudo às situações e às suas experiências e a perceção que os mesmos exprimem, conduzindo, desta forma, à produção de novas informações.

Nesta lógica, utilizámos a observação participante como preparação para a realização das entrevistas semidiretivas. As informações das observações contribuíram para a realização do guião da entrevista e os dados destas contribuíram para a criação do inquérito por questionário.

⁷⁶ Em itálico no original.

Como referem Lessard-Hébert et al. (2005, p. 158),

a observação participante é muitas vezes associada à técnica da entrevista (modo de inquérito oral), normalmente com o fito de triangular os dados, em particular no que diz respeito às opiniões ou crenças que os inquiridos têm sobre acontecimentos que os tocam.

Por sua vez, a maioria das entrevistas foi realizada depois de algumas sessões de observação e antes de outras, pelo que a triangulação foi ainda mais específica: verificar, nas entrevistas, as práticas, valores e perceções e voltar, novamente, ao terreno para confrontar o discurso oral com as práticas.

Assim, não procurámos, unicamente, confirmar dados pela comparação das técnicas, mas perceber se existiam grandes divergências entre as observações e as declarações ou entre as práticas e os discursos sobre as práticas das atoras.

A triangulação é, como vimos, um instrumento heurístico que visa controlar a qualidade e a consistência da investigação e permite enriquecê-la, por um lado e testar a sua objetividade, validade e fiabilidade, por outro.

Resumindo, uma das características de uma boa investigação, segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p. 24), é a autenticidade, o que envolve “uma procura sincera da verdade”, porém, “não a verdade absoluta (...), mas aquela que se repõe sempre em questão e se aprofunda incessantemente devido ao desejo de compreender com mais justeza a realidade em que vivemos e para cuja produção contribuimos”.

Olabuénaga (2003, p. 327), por seu lado, alerta para o facto de que “a realização de uma investigação de nível científico académico, é tão complexa e abarca tal número de decisões, potencialmente desorientadoras, que nunca pode dar-se por boa uma investigação se não é submetida a um controlo mínimo de qualidade”.

Manter a imparcialidade e a neutralidade enquanto investigadores, para que os dados não sejam enviesados, revela-se de extrema importância e essa foi uma preocupação, particularmente, significativa, dada a afinidade com o campo de estudo, quer por motivos pessoais, quanto académicos e, sobretudo, ao nível da experiência profissional anterior.

Com o intuito de evitar os enviesamentos, Maroy (2005, pp. 150-154) sugere:

- Garantir a qualidade dos dados: são fiáveis? Não houve enviesamento?

> Triangular os dados;

> Equilibrar o tempo passado no campo;

> Entrevistar, apenas, as pessoas relacionadas com o objeto de estudo;

- > Assegurar o seu papel junto dos sujeitos;
- > Partilhar os dados recolhidos com outro(s) investigador(es), para confirmação da não cooptação, por parte dos sujeitos;
- > Nunca esquecer a problemática, questões e objetivos da investigação.

Concluindo, a validade e a fiabilidade devem ser consideradas e refletidas, de acordo com o paradigma em que a investigação se insere, os referenciais que a enformam e os objetivos que procura alcançar e estas, a par das questões éticas, vão delimitar a qualidade da investigação. São esses princípios éticos que procuramos, de seguida, discutir.

2.11. Ética na Investigação

Uma vez que uma investigação de cariz interpretativo exige o acesso a conceções, opiniões, experiências e valores dos atores sociais envolvidos e tal resulta da cooperação, do compromisso e da relação empática e de confiança entre investigador e participantes no estudo, torna-se relevante estabelecer canais comunicacionais e interpessoais abertos e enriquecedores para ambas as partes.

Por outro lado, o processo de investigação não é linear “ele está repleto de situações problemáticas que colocam o investigador perante diversos dilemas éticos” (Lima, 2006, p. 128).

Qualquer investigação deve reger-se não só por questões científicas em termos de objetividade, validade e fiabilidade, mas também por princípios éticos, sendo em relação a estes que teceremos algumas considerações nesta secção.

Em primeiro lugar, o investigador deverá informar os sujeitos participantes na investigação no que concerne às finalidades, objetivos e necessidades do estudo que se encontra a desenvolver, explicitando, com pormenor, qual o tipo e a natureza da colaboração que irá ser estabelecida (o quê, porquê, para quê e como), o que se materializa no consentimento informado (Yin, 2010; Lüdke & André, 1986). Esta tarefa deve ser realizada de forma clara, mostrando o interesse e a pertinência da investigação e da participação dos atores sociais, com o intuito de potenciar a confiança (Lessard-Hébert et al., 2005).

Por sua vez, deverá, igualmente, esclarecer quanto a potenciais riscos da implicação dos participantes no trabalho em curso, caso os haja e ter especial cuidado na e com a proteção de grupos mais vulneráveis (Yin, 2010). Deve, por outro lado, assegurar a confidencialidade, o anonimato e a proteção das informações, no sentido de estimular uma colaboração autêntica,

reiterando a não utilização dos dados para fins indevidos ou não comunicados e/ou negociados (Yin, 2010; Lessard-Hébert et al., 2005; Lüdke & André, 1986).

Outro aspeto a considerar prende-se com a atitude de neutralidade e de não julgamento que o investigador deve assegurar em teoria e na prática, afastando a noção avaliativa que os sujeitos possam sentir evidenciada (Lessard-Hébert et al., 2005), não manipular e equilibrar subjetividade com objetividade (Lüdke & André, 1986).

O investigador deverá, igualmente, procurar envolver os participantes na investigação, de modo a que eles se sintam colaboradores e parte integrante e fundamental da mesma, o que foi concretizado pelo diálogo estabelecido, especialmente, em conversas informais, em que os fenómenos em estudo e alguns pensamentos sobre os dados recolhidos iam sendo partilhados e discutidos com as Profissionais, embora preservando sempre a confidencialidade (Lessard-Hébert et al., 2005).

Miles e Huberman (1994, p. 290 e sgts) sintetizam, também, alguns dos princípios éticos que devemos considerar numa investigação:

- Valor do Projeto: relacionado com a sua importância a níveis meso e macro, ou seja, convém interrogarmo-nos se a nossa investigação vai dar um contributo válido e significativo para o campo de estudos, por isso, se vale a pena realizá-la e se não vai contra os nossos valores;
- Competências: devemos questionar-nos sobre o facto de possuímos ou não competências que permitam concretizar um estudo com qualidade;
- Consentimento informado: associado ao conhecimento dos participantes da investigação sobre os objetivos da mesma, do uso posterior dos dados recolhidos e da sua colaboração, devendo esta ser voluntária, negando-se qualquer tipo de imposição, coerção e/ou manipulação;
- Benefícios e reciprocidade: quais as vantagens, para os sujeitos, da sua participação no estudo? O que podem ganhar com isso? [maior conhecimento da realidade que os envolve, são ouvidos, aprendem, melhoria das práticas profissionais];
- Riscos: existem riscos para os participantes no estudo? É necessário ter em particular atenção as pessoas mais vulneráveis;
- Honestidade e verdade: existe confiança e um espírito verdadeiro na relação estabelecida com os atores sociais?

- Privacidade, confidencialidade e anonimato: ter cuidado para não “invadir” a vida dos participantes mais do que eles pretendiam permitir nem revelar declarações protegidas ou receber informações não desejadas; a informação deve ser guardada e o sigilo e o anonimato devem ser salvaguardados;

- Integridade e qualidade da investigação: devemos interrogar-nos sobre o facto de a nossa investigação estar a ser conduzida de forma cuidada, ponderada e correta, em termos de padrões razoáveis;

- Justiça e respeito: não discriminar nem tratar de forma diferente nenhum participante no estudo, primando sempre por uma atitude respeitosa;

- Utilização dos resultados: primar pela boa utilização dos resultados da investigação.

Os autores (*Idem*, pp. 296-297) fornecem, ainda, alguns conselhos para evitar situações desagradáveis e para manter a responsabilidade ética e social na investigação: ser consciente, particularmente, no respeitante ao impacto da vertente subjetiva no estudo e nos participantes, preocupação esta a que demos especial importância; procurar antecipar algumas questões; realizar acordos prévios com os sujeitos; refletir sobre os processos em curso e, nesse sentido, ir controlando e renegociando as condições acordadas e o trabalho em si.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 75), “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo”.

Lima (2006, pp. 139-140) apresenta um conjunto de princípios a considerar num trabalho desta natureza e que vai ao encontro do referido pelos autores já mencionados: respeito pelas pessoas, a proteção dos participantes contra potenciais riscos/danos, a maximização dos resultados positivos da investigação e a justiça e equidade.

A voluntariedade, os riscos, o anonimato, o respeito, o consentimento informado e a autenticidade na apresentação dos resultados (devoção e fidelidade aos dados na recolha e na interpretação) (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 75; 77) devem, então, ser acautelados e promovidos.

No nosso estudo, o consentimento informado foi algo que tivemos em consideração durante a fase inicial e durante a recolha dos dados; informámos sobre os objetivos da investigação, potenciais riscos, duração e tipo de trabalho, tratamento e divulgação dos dados; assegurámos a confidencialidade e o anonimato e respondemos a todas as questões/dúvidas colocadas, mantendo o respeito pelas Profissionais e pelos responsáveis das entidades,

contactados na primeira etapa do estudo.

Informámos, igualmente, os benefícios que poderiam advir do estudo, a possibilidade dos participantes desistirem da sua colaboração a qualquer momento e indicámos a entidade financiadora e as instituições de acolhimento envolvidas. O consentimento foi formalizado, mediante a assinatura de um documento, surgindo como “uma prova de que a pessoa foi informada e consentiu em envolver-se” (Lima, 2006, pp. 142-144).

Durante a recolha, procurámos manter uma atitude de não julgamento, neutralidade, imparcialidade e equilibrar as intersubjetividades, ou seja, tentámos estabelecer laços de confiança e empatia, mas sem nos implicarmos em demasia.

Lima (2006, p. 129) defende que devemos preocupar-nos com as questões éticas, já que “a confiança e a prestação de contas são aspetos centrais da empresa investigativa” e acrescenta que

as questões éticas colocam-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até ao modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e à própria publicação dos resultados (*Idem*, p. 139).

Sintetizando, para Yin (2010, p. 99), “o estudo de um “fenómeno contemporâneo em contexto de vida real” obriga-o [ao investigador] a importantes práticas éticas” e acrescenta que este deve delinear um plano que permita proteger as pessoas, o que exige uma aceitação do projeto de investigação (*Ibidem*).

Os investigadores devem possuir competências ao nível da sensibilidade ética (consciência da sua influência sobre as outras pessoas, ou seja, capacidade para identificar quais as dimensões éticas de um estudo investigativo) e raciocínio ético (capacidade para justificar e fundamentar, critica e reflexivamente, as opções tomadas, ao longo da investigação, no sentido de conseguir, com sucesso, proceder a modificações, quando confrontado com situações imprevistas); motivação e empenho moral e formação da identidade (priorizar os valores profissionais, relativamente aos pessoais) e competências de sobrevivência (integridade na realização das tarefas profissionais) (Lima, 2006, pp. 152-153).

A investigação envolve responsabilidade institucional para com os participantes, para com os colegas investigadores e para com a sociedade, no geral, daí a necessidade de primarmos por estes princípios.

Concluindo, “o importante é que os investigadores ajam de forma autorreflexiva e que revejam continuamente os seus próprios valores” (*Idem*, p. 156) e, por outro lado, que partilhem experiências, pois a partilha continuada de experiências e de resultados é uma forma de verificar e de sustentar a investigação (*Ibidem*).

2.12. Limitações do Estudo

Embora não seja fácil avaliar e criticar o nosso trabalho, essa condição torna-se essencial para a melhoria da qualidade de futuras investigações, pois, apesar de termos consciência de que nem tudo corre sempre da forma como esperamos, só uma reflexão sobre esses constrangimentos permitirá o crescimento e o desenvolvimento pessoais e profissionais.

Em primeiro lugar, destacamos a impossibilidade da realização do dispositivo formativo que considerávamos ser um dos focos principais do estudo e que, por motivos alheios à nossa vontade e disponibilidade, não pôde ser concebido, implementado e avaliado. Essa situação criou alguma desmotivação, o que condicionou uma determinada fase do percurso, marcada pelo desânimo e falta de entusiasmo, aspetos que acabaram, não obstante, por serem ultrapassados.

Por outro lado, pretendíamos estudar mais casos, nomeadamente em França, onde também desejaríamos realizar observações como ocorreu em Portugal, mas o difícil acesso aos locais e a pouca disponibilidade demonstrada por algumas entidades conduziu a um certo condicionamento nesse âmbito.

Um terceiro ponto diz respeito ao conhecimento da área objeto de estudo em virtude de experiências profissionais anteriores, o que nem sempre facilitou o distanciamento necessário, embora tenhamos presente que os nossos valores e opiniões não transpareceram para as participantes no estudo e, por outro lado, intentámos um esforço redobrado para manter a objetividade, não contaminando os dados com as subjetividades que nos eram inerentes.

Como quarto aspeto, salientamos algumas dificuldades no tratamento dos dados, os quais se revelaram bastante volumosos, dada a natureza qualitativa do estudo e mesmo ao nível dos questionários, com a introdução de diversas questões de resposta mista e aberta. Assim, o tratamento (ao nível da redução), a discussão e a problematização das categorias emergentes revelou-se complexa, em virtude da diversidade e da riqueza das informações que abrangiam diferentes problemáticas, as quais não conseguimos retratar da forma mais completa possível neste trabalho, face às limitações temporais e estruturais. Todavia, procurámos desenvolver as

temáticas em Congressos e em artigos para publicação em Revistas científicas da especialidade, o que também se revelou importante ao nível da partilha de experiências e em termos de crescimento no campo investigativo.

Por sua vez, o baixo retorno dos questionários dos Profissionais e a invalidação de uma das questões devido à sua pouco clara formulação (o que se revelou outra limitação) não permitiu tratar os dados quantitativos da forma desejada e que passava pelo estabelecimento de correlações e pela realização de uma análise fatorial, a partir da Escala de Likert.

Finalmente, consideramos que seria pertinente comparar outros casos, com características semelhantes e não tão diversificadas como foi nossa intenção neste estudo, no sentido de alargar o trabalho e a visibilidade no âmbito na Mediação Educacional, especificamente, da Mediação Formativa, refinar e criar, de facto, uma teoria substantiva neste domínio e contribuir, ainda de modo mais sustentado, para a institucionalização do perfil do Mediador, figura que, como veremos, desempenha um papel fundamental no que às questões da cidadania, autonomia, relacionamento interpessoal e da Educação em geral diz respeito.

Parte II
Figuras da Mediação na Educação e Formação de Adultos

Capítulo III – Mediação: Paradigmas e Potencialidades

um sujeito não é nunca sem outro, relativamente ao qual nos constituímos, seja por semelhança ou por diferença

(Brandoni, 2011, p. 28)

3. Introdução

São várias as perspectivas que indicam que a Mediação sempre existiu, embora de forma natural e não institucionalizada, adquirindo contornos mais ou menos formais, no sentido de auxiliar na resolução de conflitos entre indivíduos e grupos (Six, 2003, entre outros). A primeira tentativa de concetualizar esta prática remonta a 1681 com uma obra de Abraham de Wicquefort que propõe uma definição do conceito de Mediação ligada à imparcialidade, à não implicação no conflito, ao assegurar da confidencialidade das informações transmitidas, ao não julgamento das posições das partes e à procura de que sejam elas a conseguirem alcançar um acordo (Faget, 2010, p. 35).

A Conferência de Haia, em 1907, colocava também em debate o conceito de Mediação como recurso à não-violência e à disseminação da paz e o papel do Mediador como necessário para conciliar as visões opostas e trabalhar os sentimentos e ressentimentos entre os Estados (*Idem*, pp. 35-36).

Foi, no entanto, a partir de 1970 que a Mediação adquiriu os seus contornos mais específicos, abarcando diversos domínios: familiar, social e penal.

Das variadas influências da Mediação, destacamos a psicologia humanista de Carl Rogers, onde o ser humano é tido como potencialmente bom, o indivíduo é visto como possuidor dos recursos necessários para resolver os seus problemas, embora necessite, por vezes, da ajuda de um terceiro para desenvolver essa consciência.

A entrada da pós-modernidade trouxe inúmeras mudanças sociais, culturais e mesmo políticas; nesse sentido, a Mediação adquiriu uma importância mais efetiva e a sua difusão tornou-se proeminente entre os anos 70 e o ano 2000, desde os EUA ao Canadá, passando pela Austrália, Reino Unido, França, Argentina, México, Espanha, Itália e, mais recentemente, a Europa de Leste (Faget, 2010; Caser, 2009). Assim, verificou-se um aumento da divulgação da Mediação, com a difusão de obras, organização de Seminários, criação de programas de Formação, entre outros.

Em Portugal, a Mediação tem-se vindo a desenvolver, embora com algumas reticências, o que pode ter a ver com o contexto político e ideológico. Neste caso, os países que vivem democracias ocidentais têm mais facilidade em aceitar a existência de um terceiro entre o indivíduo e o Estado, o que justifica que, em Portugal, a Mediação se tenha começado a expandir nos últimos anos.

Por outro lado, em termos religiosos, o catolicismo não atribui uma importância inegável à Mediação, porque se baseia nas verdades reveladas no transcendente, num poder hierarquizado e centralizado, pelo que, ao acreditar que o poder está em Deus, retira um pouco da liberdade ao indivíduo para agir de forma autónoma, responsável e consciente; no entanto, a igreja tem-se começado a abrir a esta nova vertente.

Por sua vez, em termos de cultura jurídica, o nosso país inscreve-se nos países que se baseiam no direito romano-germânico escrito, sendo menos propenso à prática da Mediação, o que, todavia, se tem vindo a desconstruir, dada a asfixia das jurisdições (Brandoni, 2011; Faget, 2010), tendo-se tornado inevitável abrir as portas a diversos âmbitos da Mediação: comercial, laboral, familiar, penal, entre outros.

Portugal, ao contrário das sociedades mais tradicionais, tem vindo a implementar o conceito de identidade individual, portanto, onde o indivíduo é visto como livre, autónomo, autodeterminado e independente. Não obstante, embora se esteja a desenvolver esta noção, ainda prevalece, no nosso país, em muitos espaços, o conceito de identidade coletiva, ou seja, o indivíduo é livre, independente, mas está ligado à família, a um grupo, a uma etnia que o envolvem, sendo mais difícil, nesses casos, desenvolver os princípios da Mediação, vendo o indivíduo como autónomo, racional e capaz de se implicar na resolução do conflito. Em Portugal ainda existem estas duas vertentes, o que nem sempre torna fácil a implementação da Mediação.

A justiça, por seu lado, não tem conseguido atuar de forma eficaz nos conflitos, resolvendo o litígio, mas não o conflito; por sua vez, são processos muito formais, morosos, custosos e, quanto maior for o conflito, mais ineficaz se verifica a solução judicial. Assim, conforme salienta Faget (2010, p. 73) “a uma tradição moderna na qual o estado é considerado como único produtor de uma norma fixada na sua forma e no seu conteúdo, sucede uma visão pluralista ilustrada pelo recurso crescente aos modos alternativos de regulação dos conflitos”.

São estas conceções de Mediação, aludindo aos seus modelos, paradigmas e perspetivas que iremos aprofundar neste Capítulo, com o intuito de chegarmos à Mediação

Formativa na Educação e Formação de Adultos, objeto do nosso estudo, terminando com a abordagem da relação entre Mediação e Conflito(s).

3.1. A Mediação como Método de Gestão Alternativa de Conflitos

Os Métodos Alternativos de Resolução de Conflitos “exaltam os princípios da solidariedade e do respeito mútuo, estimulam o consenso e a tolerância pelas diferenças, promovem o diálogo e a cooperação (...) favorecem a participação e a pluralidade e promovem a paz” (Aréchaga, Brandoni & Finkelstein, 2004, p. 30).

A Mediação enquadra-se nesses Métodos Alternativos, pretendendo regular conflitos transfronteiriços, através de processos mais flexíveis, menos custosos, mais consensuais, mais rápidos e inscritos num paradigma inclusivo (*idem*, p. 97).

Gergen (1999, p. 32) afirma que a Mediação procura uma resolução alternativa, cooperativa e integradora dos conflitos, valorizando a autonomia, a autodeterminação entre os indivíduos/grupos em questão, em busca da justiça social. Aqui, “as partes podem ser encorajadas a ouvir e a entender os pensamentos e sentimentos umas das outras sobre a situação, a gerar opções múltiplas e a trabalhar juntas para chegar a uma opção que seja boa para ambas” (*ibidem*). Neste sentido, a Mediação promove o reconhecimento, a coexistência e a integração das diferenças.

É desta forma que

os novos paradigmas para a resolução alternativa de conflitos [com especial ênfase, neste contexto, para a Mediação] definem um campo que, por natureza, tende a ser multidisciplinar, atravessa fronteiras, trabalha com a diferença – mais ainda, enriquece-se com ela –, a fim de preparar futuros melhores e atuar sobre a qualidade de vida das pessoas, das instituições onde as pessoas vivem e trabalham e das comunidades (Schnitman, 1999a, p. 26).

É neste quadro que a Mediação tem vindo a ganhar uma importância e um desenvolvimento crescentes e onde se fundamenta a necessidade da sua prática, independentemente do setor a que nos reportamos, visto as relações interpessoais, as diferenças e, nesse sentido, as potenciais situações conflituantes e a necessidade da sua prevenção serem transversais. Zabatel (1999, pp. 147-148) afirma mesmo que “a mediação é uma forma de gestão da vida social e, por isso, é uma transformação cultural”, o que também é defendido por Aréchaga, Brandoni e Finkelstein (2004), que acrescentam que a Mediação contribui para a inclusão.

Atualmente, o conceito de mediação vagueia por diversos campos, repousa em variados domínios e envolve diferentes agentes: Mediação Penal, Urbana, Cívica, Familiar, Comunitária, Escolar, ..., sendo nesse sentido que Prairat (2007) afirma que o conceito de Mediação é nómada, pois podemos encontrá-lo em diversas disciplinas e, dentro destas, relacionado com problemáticas distintas e sensibilidades diferentes em termos de aceção.

Como referido anteriormente, a Mediação sempre existiu sendo, por isso, anciã o que “explica a sua presença constante na história do pensamento humano (...) Ela apresenta hoje em dia uma importância social que a renova completamente e torna urgente um esforço teórico sério” (Guillaume-Hofnung, 1995, p. 3).

A noção prática de Mediação que sempre se detetou estava, no entanto, mais relacionada com as autoridades sociais internas (padres, médicos de província, professora primária, poder político, etc.), que escutavam as pessoas em regime de confidencialidade e procuravam ajudá-las na resolução dos seus problemas dentro das suas possibilidades, baseados no seu carisma, na sua experiência e nos conhecimentos que possuíam e que lhes permitiam gerir as situações a determinados níveis. Esta ação centrada na gestão de diferendos, no estabelecimento de pontes de equilíbrio e de comunicação entre as pessoas, (re)criando laços criativos (Caetano, 2005, pp. 44-45; Six, 2003, p. 98) ocorria, não raras vezes, de forma intuitiva, surgindo, desta forma, os “mediadores naturais” (Six, 2003, p. 96).

Todavia, o crescimento populacional, as novas roupagens sociais, políticas, educativas e culturais da pós-modernidade, no fundo, a contemporaneidade, chama à Mediação um terceiro exterior à situação, neutro, imparcial, que cria as condições para a resolução dos conflitos existentes e, ao mesmo tempo, para a transformação positiva dos sujeitos envolvidos no processo. Sem esse terceiro independente, não existe Mediação (Guillaume-Hofnung, 1995, p. 71).

Six (2003) reforça esta ideia, afirmando que a Mediação e os Mediadores sempre existiram, embora de forma não institucionalizada e à medida que “o nosso mundo se tecniciza, se mundializa, se complexifica, mais fazem falta os intermediários para poder aí viver, avançar perante os decretos e as regras” (*Idem*, p. 102).

Assim, os “mediadores naturais”, embora “pensem tirar do seu estatuto pessoal ou profissional uma postura inata de mediador” (Guillaume-Hofnung, 1995, p. 5), nem sempre conseguem dar resposta às necessidades e problemas emergentes, cada vez mais complexos, da sociedade atual.

3.2. Conceito(s) e Prática(s) da Mediação

A Mediação é, como referido, anciã, mas era vista de uma forma diferente da contemporaneidade. De facto, “as mediações são o fruto de um hibridismo entre as formas jurídicas modernas de regulação e as maneiras informais retiradas das práticas anciãs” (Faget, 2010, p. 21).

Assim, ao contrário das sociedades tradicionais, onde a responsabilização coletiva era a mobilizadora da ação, atualmente, a gestão de conflitos baseia-se na responsabilidade individual. Os programas de Mediação atuais indicam que estamos perante uma sociedade que procura a coesão, mediante novos referenciais de ação. Isto, porque vivemos em sociedades hipercomplexas, onde a transmissão de informação vai transformar a ação coletiva (*Idem*, p. 22).

A Mediação é um conceito que não está evidenciado com bastante clareza, o que conduz a inúmeras confusões; torna-se necessário distinguir entre os processos diádicos, ou seja, onde há duas pessoas ou os seus representantes, que procuram resolver um conflito e os processos triádicos, onde intervém um terceiro, o qual não tem poder decisivo, mas ajuda, de forma não diretiva, ao desenvolvimento da comunicação efetiva e ao encontro de uma solução, a qual deve ser procurada e alcançada pelas partes envolvidas. Não obstante, nem todos os modelos de Mediação assentam a sua tónica na consecução do acordo, valorizando mais outros aspetos, como veremos posteriormente. Como refere Prairat (2007, p. 10), “a mediação não é um resultado, mas uma instância, um procedimento, um processo”.

Existe uma grande confusão entre conciliação e Mediação, mas convém distingui-las, porque a conciliação pretende unir e define-se pelo seu objetivo, enquanto a Mediação significa estar ao meio e define-se pelo seu método (Faget, 2010, p. 25).

Com o intuito de procurar esclarecer alguma imprecisão ou diversidade subjacente ao conceito e à prática da Mediação, Faget (2010, p. 25 e sgts) distingue a abordagem substancialista da abordagem normativa e, ainda, da abordagem nominalista. Embora cada uma destas abordagens não seja completamente diferente das outras, centram-se ou valorizam aspetos potencialmente distintos e complementares.

Na abordagem nominalista, temos a mediação das aprendizagens, a mediação cultural e a mediação terapêutica. Na abordagem substancialista, a Mediação, é muitas vezes utilizada para definir a regulação de conflitos de uma forma não vertical; no entanto, deste ponto de vista,

o próprio Estado é Mediador, pelo que a Mediação deve, aqui, ser vista numa perspetiva mais objetiva. Finalmente, na abordagem normativa, a Mediação é perspetivada como referindo-se às práticas sociais que apresentam critérios éticos pelos universitários. Aqui, a Mediação é vista

como um processo consensual de construção ou de reparação do laço social e de gestão dos conflitos, no qual um terceiro imparcial, independente e sem poder decisivo, tenta, através da organização de mudanças entre as pessoas ou as instituições, ajudá-las a melhorar ou a estabelecer uma relação, a regular um conflito (Faget, 2010, p. 27).

No entanto, esta perspetiva é restritiva, pois apresenta o Mediador como tendo a mesma postura em todos os campos nos quais intervém e na Mediação Educacional, onde enquadrámos a Mediação em contextos de Educação e Formação de Adultos, temos que esta é mais abrangente, onde, além dos conflitos, se procuram desenvolver a autonomia, a autodeterminação, a responsabilização, a cidadania dos educandos e não só atuar quando se verifica a existência de conflitos. Nesse sentido, aproximamo-nos de uma abordagem nominalista, não associando a Mediação à simples resolução de conflitos, mas como um processo que vai mais além, contribuindo para a convivência e bem-estar social (Brandoni, 2011; Souquet, 2003).

Um outro obstáculo à definição objetiva da Mediação é a visão romântica que muitos investigadores, crentes e práticos desenvolvem. De facto, a Mediação deve apresentar uma visão científica, reflexiva e de questionamento. Um terceiro obstáculo prende-se com as práticas sociais da Mediação, as quais vão desde o Estado ao bairro e com a definição dos seus objetivos: desde a regulação de conflitos, ao estabelecimento da comunicação e da interação, nomeadamente. O quarto obstáculo prende-se com as pesquisas e obras que se referem à Mediação em termos locais e não numa visão mais abrangente (Faget, 2010).

Não obstante, será esta abordagem um facto científico ou uma moda passageira? Quais os limites (se é que os há) da Mediação? Que públicos, que técnicas, que estratégias, que resultados? Que Mediadores, ou melhor, que competências, perfis e formação de e para Mediadores?

Estas são algumas das questões às quais vários autores procuram responder e uma conclusão, rapidamente, se alcança: é difícil enquadrar os limites da Mediação, devido à sua realidade ser rica e “nómada”, em constante transformação e (re)descoberta (Neves, 2010; Silva & Moreira, 2009; Gremmo, 2007), embora Zabatel (1999, p. 147) conclua, de forma

bastante singela, que o que a Mediação propõe é um compromisso baseado nas premissas de “escutar em vez de confrontar, falar em vez de atuar”.

Já Guillaume-Hofnung (1995, p. 71) define Mediação como um processo de comunicação ética que repousa sobre a responsabilidade e a autonomia dos participantes, onde um terceiro – imparcial, sem poder decisivo ou consultivo, apenas com a autoridade que lhe reconhecem os mediados – favorece, pelas entrevistas confidenciais, o estabelecimento, o restabelecimento do laço social, a prevenção ou a regulação da situação em causa.

Fala-nos, portanto, da confidencialidade, da imparcialidade, do (re)estabelecimento de laços com auxílio do Mediador, o qual é reconhecido pelos mediados sendo estes, no entanto, que, por sua livre iniciativa e, por conseguinte, autonomia, encontram uma solução para o problema em que estão envolvidos. A prevenção é, igualmente, um aspeto destacado pela autora, pelo que se entende a Mediação não só na sua vertente de resolução de conflitos, portanto, reparadora, mas, também, preventiva.

Pérez, Ochaíta e Espinosa (1999) definem Mediação como um sistema que procura melhorar as relações que estão afetadas por tensões ou desajustes, sendo que não procura, somente, a concretização de um acordo, mas também a melhoria da comunicação e da interação entre as partes e é nesse domínio que nos situamos na investigação, ou seja, o acordo na resolução de potenciais problemas não era o objetivo central, mas sim a transformação positiva de comportamentos, atitudes e relações.

A Mediação constitui-se um processo para a restituição do laço social, o que exige que o indivíduo trabalhe, afincadamente, nomeadamente, na definição de si mesmo como centro num processo de mudança e de reconhecimento interpessoal (Faget, 2010, p. 95).

Caser (2009, p. 83) define Mediação como “um processo para a resolução cooperativa de conflitos” e Tavel (2009, p. 93) afirma que se trata de um conceito pluridisciplinar, um quadro onde se exprimem desejos, interesses, projetos, necessidades das pessoas em conflito, procurando o Mediador auxiliar na reflexão das partes, com vista a alcançar posições consensuais. De facto, “a mediação é o único modo de resolução de diferendos que permite às partes encontrar elas mesmas a solução” (*Idem*, p. 97).

A Mediação tem um potencial pedagógico “dado que as partes mantêm a sua capacidade de atuação e aprendizagem, com vista à obtenção de acordo” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 49) e permite, quer aos Mediadores, quer aos mediados a capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente

perceção da realidade. Tratando-se de um meio de resolução de conflitos não litigioso e baseado no consenso, é propício ao desenvolvimento de soluções criativas, preservando a relação entre as partes em conflito. Aqui, trabalha-se a cooperação (para resolver um problema comum), o respeito, a identidade e o reconhecimento do outro enquanto pessoa e ser total (*Idem*, pp. 48-49).

A Mediação aborda o conflito tendo em consideração a dimensão afetiva e emocional que resulta da dinâmica relacional das partes e privilegia a reflexão que conduza ao encontro de soluções criativas, a partir das diferenças, potenciando o respeito pelo outro e a sua dignidade e é o único meio de resolução de conflitos que permite que sejam os sujeitos em conflito a encontrarem a solução para o(s) seu(s) problema(s), num âmbito de liberdade contratual e relacional.

A Mediação realiza um trabalho de alteridade, de descoberta e de aceitação do outro; envolve a comunicação direta, o diálogo entre as partes (Almeida, 2009) e só o encontro face a face permite a expressão das emoções, das diferenças, das convergências, no verdadeiro trabalho de alteridade.

Esta prática envolve uma relação cooperativa na procura de soluções mutuamente satisfatórias para as partes em conflito, implicando a passagem de uma lógica de ganhar-perder a um paradigma de ganhar-ganhar, onde cada pessoa faz valer os seus direitos e toma consciência dos seus deveres; isto implica que o Mediador crie um clima empático, de confiança, de não julgamento, que estimule a expressão das pessoas e potencie a reflexão (Brandoni, 2011; Faget, 2010).

A Mediação é participativa, pois cada parte deve intervir, ativamente, na procura de uma solução e implicar-se, individualmente, em todo o processo. É um processo voluntário e nunca imposto, implicando a livre adesão, por parte dos participantes. Assim, as pessoas aderem de forma voluntária e a qualquer momento podem renunciar ao processo, de livre vontade. Nesse sentido, as partes interessadas é que devem procurar o Mediador e solicitar-lhe ajuda. No entanto, na Educação e Formação de Adultos, por vezes, é o Mediador que toma a iniciativa de dar início à Mediação, o que não implica que os Adultos adiram à mesma de forma involuntária, uma vez que possuem sempre capacidade de decisão em relação ao que aceitam e/ou recusam fazer.

Na Mediação, a comunicação é um aspeto essencial, pois o processo constrói-se mediante a troca de mensagens, no sentido de conhecer sentimentos, interesses e perspetivas,

reduzindo os mal-entendidos. Como Shailor (1999, p. 73) aponta, “o modelo de transmissão da comunicação é altamente compatível com a orientação de resolução de problemas na mediação” e a abordagem transformacional na resolução de problemas deve encarar a comunicação com uma nova compreensão.

Neste sentido, o autor (*ibidem*) fala-nos da perspectiva do construcionismo social, a qual “define a comunicação como o processo co-evolucionário, interativo, constante de ação não-verbal e interpretação por meio do qual as pessoas criam, mantêm, negociam e transformam suas realidades sociais”. Aqui, o Mediador deve potenciar, em e com cada parte, a compreensão de si, do outro, do nós e do contexto.

Schnitman (1999b) afirma que o diálogo envolve a cocriação de significados por meio e entre um certo número de interlocutores. Envolve a compreensão de si e do outro. No diálogo, há sempre a produção de algo novo e único; há aspetos que vão ser procurados no passado que são interligados com tópicos do presente. Aqui, “a interação entre partes está ativamente enlaçada com uma diversidade de reverberações dialógicas que possibilitam enlances novos. A mediação geradora (...) apoia[-se] nessa multivocalidade para trabalhar na construção de diálogos mediadores e possibilitadores” (*idem*, p. 102). A comunicação envolve um conjunto de diálogos que vão ser construídos e reconstruídos num determinado contexto.

A Mediação é, desta forma, um espaço e um processo comunicacional, conversacional e discursivo (Yazbek, 1999, p. 383) e é através do diálogo gerador que as partes vão construir novas e renovadas realidades que vão organizar a sua experiência, mediante a reflexão ativa, sendo autores criativos do seu processo. Assim, “mediante o traçado de itinerários singulares, o processo de mediação projeta trajetórias possíveis no futuro, explora as bifurcações, as múltiplas alternativas e utiliza as variações e aleatoriedade para criar novidade” (Schnitman, 1999b, p. 104). As partes em Mediação vão construindo novas possibilidades, a partir do dado, reconstruindo as situações, reconstruindo-se a si mesmas e produzindo novas soluções, pelo que “podemos assim chamar *criação dialógica de alternativas* em mediação e *aprendizagem conversacional* à construção gradual de algo novo por meio dos diálogos reflexivos⁷⁷” (*idem*, p. 105).

A abordagem transformacional, a qual consideramos ser a privilegiada em contextos de Educação e Formação de Adultos, tem como principais finalidades para a Mediação (Shailor, 1999, p. 75):

⁷⁷ Em itálico no original.

- A Delegação de Poderes, que se prende com a “capacidade de cada indivíduo de identificar suas preocupações, de avaliar suas opções e de tomar decisões cientes”;
- O Reconhecimento, que se constitui como a “habilidade de cada indivíduo de entender os outros, de respeitá-los e de demonstrar preocupação por eles”;
- A Conscientização, como sendo a “habilidade de cada indivíduo de aumentar o escopo de sua compreensão ao descobrir novas informações, ao fazer novas conexões e ao desenvolver formas de perceber e trabalhar com sua situação”.

Folger e Bush (1999) e Bush e Folger (1994) indicam que o conflito é, potencialmente, transformativo, tal como a Mediação, pois permite que as partes lidem com dificuldades e construam uma ponte no seio das diferenças para resolverem o conflito. A Mediação tem sido cada vez mais vista como uma fonte de *empowerment* e reconhecimento.

Para estes autores (Folger & Bush, 1999, p. 86),

os efeitos transformativos potenciais da mediação são: o processo pode reforçar a capacidade das pessoas de tomarem decisões sozinhas; e ele também pode reforçar a capacidade das pessoas de verem e considerarem as perspectivas dos outros. Em suma, a mediação é um processo que permite que as pessoas em conflito ajam com um maior grau de autodeterminação e responsabilidade em relação aos outros, ao mesmo tempo em que exploram soluções para questões específicas.

Littlejohn e Domenici (1999, p. 210) afirmam que a Mediação pode ser aplicada em diversos contextos: comunitário, educativo, familiar, internacional, ambiental. Através do processo de comunicação, as pessoas que estão em posições antagónicas podem aprender a perceber a sua posição e a posição do outro, podem trabalhar o respeito mútuo e podem compreender que estão a agir juntas numa relação e que juntas devem encontrar novos padrões de interação, no sentido de resolverem o problema e potenciarem a relação.

Para Bush e Folger (1994, p. 16 e sgts) há um conjunto de movimentos relacionados com a Mediação. O primeiro é um movimento de satisfação, onde a Mediação é vista como uma ferramenta que, devido à sua flexibilidade, informalidade, ao envolvimento de custos mais baixos e não estando limitada por regras legais, pode ajudar os disputantes a resolverem um problema. A Mediação, aqui, facilita uma resolução de problemas colaborativa e integradora, numa dinâmica criativa de ganhar-ganhar. Depois, temos a Mediação como justiça social; de facto, a Mediação é um processo que permite que os indivíduos se organizem e se reconheçam em interesses comuns e, portanto, sejam capazes de construir comunidades mais estruturadas, organizadas e fortes. Por sua vez, ao permitir que as partes desenvolvam competências e

capacidades de resolução de problemas por si mesmas, estas diminuem a sua dependência de outras instâncias.

Depois, temos o movimento transformador que indica que a Mediação tem como objetivo final a transformação pessoal dos indivíduos e, em último lugar, da sociedade como um todo. Trata-se de um processo de *empowerment*, onde as partes em disputa vão desenvolver a sua autoestima, o respeito mútuo, a autoconfiança e poderão, no futuro, resolver, por si, os problemas, de acordo com as competências que adquiriram no processo de Mediação. Há, também, uma dimensão de reconhecimento, ou seja, em que as partes deixam de ver o outro como adversário, mas começam a percebê-lo como um ser humano com preocupações, perspectivas e reconhecem-lhe os motivos das suas atitudes.

Jares (2002) indica que o processo de Mediação deve: promover e estimular a comunicação entre as partes em conflito, no sentido de controlar as interações destrutivas; permitir que ambas as partes vejam o conflito como um todo e não apenas tendo em consideração a sua perspectiva; auxiliar as partes a analisar o porquê do conflito, separando interesses de sentimentos; promover a transformação das diferenças, emergindo em formas criativas de resolução do conflito; minimizar as feridas emocionais entre as partes.

Assim, “a mediação tem por base a convicção de que todos somos capazes de adquirir competências e desenvolver capacidades para a resolução de problemas, de uma forma positiva e criativa, através do diálogo” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 53). De facto, “a mediação não apaga, ela permite apenas levar as partes a compreenderem, a compreenderem-se, a falarem, a refalarem, a se falarem pela primeira vez” (Lascoux, 2007, p. 38).

Desta forma, a Mediação apresenta uma dimensão pedagógica/educativa e social de regulação dos diferendos, não podendo ser limitada a uma técnica de gestão de conflitos, mas devendo ser vista como capaz de gerar uma cultura de regulação social (Bonafé-Schmitt, 2009; 2010), assente na democracia e na cidadania.

Segundo Milburn (2010, 2002), a Mediação prende-se com a resolução de diferendos e procura regulamentar os conflitos relativos à vida quotidiana, no contexto urbano. A Mediação, para o autor, é vista como um drama relacional controlado pelo Mediador, onde o conteúdo, o diálogo e o assunto emergem das partes envolvidas (Milburn, 2002, p. 101). O principal papel do Mediador consiste em “reconstituir um quadro artificial, assegurado pela sua presença ativa, a fim de que as partes possam reencontrar o controlo das regras da sua relação” (*Idem*, p. 102).

Portanto, o papel do Mediador é restabelecer os laços relacionais e, neste sentido, a definição e o controlo do quadro relacional são os aspetos principais das competências do Mediador: “os estágios da mediação, a sequência das sessões que a compõem, a organização dessas sessões e os instrumentos que são mobilizados” (*Ibidem*).

O autor chama a atenção para o facto de a Mediação trabalhar e intervir numa relação conflitual; no entanto, nós destacamos, também, que a Mediação trabalha a prevenção e a provenção (Burton, 1990) de conflitos, a cidadania, as atitudes e comportamentos. Embora Milburn (2002) indique que na Mediação não há um estatuto superior por parte do Mediador, estabelecendo-se uma relação horizontal entre este e as partes, na Mediação no contexto da Educação e Formação de Adultos nem sempre tal acontece, uma vez que existe distanciamento e verticalidade de papéis: por um lado, temos o Profissional/Mediador e, por outro, temos o Adulto/Formando; através do estudo realizado, verifica-se que existe uma tendência para criar uma relação de horizontalidade, embora tal nem sempre possa acontecer, já que, em determinadas situações mais graves e que possam colocar em causa o bom funcionamento do trabalho pedagógico, só vincando as diferentes posições se consegue o respeito perante o Profissional/Mediador, tendo este que usufruir da sua condição de superioridade institucional.

Crespo (2002, p. 5) indica que, atualmente, há perspetivas da Mediação que não se centram, apenas, na resolução de conflitos, mas que promovem novos paradigmas ao nível da sua prevenção e da transformação da sua relação com os indivíduos.

Desta forma, além da mera instrumentalização ao nível da resolução de conflitos, temos uma Mediação transformativa e transformadora (Torremorell, 2008), que vê o conflito como algo positivo (Faget, 2010; Folger & Bush, 1999; Schnitman, 1999a, 1999b; Bush & Folger, 1994, entre outros), uma oportunidade de crescimento pessoal, fortalecendo as competências das pessoas e o reconhecimento do outro. Neste caso, não se centra, unicamente, no acordo, mas no crescimento interpessoal e na transformação das relações, no sentido do desenvolvimento individual.

Basto (2008, p. 18) assinala que

a mediação transformadora é de grande utilidade por quanto facilita a confrontação, propicia a coparticipação responsável, permite considerar e reconhecer a singularidade de cada participante no conflito, incrementa a possibilidade latente de ganhar conjuntamente, estabelece os pontos em comum e as bases para implementar as soluções efetivas que legitimem a participação de todos os atores ou grupos envolvidos para resolver construtiva e colaborativamente os conflitos entre pares. Promove assim a mudança mediante a busca de soluções acordadas, concertadas e completas para a

construção de novos contextos que se erijam como espaços de plena convivência, respeito mútuo, solidariedade e cooperatividade.

Este aspeto é, igualmente, relevado por outros autores, sendo que Shailor (1999, p. 84) salienta pontos relevantes, nomeadamente, que

a mediação tem o potencial de “transformar” as pessoas que participam dela (...) A comunicação não deveria ser entendida como o intercâmbio de mensagens, mas como um processo de construção social. O principal objetivo da mediação não deveria ser chegar a um acordo, mas cultivar as capacidades dos participantes de capacitação, de reconhecimento e de consciência.

Assim, a Mediação permite reduzir o número de conflitos e o tempo dedicado a resolvê-los, melhora as relações interpessoais, promovendo a capacidade de diálogo, a melhoria das habilidades comunicativas, especialmente, a escuta ativa; proporciona o aumento de atitudes cooperativas na procura de soluções “ganhar-ganhar”; ajuda a reconhecer e a valorizar os sentimentos, necessidades, interesses e valores do outro; contribui para a promoção de atitudes de interesse e respeito pelo outro.

Stébé (2007) e Domingos e Freire (2009) distinguem, ainda, Mediação Formal de Mediação Informal e, de facto, apesar de estar formalmente identificada, nos Cursos EFA, a figura do Mediador, a verdade é que a Mediação na Educação e Formação de Adultos apresenta características que as autoras revelam como fazendo parte da Mediação Informal. Assim, o Mediador, na Educação e Formação de Adultos, surge como “conselheiro, gestor das emoções e facilitador das relações. Nas estratégias de Mediação destacamos a empatia e o diálogo onde se inclui a escuta ativa” (Domingos & Freire, 2009, p. 95).

Enquanto na Mediação Formal esta é regulamentada, tem uma estrutura, há uma equipa de Mediadores que procuram que as partes alcancem o acordo, a Mediação Informal pode dar-se de forma espontânea, não é necessária uma estrutura própria e o objetivo vai mais além do acordo, passando pelo crescimento e transformação das relações, sendo isso que os sujeitos participantes no nosso estudo procuram, com a sua intervenção.

Guillaume-Hofnung (1995, p. 68), baseada no trabalho de Six (1990), apresenta-nos quatro tipos de Mediação:

- a) Mediação Criativa: envolve a criação de novos laços entre pessoas e grupos;
- b) Mediação Renovadora: reativa os laços;
- c) Mediação Preventiva: procura evitar o despoletar de um conflito;
- d) Mediação Curativa: procura ajudar as partes em conflito a encontrarem uma solução.

Podem distinguir-se, ainda, segundo a autora (*Idem*, pp. 69-70), duas grandes formas de Mediação:

- A Mediação de Diferendos, onde se integram a Mediação Preventiva e a Mediação Curativa. O Mediador, não raras vezes, só é chamado em presença do conflito já iminente, mas o seu papel deve privilegiar as situações anteriores, ajudando as pessoas e/ou os grupos a apresentarem as suas histórias, valores comuns e divergências de uma forma clara e pessoal (*Idem*, p. 69). Quando tal prevenção não ocorre, recorre-se à Mediação Curativa, a qual é muito importante, uma vez que existem conflitos que não “cabem” nos elementos jurídicos, não podendo percorrer a via judicial. Por outro lado, há conflitos relevantes em termos judiciais, mas onde se prefere seguir a via da Mediação, de forma a evitar traumas e situações menos agradáveis, de um modo mais rápido, menos dispendioso e envolvendo uma solução duradoura.
- Pode, ainda, ser referido um terceiro caso, a Mediação de urgência, onde o Mediador impõe a sua presença pela via da convicção e por meio da argumentação. Não estamos, portanto, perante um carácter voluntário de Mediação, tal como é habitual, uma vez que as partes encontram-se “bloqueadas” de tal forma, que nem chegam a solicitar o Mediador, sendo este último a ‘forçar’, pelo menos num primeiro momento, a sua intervenção.

Sintetizando os aspetos tratados até este momento, ressaltamos que em qualquer tipo de Mediação a que nos referimos, mediar passa por valorizar, positivamente, os desacordos, numa postura marcada pela neutralidade em termos de resultados, ou seja, são os mediados que tomam a decisão final, não podendo o Mediador servir-se de qualquer tipo de pressão. O processo de Mediação exige, portanto, reflexão e debate sobre as questões em litígio, possibilitando a expressão conjunta de interesses e de preocupações e “propicia, pelas suas características de inclusão e de legitimação das diferentes vozes, uma das transformações culturais exigidas pela pós-modernidade: a admissão da diferença e do diferente, sejam eles pessoas, projetos, estratégias, culturas, produtos ou ideias” (Almeida, 2002, p. 142).

3.2.1. Modelos de Mediação

A noção institucionalizada de Mediação expandiu-se dos EUA para a Europa a uma velocidade estonteante e, como refere Six (2003, p. 94), “houve um movimento onde a palavra «mediador» se impôs de forma fulgurante”.

A contemporaneidade trouxe, como referido, novos paradigmas para a resolução de conflitos e, neste quadro, a Mediação apresenta, também, diferentes correntes ideológico-práticas que, no nosso entender, se complementam.

Por um lado, temos a Mediação enquanto “uso de um terceiro que auxilia para que se atinja compreensão, facilitando a comunicação e negociando um acordo em situações de conflito” (Littlejohn & Domenici, 1999, p. 210). Aqui, a Mediação surge numa vertente de resolução de problemas, onde o objetivo passa por identificar as necessidades individuais e alcançar um acordo com ganhos mútuos.

O modelo de resolução de conflitos (Faget, 2010; Torremorell, 2008) é o mais utilizado, nomeadamente, na resolução dos problemas políticos e comerciais, por ser um processo menos custoso e procurar um acordo rápido. Neste contexto, o acordo adquire um papel central; o conflito é visto como um problema e não como uma oportunidade de crescimento e o Mediador tenta que as pessoas encontrem convergências no conflito para a consecução de um acordo mutuamente aceitável, adotando uma posição bastante diretiva e procurando que os aspetos em comum sejam os discutidos, evitando as zonas de oposição, as quais tornam o acordo menos viável.

As partes exageram, antecipadamente, os seus propósitos, no sentido de elaborarem uma solução que seja mais satisfatória para ambas. Para tal, os indivíduos devem colocar-se no lugar da outra parte, devem compreender os seus sentimentos e os dos outros, no sentido de deixarem expressar as suas emoções e devem desenvolver a escuta ativa, exprimir-se claramente e ter a certeza de que são compreendidos, não falando na outra pessoa, mas em relação a si mesmas (Faget, 2010, pp. 112-113). É necessário concentrar-se nas necessidades e não nas posições, porque estas últimas vão aumentar as diferenças; é preciso desprender-se do passado e concentrar-se no futuro.

Torna-se necessário evocar o maior número de soluções possíveis, no sentido de satisfazer ambas as partes, procurando os interesses comuns e não a evocação de soluções contraditórias e que levam a pensar que uma parte vai ganhar, em detrimento da outra. O

acordo deve basear-se em critérios objetivos e de equidade. Aqui, há um ciclo da Mediação: na primeira fase, deve-se perguntar o quê?; portanto, as pessoas vão exprimindo a sua visão da realidade e o Mediador deve favorecer essa livre expressão. Numa segunda fase temos o porquê?, onde as partes colocam questões uma à outra e o Mediador deve orientar a conversa. Na terceira fase, a fase do e se..., as partes vão explorar as diferentes soluções para o problema, recorrendo à criatividade. Na quarta fase, o como?, elabora-se um plano de ação para ser possível criar o acordo. Estas fases devem ser promovidas pelas partes e seus comportamentos (*Idem*, pp. 114-115).

No entanto, as abordagens mais atuais indicam que o processo de Mediação não deve limitar-se à obtenção de um acordo, mas deve ser visto numa perspetiva transformacional (Torremorell, 2008), de *empowerment*, onde se procuram “cultivar certas capacidades nos disputantes: “capacitação” [consciência de si e do seu papel no conflito, bem como da sua capacidade para lidar com o mesmo] e “reconhecimento” [reflexão sobre o papel do outro no conflito, mediante uma escuta ativa; desejo de considerar o outro e a sua posição] (Shailor, 1999, p. 72). Isto implica que os sujeitos tenham consciência do seu poder na resolução dos seus problemas, contribuindo para o aumento da sua autonomia e responsabilização em todo o processo (Caetano, 2009).

Littlejohn e Domenici (1999, p. 210) reforçam esta ideia, mencionando que as partes

por meio de um processo de comunicação, (...) podem aprender a entender sua própria posição e a da outra parte de maneira mais clara e até mesmo passam a ter algum respeito pela outra pessoa. Elas, então, passam a perceber que estão agindo juntas dentro de uma relação e de um sistema de forças que interagem entre si e, juntas, imaginam novos padrões de interação. Assim que essa base tiver sido estabelecida, os disputantes conseguem definir seus problemas de maneira clara, deliberar sobre escolhas realistas e realmente tomar algumas decisões que se tornam parte de um acordo.

Desta forma, pretende-se que o Mediador (que facilita as partes na criação e avaliação de alternativas à sua situação e permite, por meio da escuta ativa, a expressão de emoções, conduzindo ao aumento da segurança dos participantes) potencie a assunção de um novo olhar, positivo, perante o conflito, incentive o reconhecimento do outro e a aceitação e respeito pelas suas preocupações. Esta lógica implica uma reflexão sobre si, o outro e o contexto situacional, numa perspetiva de crescimento interior, desenvolvendo uma outra dimensão-chave deste processo: a “conscientização” (Shailor, 1999, p. 75), a qual se reflete na capacidade do indivíduo para expandir a compreensão que possui da situação e, desta forma, abrir portas para

a descoberta criativa de alternativas para a resolução do conflito, o qual “em si é potencialmente transformativo” (Folger & Bush, 1999, p. 85).

Neste sentido, ao contrário da Mediação baseada no “modelo de resolução de conflitos”, que enfatiza a procura de soluções e onde o acordo é o objetivo e fim último da intervenção, no modelo da “mediação transformativa” são os sujeitos envolvidos que determinam o percurso e o resultado da Mediação, independentemente de conseguirem ou não alcançar um acordo e os seus efeitos transformativos passam pelo reforço da capacidade dos sujeitos para tomarem decisões de modo autónomo e pelo desenvolvimento da sua criatividade e responsividade perante questões complexas (*Idem*, p. 86).

Assim, como reconhece Brandoni (2011, pp. 28-29),

o processo de resolução do conflito [é entendido] como uma experiência de conhecimento, transformação pessoal e relacional, e que também incorpora um objetivo pedagógico, enquanto aprendizagem para a resolução de conflitos aplicáveis a outras situações da vida.

A Mediação trabalha, portanto, a partir da comunicação, do diálogo transformador, o qual surge como instrumento essencial que, juntamente com outras ferramentas e técnicas, orienta-se

para a criação de um contexto em que os participantes possam identificar, construir e descrever possibilidades e perspetivas emergentes, refletir em ação a partir do dado, enlaçar possibilidades, navegar num círculo de diálogos e, nesse processo, selecionar as opções que se considerem mais desejáveis ou apropriadas para a ação. (...) Essa capacidade geradora da mediação cria possibilidades não-antecipadas, nem pensadas, transforma potencialidades em novas realidades existenciais e outorga à experiência da mediação algo do caráter aberto e sempre incompleto da aprendizagem e da criatividade (Schnitman, 1999b, p. 104).

A Mediação deve surgir numa perspetiva geradora, baseada na abertura reflexiva, onde o Mediador potencie a alteração de posturas, o desenvolvimento de processos de comunicação alternativos para a resolução daquele e de futuros conflitos, incluindo-se numa construção dialógica, onde os atores se assumem como agentes ativos no processo e, através dos seus contextos plurais, fazem despontar novas situações e atribuem novos significados à ação.

Nesta perspetiva, o conflito adquire uma visão inovadora, positiva, veículo de transformação humana (Aguiar & Silva, 2012b). Uma vez que as pessoas aprendem novas formas de comunicação durante o processo de Mediação, poderão analisar os futuros conflitos resultantes da nossa cultura diversificada numa vertente alternativa, ou seja, menos agressiva e competitiva, não violenta, mas compreensiva e transformadora (Boulton, 1999, p. 325).

O modelo transformativo (Faget, 2010; Torremorell, 2008) vai representar uma rutura com o modelo de resolução de problemas. Aqui trata-se, como o próprio nome indica, de uma transformação das pessoas, a partir dos seus problemas e dos seus objetivos. Assim, “a abordagem transformativa não procura a resolução do problema imediato, mas sim o *empowerment*⁷⁸ e o reconhecimento das pessoas implicadas” (Faget, 2010, p. 118). O *empowerment* implica que as partes tenham consciência do seu valor e da sua capacidade para resolverem o conflito. O reconhecimento envolve um estado de empatia pelo outro e a sua situação, reconhecendo-o como ser humano com preocupações e qualidades, abrindo-se à sua perspetiva.

Neste modelo, o acordo não é o principal aspeto a ser tido em consideração, mas o Mediador deve procurar explicitar e ajudar os participantes a aumentarem a compreensão de si e a compreensão do outro; além de promover o *empowerment* e o reconhecimento, o Mediador só identifica as oportunidades que favoreçam estes aspetos, vincando que a responsabilidade da Mediação está nas partes, o que implica o não julgamento de nenhum dos participantes nem das suas decisões. Aqui, os conflitos são vistos como causados pela não satisfação de necessidades como a identidade, a segurança ou o reconhecimento. Ao definirem as suas necessidades, os sujeitos vão ser mais capazes de redefinirem o conflito e encontrarem uma solução para o mesmo. Para tal, deve haver uma expressão das emoções, o reconhecimento das necessidades próprias e do outro, no sentido do seu *empowerment*.

Os Mediadores são simples facilitadores que reconhecem que a reconciliação não pode ser imposta, mas deve ser uma decisão das partes. Desta forma, o Mediador não pode ter interesses subjacentes aos conflitos, mas deve desenvolver, através da empatia e do diálogo, um clima de comunicação que permita compreender os problemas, clarificar objetivos e orientar a discussão para soluções criativas e duradouras. Os conflitos não devem ser eliminados ou controlados, mas trabalhados no sentido dialético e surgem como oportunidades de crescimento pessoal e de compreensão do outro.

No modelo transformativo promove-se um clima de não-violência, de compreensão, de conciliação, de cooperação. Este modelo visa a transformação das relações sociais a um nível micro e a um nível macro as transformações sociais e a evolução pessoal.

⁷⁸ Em itálico no original.

O modelo transformativo da Mediação (Torremorell, 2008) define-a como um espaço relacional e comunicacional (Faget, 2010, p. 277), envolve pouca diretividade, uma procura pela mudança, pela compreensão e pela expressão de emoções. O objetivo é emancipar os atores envolvidos, num espírito de tolerância e de respeito e de auto e heteroconhecimento (*Ibidem*).

O modelo narrativo (Faget, 2010) ou comunicacional (Torremorell, 2008), por sua vez, trabalha a partir das histórias subjetivas dos sujeitos para construir uma realidade objetiva, processo este que implica três fases (Faget, 2010, p. 126): o contar da história do conflito e dos seus efeitos, a desconstrução das posições das pessoas e a criação das condições para a conceção de uma história alternativa que promova o diálogo e a cooperação. Aqui, o Mediador é mais diretivo do que no modelo transformativo e o seu papel é ajudar as partes a construírem uma nova história (o que na Educação e Formação de Adultos é frequente acontecer, dada a falta de autonomia dos Adultos, especialmente, nos momentos iniciais).

Para tal, torna-se necessário criar um ambiente de confiança, dando a perceber às partes que a Mediação tem benefícios, recorrendo a uma escuta ativa, utilizar a desconstrução de histórias e de narrativas que visam permitir às partes perceberem como estão implicadas no conflito, analisar o conflito visto de fora e as suas consequências. O Mediador facilita a expressão da história do conflito para, seguidamente, questionar as partes sobre a possibilidade de fazerem algo para alterar o escalamento do conflito, dando azo a uma nova conversa, uma nova história, uma nova narrativa. Os objetivos da Mediação narrativa passam por levar as pessoas a refletirem e a compreenderem a dimensão cultural dos seus problemas e facilitar a coconstrução de novas histórias que envolvam a cooperação e o respeito mútuo.

Apesar de apresentarem aspetos distintos, os modelos defendem a presença de um terceiro imparcial, independente, que não tem poder decisório, que organiza encontros com o intuito de facilitar a comunicação entre as partes.

Estes três modelos não podem ser vistos como compartimentos estanques, mas estão inter-relacionados, pelo que a nossa abordagem neste estudo não exclui nenhum paradigma, embora privilegie as perspetivas transformadora e narrativa da Mediação.

3.2.2. Mediação Educacional

Apesar dos diversos campos de abrangência da prática da Mediação, no nosso estudo cingimo-nos à Mediação Educacional, pois é o seu caráter pedagógico-educativo que pretendemos explorar.

Costa (2010, p. 157) afirma que a Mediação e o papel do Mediador prendem-se com a descoberta do outro e de si mesmo. Trata-se de desenvolver competências que permitam “trabalhar o “eu” e o “tu” num contexto de “nós”. Os processos educativos e formativos são ambientes privilegiados de aprendizagem, são espaços de socialização “onde se desenvolvem os adequados processos de educação pessoal e social” (*Idem*, p. 158). Nestes espaços educativos e formativos trabalham-se desafios como a convivência e a cidadania que passam dos documentos escritos para o seu quotidiano. Segundo a autora (*Idem*, pp. 159-160), os aspetos educativos da Mediação passam pelo facto de esta permitir aprender

a acolher de forma respeitosa e afável; a comunicar e a escutar ativamente, mostrando interesse, empatia, perguntando pelas preocupações do outro e dando a entender que se percebe a sua perspetiva; organizar ideias para explicar o conflito ou para definir uma agenda de temas e de opções de solução; a ser neutral e imparcial, de maneira a acolher os mediados de forma equilibrada e a respeitar a vontade das partes; a guardar confidencialidade não só para garantir laços entre os indivíduos como também para obter a confiança destes; a acolher emoções e sentimentos reveladores das necessidades de cada um; a promover a compreensão mútua e a colaboração, substituindo as abordagens competitivas e de agressividade; a valorizar as qualidades dos sujeitos e a respeitar as diferenças; a promover a tolerância como base do entendimento, em vez da exclusão e da discriminação; a cuidar da forma como se atua em prol da harmonia e do diálogo; a não julgar e a não decidir de maneira que consiga capacitar os indivíduos para a decisão que melhor lhes convém, objetiva e subjetivamente; a ser criativo, estimulando os mediados a reforçarem a sua vontade associada à afirmação da sua identidade pessoal; a definir acordos, respeitando as decisões dos restantes, que fundem contratos educativos inovadores.

Por outro lado, a Mediação possibilita o “desenvolvimento de competências sociais/relacionais; capacidades e atitudes comunicacionais; capacidades e atitudes emocionais; atitudes de cooperação e negociação e ainda capacidade de autodeterminação e autonomia” (*Idem*, p. 160).

Para se desenvolver uma cultura de Mediação nos espaços educativos e formativos, é necessário formar para a democracia e para a Educação para a Paz, valorizar os Direitos Humanos, prevenir comportamentos violentos, estabelecer um clima de pacificação, no sentido da boa convivência e

aprender a gerir e a resolver conflitos através da mediação ajuda a desenvolver a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de gerar empatia, de estabelecer e manter relações interpessoais, de utilizar as emoções de forma adequada, de utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas (Morgado & Oliveira, 2009, p. 53).

Deste modo, sendo um processo educativo, a Mediação contribui para que os conflitos/problemas sejam vistos e resolvidos de forma positiva, afirmativa, pacífica, potenciando a cooperação e a horizontalidade relacional, abraçada por um clima de confiança.

Torremorell (2008, p. 70 e sgts) identifica cinco valores pedagógicos da Mediação: Mediação como formação integral (intrapessoal); Mediação como processo que veicula convivência (interpessoal); Mediação como coeficiente de coesão (intragrupal); Mediação como nó de intercomunicação (intergrupal) e Mediação como cultura (social), constituindo, estes, cinco dimensões de eleição no campo de intervenção da Mediação, as quais consideramos ter especial relevância no domínio da Mediação Educacional.

Temos, então, a *Mediação como formação integral (dimensão intrapessoal)*, que incide no domínio do autoconhecimento e “só o facto de considerarmos abrir uma via de diálogo incita a uma reflexão inicial que reconduz os conflitos para o terreno da aprendizagem: existe o desejo de compreender a situação, de explicar e de ouvir” (*Idem*, p. 72), no sentido de um crescimento intrapessoal onde as noções de conflito e litígio que cada indivíduo possui adquirem contornos transformativos, marcados pela empatia, escuta ativa, respeito pela diferença, no âmbito de um desenvolvimento do pensamento criativo e numa lógica de aprender a ser.

Por outro lado, a Mediação surge como *processo que veicula convivência (dimensão interpessoal)*, pois permite a (re)construção de laços entre os indivíduos e “atua como construtora de pontes entre as pessoas” (*Idem*, p. 73).

Num terceiro nível de análise temos a *Mediação como coeficiente de coesão (dimensão intragrupal)*, uma vez que, ao analisar e ao potenciar o valor da pluralidade e da solidariedade, contribui, igualmente, para fomentar a coesão social dos grupos, mediante “o debate reflexivo e o questionamento das dinâmicas instauradas” (*Idem*, p. 74). Desta forma, só a partir da coesão e da aprendizagem conjunta se torna possível a evolução e a progressão dos grupos. Aprender a cooperar num grupo vai possibilitar uma maior coexistência na diferença, o que poderá ser alargado a outros grupos e/ou contextos.

A Mediação é tida, também, como *nó de intercomunicação (dimensão intergrupal)*, que permitirá a participação e o entendimento entre os grupos, a partir das diferenças de cada elemento. Na verdade, existem confrontos constantes entre o indivíduo enquanto entidade, entre este e o grupo e entre diversos grupos de uma mesma comunidade. Neste sentido, “a mediação facilita o funcionamento conjunto e efetivo, estimulando o intercâmbio, tendo em vista a democratização da tomada de decisões e promovendo, por conseguinte, uma verdadeira

participação que aglutina em vez de dividir” (*Idem*, p. 74), ou seja, as especificidades de cada indivíduo e as diferentes leituras do real devem convergir e ser postas ao serviço de todos para, deste modo, encontrarmos respostas para os problemas quotidianos. Em suma, “um tecido intergrupar bem urdido atua como rede protetora que pressiona em direção ao consenso, dando prioridade à coesão em relação à imposição de identidades” (*Idem*, p. 75) e é pelo caminho da Mediação que esse nó de intercomunicação acontece, através da participação de todos os indivíduos/grupos na construção da sua aprendizagem e evolução.

Finalmente, no último nível de análise surge a *Mediação como cultura (dimensão social)*, na medida em que permite o desenvolvimento de competências de cariz relacional, capacitando os indivíduos para criarem “empatias com significações socioculturais e referentes axiológicos diversos” (*Idem*, p. 76). Quando aprendemos a lidar com as diferenças, contribuimos para a estruturação de um clima de pacificação globalizado, uma vez que a cultura da mediação e da cooperação promove a paz a partir de cada indivíduo, materializando-se na comunidade como um todo, reconhecendo e valorizando os pluralismos que caracterizam os contextos atuais de interação.

A Mediação tem, assim, um objetivo educativo, pedagógico e preventivo, potenciando hábitos de convivência (Costa, 2010, p. 163) e permite compreender, de uma forma positiva, os conflitos e as interações sociais, possibilita a transformação dos contextos, não se devendo centrar, apenas, no acordo, mas na ação transformadora e transformativa, na aprendizagem, no crescimento e na construção de significados culturais partilhados.

3.2.3. Mediação em Contextos Educativos: A Mediação Formativa na EFA

Face aos diferentes contextos e tipos de Mediação referidos anteriormente, podemos admitir que a figura do Mediador constitui um potencial educativo (Torremorell, 2008, p. 26), uma vez que a sua intervenção no processo deve promover a participação ativa dos indivíduos, incentivando-os à reflexão sobre si, as suas necessidades, condições e a melhor forma de solucionar a situação em que se encontram.

A autora (*Idem*, p. 30) apresenta algumas estratégias do processo de Mediação que passam pela escuta ativa, onde se procura entender o ponto de vista e a posição da outra pessoa, recorrendo, para isso, ao pensamento criativo, que envolve a análise de diferentes formas de ação, tendo como pano de fundo o trabalho cooperativo, de corresponsabilização,

aceitação e respeito pelo outro, no sentido da criação de significados partilhados, capazes de transformarem a relação em causa, numa base empática.

Por sua vez, um terreno que tem vindo a adquirir cada vez mais importância neste domínio e que privilegia esta lógica de ação prende-se com a Mediação Formativa, nomeadamente, no campo da Educação e Formação de Adultos, contexto este privilegiado no nosso estudo.

De facto, os contextos formativos de Adultos constituem-se um campo específico (Lima, 2007; Lima & Afonso, 2006) e têm vindo a afirmar-se como um modelo inovador nos panoramas educativo e formativo atuais, quer no nosso país, quer noutros estados europeus, como, particularmente, em França.

A Mediação Formativa é vista como uma cultura (Torremorell, 2008) e não apenas como uma técnica (Faget, 2010) e procura, além da reparação dos laços sociais, a responsabilização dos indivíduos na resolução dos seus problemas.

De facto, a Mediação deve permitir aprender novas formas de sociabilidade (Almeida, 2009; Bonafé-Schmitt, 2000) e os ambientes educativos são potenciadores dessas formas e dessas aprendizagens.

Tal como na Escola, nestes contextos deve-se potenciar a aprendizagem participativa não só dos saberes fundamentais, mas também do saber-ser, rumo à cidadania, nomeadamente, saber argumentar de uma forma construtiva e não agressiva, desenvolver competências de escuta ativa, de compreensão de si e do outro na sua diferença, estabelecer relações de cooperação (Faget, 2010, p. 240).

A Mediação Formativa fomenta valores como a Cidadania, a Autonomia, o Respeito pelo diferente, a Aceitação do outro, portanto, surge como um lugar de aprendizagem, tornando-se imprescindível a criação de um clima positivo, de confiança, marcado pela imparcialidade e pela confidencialidade.

O Mediador, no campo da Mediação Formativa, atua ao nível das relações interpessoais, privilegiando os canais de abertura da comunicação para que esta possa surgir em toda a sua plenitude.

Faget (2010) distingue “mediação normativa”, ou seja, aquela onde um terceiro tenta melhorar e/ou estabelecer relações e laços sociais, no sentido de regular conflitos e “mediação substantiva”, onde a Mediação é definida pelos seus objetivos que passam pela regulação e manutenção da coesão social global.

No âmbito da Educação e Formação de Adultos, a Mediação Formativa apresenta as duas vertentes, pois procura regular conflitos, por um lado, e difundir uma cultura de paz, de cidadania, de tolerância, de respeito, numa sociedade cada vez mais agressiva, ou seja, fomenta a coesão social. A Mediação, no contexto educativo-formativo, constitui-se como um “modelo pedagógico renovado que procura articular saber teórico e experiência prática, democratizar a relação pedagógica, desenvolver o espírito de cooperação através de atividades de aprendizagem apropriadas, valorizar o modelo «expressivo», criativo, de educação” (*Idem*, p. 243).

Na Educação e Formação de Adultos, tal como na Escola, não devem ensinar-se, apenas, saberes teóricos, mas desenvolver competências de saber viver com os outros. Aqui, procura-se o *empowerment* dos Adultos, a sua capacitação, a consciência das suas próprias capacidades e do seu papel no conflito e, por outro lado, o reconhecimento, ou seja, a habilidade para compreender o outro e perceber a sua posição, numa dinâmica de “Mediação Cognitiva”, “Mediação de Aprendizagens”, “Mediação de Valores”.

Ao nível da Educação e Formação de Adultos, a Mediação Formativa atua

na educação para a convivência; na prevenção da incivilidade, agressividade e violência; na prevenção e solução de conflitos no sentido dos “3R’s”: resolução, reconciliação e reparação (Galtung, 2003); na experiência transformadora, resultante da reconciliação-revalorização entre os sujeitos; no modelo integrado de gestão da convivência, que aproveita os conflitos, estimula as habilidades e cria culturas sociais pacíficas (Costa, 2010, p. 164).

A Mediação Formativa favorece a cooperação, a negociação, a discussão, a construção de lugares comuns, o desenvolvimento da inteligência emocional e social e, aqui, o conflito é visto como uma oportunidade pedagógica. Podemos encontrar o modelo de Mediação Restaurativa na Educação e Formação de Adultos, onde se procura, através da imparcialidade, do não julgamento, do respeito pelo outro, da escuta ativa e empática, da procura de soluções autónomas, em primeiro lugar, desenvolver competências sociais e emocionais para reparar as relações mediante o diálogo transformador e, dessa forma, reconstruir os laços sociais (Faget, 2010, p. 251).

A procura pelo desenvolvimento de competências emocionais e de uma inteligência social prende-se com dois fatores: a inteligência emocional permite compreender as emoções, dar-lhes significado, reconhecer as emoções dos outros e saber lidar com todo o campo emocional envolvente; a inteligência social, por seu lado, prende-se com a capacidade de

dialogar, de escutar ativamente, de aceitar diferentes pontos de vista, de chegar, conjuntamente, a soluções, de pedir desculpa e de reparar os laços sociais (*Idem*, p. 252).

Assim, embora existam vários modelos de Mediação, na Mediação Formativa em contextos de Educação e Formação de Adultos privilegia-se o modelo transformativo, uma vez que nos centramos nas pessoas, no seu crescimento pessoal, na sua revalorização e reconhecimento e o modelo narrativo, pois todo o processo implica o desenvolvimento de espaços alternativos de comunicação entre as pessoas, fomentando-se uma mudança de significados, através da exploração das diferenças das narrativas de cada uma das partes, no sentido de proporcionar novas visões da situação, (re)construindo narrativas. No entanto, não descuroamos o modelo de resolução de problemas, pois um dos objetivos, embora não o principal, passa pela obtenção de um acordo consensual, quando em presença de uma situação conflituante. Como referido anteriormente, os três modelos de Mediação estão relacionados, complementando-se e, no caso específico da Mediação Formativa em contextos de Educação e Formação de Adultos, essa situação é evidente, pois procura-se a assunção de compromissos, através da renovação comunicacional, no sentido do crescimento e da transformação pessoais.

Se na Mediação amplamente considerada, o estabelecimento de estratégias consensuais e o alcance de um acordo têm de partir dos participantes envolvidos (o que implica uma autodeterminação), na Mediação Formativa em situações de EFA, o panorama não é diferente: as estratégias são pensadas em conjunto, de uma forma aberta, livre e espontânea e depois trabalha-se a possibilidade de assumir compromissos voluntários e corresponsabilizados para a solução do problema. Isto torna-se, muitas vezes, difícil de alcançar, porque nem sempre os Adultos revelam a autonomia e a autoestima necessárias para a assunção do erro e da responsabilidade pelo exercício da sua liberdade, daí que o Mediador tenha que promover a educação nesse sentido, para que o processo de Mediação seja, verdadeiramente, capacitante e transformador.

Desta forma, o sucesso deste processo educativo-formativo depende do Adulto, com o auxílio da Equipa Pedagógica, tornando-se inegável a pertinência da figura do Mediador, a qual é, por um lado, assumida como tal nos Cursos EFA e, por outro, implícita aos TDE e aos Profissionais de RVC nos CNO, bem como aos Profissionais da VAE, os quais devem apoiar, acompanhar e promover o desenvolvimento pessoal e profissional do Adulto, numa vertente integradora, tendo por base a desocultação dos seus saberes, a reflexão sobre os mesmos e a sua “transformação” em indicadores de competências qualificantes.

Neste sentido, a Mediação constitui uma atividade educacional por excelência, particularmente, nos contextos de Educação e Formação de Adultos.

3.2.4. Figuras da Mediação

Como referido no ponto anterior, nos domínios educativo e formativo, a Mediação envolve a promoção e o desenvolvimento da autonomia por parte do Educando/Formando, no sentido da corresponsabilização pela sua aprendizagem. Um dos grandes objetivos dos dispositivos formativos em estudo passa, desta forma, por promover condições para que o sujeito aprendiz se torne agente ativo na construção do seu conhecimento.

Nesta perspetiva, estamos perante o que Gremmo (2007, p. 67) afirma ser

uma mediação formativa onde o objetivo é o de facilitar que o educando tome consciência da complexidade da ação de aprendizagem. É o jogo entre este acompanhamento e a ação direta do educando em torno dos recursos que permite o desenvolvimento da competência de aprendizagem e da autossuficiência.

A Mediação Formativa ajuda o sujeito aprendiz a adquirir as competências e as ferramentas que permitam a sua autonomia, estimulando a reflexão e a aprendizagem de saberes significativos. Esta Mediação de facilitação foca o processo, envolve reação, negociação e adaptação e nasce da visão de que os conhecimentos devem ser construídos pelos Educandos/Formandos em percursos singulares e significantes, baseados na sua experiência e na sua relação com o meio (*Idem*, pp. 67-68). Como refere Gremmo (*Idem*, p. 72), na Mediação Formativa procura-se “refletir sobre a ajuda à apropriação de saberes singulares, e sobre o desenvolvimento de competências em todas as dimensões, tanto relacionais, metodológicas, motivacionais que envolvem a atividade de aprendizagem”, sendo estas competências tanto ou mais importantes do que os conhecimentos ditos tradicionais no domínio educativo.

Estamos, portanto, perante uma nova pedagogia, marcada pelas conversações de aprendizagem, apoio e acompanhamento pedagógico em tempo real, numa relação ao mesmo tempo horizontal e assimétrica, ou seja, onde Educador e Educando aprendem em conjunto, embora o primeiro possa deter maior domínio cognitivo. Neste contexto, o Mediador surge como figura fulcral em todo o processo, uma vez que auxilia os Educandos/Formandos no acesso às fontes de conhecimento e de aprendizagem e potencia a utilização autónoma desses recursos na construção dos saberes, prosseguindo o frutífero caminho do aprender a aprender, com

autonomia, valorizando-se o saber-fazer, saber-estar, saber-ser, saber-conhecer e o aprender a viver juntos.

A Mediação autoformativa possibilita que os Educandos/Formandos adquiram as ferramentas de construção do seu conhecimento a partir da relação com o ambiente envolvente e, por outro lado, que (auto)avaliem o seu percurso de ação, sendo-lhes concedido, desta forma, poder sobre a sua formação.

Esta vertente de inovação pedagógica ao nível da Mediação Formativa e Cognitiva, com a construção de conhecimentos e de percursos de aprendizagem numa lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida está inerente aos sistemas formativos e de validação de competências, materializando-se nos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), ao nível dos Centros Novas Oportunidades (CNO) e na *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE), desenvolvida em território francês.

Em Portugal, os Cursos EFA e o processo de RVCC são um instrumento essencial para o cumprimento dos objetivos das políticas públicas em termos de aumento da qualificação dos portugueses, estimulando a cidadania ativa e responsável, a inclusão socioprofissional e a atualização de saberes, promovendo uma aprendizagem integrada ao longo da vida.

Em termos concretos, os Cursos EFA trouxeram consigo, por um lado, um modelo de currículo e de aprendizagem integrados e, por outro, a necessidade de colocar num mesmo espaço, sob o olhar das mesmas regras, um conjunto de atores de cariz social, profissional e cultural muito diversificado. Este cenário exigiu a criação de uma figura incontornável: o Mediador EFA (Aguiar, 2009a).

Dado o caráter flexível do modelo EFA e a heterogeneidade dos seus públicos, são diversos os papéis assumidos pelo Mediador, competindo-lhe, de forma sucinta, planejar o processo formativo; trabalhar com os Formandos e com os Formadores, em termos pedagógicos; acompanhar e gerir o processo formativo, o relacionamento interpessoal do grupo e deste com a Equipa Pedagógica, gerindo possíveis conflitos e estabelecendo a ponte entre a experiência dos Adultos e os novos saberes adquiridos, auxiliando-os na reflexão sobre os seus percursos e mediando, desta forma, o seu processo de aprendizagem, numa vertente cognitiva/transformativa (Faget, 2010; Aguiar, 2009a; Torremorell, 2008; Folger & Bush, 1999; Bush & Folger, 1994).

Neste sentido, o Mediador tem um papel essencial no desenrolar dos Cursos EFA, desde a sua aprovação até à avaliação de impacto dos mesmos. Durante o período de formação, o Mediador dispõe, em algumas entidades, de uma hora semanal de acompanhamento, em sala, com os Formandos, onde são trabalhadas e desenvolvidas competências de cariz pessoal e social, de trabalho em equipa e de resolução de conflitos.

De facto, são inúmeros e de diversa índole os conflitos que podem surgir neste âmbito (nomeadamente, entre os Adultos) e compete ao Mediador 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 mútuos. Arriscaríamos, mesmo, afirmar que esta é a vertente mais complexa e exigente de todas as funções do Mediador, uma vez que implica uma conjugação equilibrada das suas características pessoais e profissionais, alicerçadas num conhecimento técnico muito peculiar no âmbito das relações humanas. Neste contexto, a Mediação incide, predominantemente, na vertente emocional/relacional.

Os Centros Novas Oportunidades (CNO) possuem uma Equipa Técnico-Pedagógica composta por um Diretor, um Coordenador Pedagógico, pessoal especializado, com formação superior (Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências – três, para processos de nível básico e cinco para processos de nível secundário), Formadores nas diferentes áreas de competência e Técnicos Administrativos (Diário da República, 1ª série – N.º 98 – Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio de 2008).

Os Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) são responsáveis pela etapa de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento (ADE), o que envolve prestar apoio à Equipa Administrativa na inscrição e esclarecimento de dúvidas de potenciais interessados no processo; coordenar as sessões de acolhimento que prestam informações sobre o CNO e sobre a fase de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento (ADE), bem como sobre as diferentes ofertas educativas-formativas disponíveis; orientar as sessões de trabalho de grupo e individuais com os Adultos, no sentido de traçar o seu perfil; encaminhar os Adultos para a oferta educativa-formativa que mais se adequa ao seu perfil, articulando, no caso de seguimento para RVCC, com os Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (PRVC) ou com outras entidades, no caso de percursos fora do CNO (Diário da República, 1.ª série – N.º 98 – Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio de 2008).

Os Profissionais de RVC participam, sempre que solicitado, no processo de ADE dos Adultos; por sua vez, acompanham-nos, em termos pessoais, sociais e pedagógicos, auxiliando-

os na construção do seu processo de validação e reconhecimento de competências e estabelecendo a ponte entre os mesmos e a restante Equipa Pedagógica.

Embora não seja, formalmente, reconhecida a prática da Mediação nas funções destes Profissionais, pensamos que estas assumem características próximas das do Mediador EFA, especialmente no caso dos PRVC, aspetos que discutiremos ao longo deste e dos Capítulos que se seguem.

Um modelo semelhante ao dos Centros Novas Oportunidades, que procura o “envolvimento dos indivíduos na sua autorrealização e na procura de uma validação «universal», «societária», convergente para produzir a necessidade de reconhecimento deste novo ser social” (Triby, 2007, p. 175) emergiu em França com uma Lei de 2002, como referimos no Capítulo I, que “institui um direito de obter um diploma total ou parcial (ou uma certificação) sem passar por uma formação prévia ou pelo menos sem se submeter ao sistema de formação que normalmente precede o acesso a um diploma” (*Idem*, p. 181).

Cherqui-Houot et al. (2007, p. 103) ressaltam, ainda, que este sistema procura “construir conhecimentos sobre sistemas de trabalho e de emprego, sobre os modos de acesso à qualificação e às competências, tanto através da formação como da valorização da experiência”.

A Mediação Formativa adquire, aqui, os contornos inovadores que encontramos nos CNO portugueses e, neste âmbito, Triby (2007, p. 180) refere que

a validação social da formação tem necessidade da mediação para produzir o material e as razões de um posicionamento pessoal, profissional ou simplesmente atuante. Esta necessidade funda-se na constatação da dificuldade do indivíduo em formação em encontrar por si mesmo e em si mesmo os recursos necessários para aceder a esse posicionamento.

E ressalta, ainda (*Idem*, p. 182), que

a mediação própria da VAE constitui-se principalmente por dois elementos: a articulação do futuro (o projeto) com o passado (experiência), ou mais precisamente a coerência do passado pelo projeto, por um lado; o trabalho sobre si, a sua experiência, a sua relação com o conhecimento, que ocorre graças ao acompanhamento, por outro lado.

Neste contexto, Cherqui-Houot et al. (2007, p. 102) reforçam que é necessário existir um “terceiro” que

deve facilitar a reinterpretção dos elementos da sua vida passada (memória) [do Adulto] e que ajuda na reelaboração controlada de um sistema organizado de saberes e de competências, anteriormente adquiridas e mobilizadas noutras atividades ou situações de trabalho, potencialmente produtor de novas competências.

Em suma, podemos situar as funções do Mediador EFA, dos Profissionais do CNO e da VAE ao nível da Mediação Formativa e Cognitiva, onde apresentam uma dinâmica relacionada com o alargamento das possibilidades dos Adultos desenvolverem uma apropriação ativa de competências e, por outro lado, ressaltamos a Mediação interpessoal, com a gestão de conflitos e de emoções, inseridos num campo relacional.

Conclui-se, portanto, que, se é uma atividade complexa aquela que o Mediador EFA e demais profissionais da área da Educação e Formação de Adultos têm que desempenhar, estamos, também, diante de um campo profissional novo e, conseqüentemente, de um terreno investigativo e formativo emergente, marcado pela escassez de estudos na área, justificando-se, por isso, a nossa atenção ao nível da investigação que privilegiamos.

3.3. Conflitos⁷⁹ e Mediação

Os contextos de EFA em análise, pela sua dinâmica e por envolverem Profissionais e Adultos tão heterogêneos, são marcados pela existência de conflitos de diversa ordem: entre os elementos das Equipas Pedagógicas, entre estes e os Adultos e entre os próprios Adultos. Torna-se, neste sentido, fundamental desenvolver novos padrões comunicacionais e relacionais e implementar um novo paradigma de gestão alternativa de conflitos: a Mediação. É neste quadro que a Mediação tem vindo a ganhar uma importância e um desenvolvimento crescentes e onde se fundamenta a necessidade da sua prática, dada a complexidade das relações interpessoais, com especial relevo no campo educativo.

3.3.1. Contemporaneidade, Complexidade e Conflito

O contexto contemporâneo, marcado por um conjunto de divergências de interesses e opiniões e por uma crescente complexidade, reflete-se numa realidade onde o conflito no seu sentido mais lato, a confrontação e a competição tomam proporções desadequadas a um clima de pacificação social (Aguiar, 2009b).

Assim, temos que os contextos familiar, educativo, social, laboral, entre outros, têm, na contemporaneidade, verificado mudanças sociais e culturais que conduzem ao aumento da

⁷⁹ Ressalvamos que utilizaremos o conceito de conflito no seu âmbito mais geral e não distinguiremos conflito de problema nem a natureza dos mesmos, pelo que poderão ser mais ou menos graves, manifestos ou latentes, pontuais ou continuados, o que varia com as pessoas e as situações, daí só conseguirmos salientar a generalidade das questões em causa. Destacamos, ainda, que os conflitos/problemas mencionados não se refletiam na relação com todos os Adultos nem em todas as circunstâncias, como sublinhado pelas Profissionais nos seus discursos, os quais apresentaremos e discutiremos ao longo do Subcapítulo.

complexidade. Neste sentido, os conflitos existentes nestas instâncias podem ser vistos como desagradáveis e indesejáveis ou como oportunidades de mudança e crescimento. Para Gergen (1999, p. 30), “as tendências de divisão e conflito são produtos normais do intercâmbio social”.

O conflito é, por conseguinte, uma realidade presente na vida do ser humano, em todas as suas dimensões, independentemente do tempo e do espaço (Rodríguez, 2005; Jares, 2002; Cunha, 2001), por isso, é importante na vida das pessoas e das sociedades (Vinyamata, 2005, p. 14).

Como referem Nascimento e Sayed (2002, p. 47) “os conflitos existem desde o início da humanidade, fazem parte do processo de evolução dos seres humanos e são necessários para o desenvolvimento e o crescimento de qualquer sistema familiar, social, político e organizacional”.

O conflito pode ser apresentado como “fator de renovação e mudança social” (Cunha, 2001, p.27), podendo contribuir para a coesão social e constituir-se como facilitador da comunicação, pelo que deve, nesse sentido, ser visto como algo positivo e construtivo.

No entanto, tem prevalecido uma visão negativa do mesmo, o qual é visto como devendo ser evitado, pois ameaça o bem-estar das sociedades e dos indivíduos que as constituem e são várias as respostas que podemos encontrar perante um conflito (*Idem*, p. 38 e sgts):

- Evitação: “recusa, repressão, evitação e contínuo adiamento no enfrentar do conflito” (*Idem*, p. 38);
- Excessivo envolvimento: “procurar o conflito como forma de demonstração da inexistência de medo da situação, como uma preocupação desmesurada com o conflito” (*Idem*, p. 39);
- Dura: posição agressiva e dominadora face ao conflito;
- Suave: posição de gentileza e não assertividade;
- Rígida: procura de controlo da situação, baseado em regras rígidas;
- À vontade: posição mais despreocupada e procura por um acordo informal, onde as regras estejam, apenas, implícitas;
- Intelectual: controlo das emoções;
- Emocional: excesso de manifestação de emoções;
- Em espiral: “excessiva ampliação das especificidades do conflito a toda uma série de dimensões do mesmo” (*Ibidem*);
- Minimizar: procura pela minimização das diferenças, embora haja reconhecimento do conflito.

Para vários autores (Jares, 2002; Schnitman, 1999a, 1999b) existem formas mais criativas e construtivas de lidar com os conflitos, pelo que, “muitas vezes, o que se torna realmente problemático não é o conflito em si mesmo, mas a forma como ele é abordado” (Jares, 2002, p. 8). Folger e Bush (1999, p. 85) afirmam que o conflito em si é “potencialmente transformativo” e, segundo Nascimento e Sayed (2002, p. 47), “o conflito é fonte de ideias novas, podendo levar a discussões abertas sobre determinados assuntos, o que se revela positivo, pois permite a expressão e exploração de diferentes pontos de vista, interesses e valores”.

Chrispino (2007, p. 17) define como vantagens do conflito:

ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Desta forma e para intensificar o que o conflito tem de positivo, torna-se necessário analisar as suas possibilidades educativas e compreender que o conflito faz parte da convivência democrática (Jares, 2002, p. 7).

3.3.2. A Mediação e a Gestão de Conflitos

Neste quadro de constante mudança social e cultural, impõe-se o desenvolvimento de novos padrões comunicacionais e de um novo paradigma de gestão de conflitos.

Morgado e Oliveira (2009) destacam que a complexidade da sociedade moderna e o aumento exponencial da conflitualidade levaram a que se desenvolvessem os Meios Alternativos de Gestão de Conflitos, onde se inclui a Mediação, a qual tem contribuído para a Educação para a Paz, Educação para a Convivência, numa base de respeito pela diferença e pela diversidade. O conflito é visto como natural, divergente e necessário ao desenvolvimento organizacional, pessoal e social; deve ser visto como uma oportunidade de crescimento e transformação de comportamentos, atitudes e mentalidades.

Os novos paradigmas da pós-modernidade veem a mudança como possibilidade de desenvolvimento, estimuladora da criatividade de cada sujeito na sua relação com o “outro”. Na verdade, em todos os domínios da vida humana, nomeadamente, ao nível das relações humanas, a complexidade e a imprevisibilidade poderão dar azo ao surgimento de campos

emergentes e inovadores de auto-organização e é a procura da ordem na desordem e do equilíbrio no desequilíbrio, tendo por base o diálogo transformador, o encontro conjunto de soluções, a cooperação e a colaboração, que as metodologias alternativas de gestão de conflitos se apresentam como uma potencialidade no domínio da comunicação e das relações humanas.

Neste sentido,

as metodologias para a resolução alternativa de conflitos facilitam a definição e administração responsável – por indivíduos, organizações e comunidades – dos próprios conflitos, e o caminho para as soluções. A mediação e outras metodologias podem facilitar o diálogo e prover destrezas para a resolução de situações conflituosas (Schnitman, 1999a, p. 17),

potenciando a comunicação e favorecendo o comprometimento com a resolução do conflito.

O paradigma do ganhar-perder, que até há bem pouco tempo dominava, vai diminuir as possibilidades de soluções pacíficas, dificultando a relação entre os indivíduos e aumentando os custos, tanto económicos como afetivos e relacionais.

É aqui que

os contextos de resolução alternativos à confrontação, ao paradigma ganhar-perder, à disputa ou ao litígio direcionam-se à coparticipação responsável, admitem a consideração e o reconhecimento da singularidade de cada participante no conflito, consideram a possibilidade de ganhar conjuntamente, de construir o comum e assentar as bases de soluções efetivas que legitimem a participação de todos os setores envolvidos (*Idem*, pp. 17-18).

As metodologias de gestão alternativa de conflitos, particularmente, a Mediação, pretendem encontrar soluções para os conflitos, tendo por base a colaboração, a procura de soluções consensuais e a construção de espaços participativos para os envolvidos.

Estas metodologias visam ultrapassar a diversidade que caracteriza os contextos sociais e desenvolvem-se numa lógica de aprender a aprender, valorizando os aspetos comuns e as diferenças. Assim,

essas metodologias permitem aumentar a compreensão e o reconhecimento dos participantes, construir a possibilidade de ações coordenadas – mesmo que na diferença –, incrementar os diálogos e a capacidade de pessoas e comunidades para comprometerem-se responsabilmente com decisões e acordos participativos, especificando as mudanças que ocorrerão tanto nas práticas materiais como nos papéis relacionais estabelecidos sobre base de perspetivas, práticas, visões e sentidos coconstruídos (*Idem*, p. 18).

Estas metodologias surgiram após a década de 70 e procuram fomentar a paz (Faget, 2010); permitem solucionar, de uma forma construtiva, o problema em questão e têm uma

visão estratégica, em termos futuros, pois possibilitam prevenir ou, por sua vez, resolver, com novas ferramentas, os conflitos relacionais.

Como nos refere Schnitman (1999a, p. 18) “as metodologias para a resolução alternativa de conflitos favorecem o respeito às diferenças, a coordenação na complexidade e a contradição, a estruturação de acordos e a construção cultural de práticas democráticas não-restritas exclusivamente a *experts*⁸⁰”.

Estas metodologias constituem-se como uma forma de repensar e de reagir perante a complexidade da cultura e a transformação dos discursos (*Idem*, p. 20), pelo que, aqui, o diálogo é a dimensão central, procurando-se desconstruir a complexidade de idiomas, culturas, vivências, experiências que caracterizam a nossa sociedade atual. Para Gergen (1999, p. 30), “se é pelo diálogo que surgem as bases do conflito, então o diálogo pode ser nossa melhor opção para tratar de realidades conflitantes”. O autor introduz-nos, neste âmbito, o conceito de diálogo transformador, o qual

pode ser visto como qualquer forma de intercâmbio que consiga transformar uma relação entre indivíduos que, do contrário, estão comprometidos com realidades separadas e antagônicas (e suas práticas relacionadas) em uma relação na qual realidades comuns e solidificadoras estejam sendo construídas (*Idem*, pp. 30-31).

Assim, o diálogo é considerado de extrema importância no processo de Mediação, uma vez que “tem um efeito aliviador e transformador”, ou seja, neste sentido, dialogar “frente a um terceiro tem um valor especial” (Aréchaga et al., 2004, p. 223).

O *empowerment* é, também, um conceito fundamental neste domínio, pois permite que as pessoas reconheçam e recuperem o seu poder, criando novas possibilidades e soluções assentes na criatividade, a partir de um processo construtivo.

Estes novos paradigmas assentam na comunicação, no diálogo, onde os conflitos são vistos como processos, “como parte de eventos comunicativos, e a argumentação aparece com uma lente conceitual que constrói, é construída por eventos comunicativos. A comunicação é *performance*⁸¹, execução, desempenho relacional” (Schnitman, 1999a, p. 24).

Enquanto as metodologias tradicionais de resolução de conflitos trabalhavam a ideia de unidimensionalidade, de saber e de poder hegemónicos, de conhecimento alheio aos sujeitos, as novas metodologias veem os indivíduos como coconstrutores do seu conhecimento, dos seus saberes, da sua realidade (*Idem*, p. 26).

⁸⁰ Em itálico no original.

⁸¹ Em itálico no original.

3.3.3. A Mediação na Educação e Formação de Adultos: a gestão criativa e construtiva de conflitos

Os processos educativos-formativos no domínio da Educação e Formação de Adultos envolvem públicos bastante heterogéneos, com personalidades e experiências pessoais, sociais e profissionais distintas, o que pode trazer alguns problemas em termos de interação entre colegas e profissionais, de gestão da aprendizagem e do processo formativo em si mesmo. Na maioria dos casos, estamos perante Adultos com algumas lacunas em termos de comunicação e relacionamento interpessoais e o Mediador deverá assumir o papel de facilitador da expressão de emoções, sentimentos e posições, procurando que os Adultos reflitam sobre o eu, o tu e o nós, baseando-se em laços empáticos e de confiança (Aguiar & Silva, 2012b).

A Mediação trabalha, portanto, a partir da comunicação, do “diálogo transformador” (Gergen, 1999, entre outros), o qual surge como instrumento essencial que, juntamente com outras ferramentas e técnicas, orienta-se

para a criação de um contexto em que os participantes possam identificar, construir e descrever possibilidades e perspetivas emergentes, refletir em ação a partir do dado, enlaçar possibilidades, navegar num círculo de diálogos e, nesse processo, selecionar as opções que se considerem mais desejáveis ou apropriadas para a ação (...) Essa capacidade geradora da mediação cria possibilidades não-antecipadas, nem pensadas, transforma potencialidades em novas realidades existenciais e outorga à experiência da mediação algo do caráter aberto e sempre incompleto da aprendizagem e da criatividade (Schnitman, 1999b, p. 104).

Jares (2002, pp. 43-44) distingue conflito real, genuíno de conflito falso, sendo este último resultado de má comunicação ou má perceção/interpretação de interesses e situações, podendo ser resolvido com recurso ao esclarecimento das perceções e/ou melhorando a qualidade da comunicação.

Relativamente às causas do conflito, as teorias são muitas e abrangentes, podendo ter como motivos as relações de poder, a autoestima, as necessidades humanas, problemas de perceção e de comunicação, ou seja, podem ser várias as raízes do conflito o que, por si só, torna o fenómeno complexo e multivariado. Aqui, exploramos a perspetiva de Jares (*Idem*, p. 47), que identifica quatro categorias de causas dos conflitos, as quais não são mutuamente exclusivas:

- Ideológico-científicas;
- Relacionadas com o poder;
- Relacionadas com a estrutura;

- Relacionadas com questões pessoais e de relação interpessoal.

Já Nascimento e Sayed (2002, pp. 50-51) assinalam como tipos de conflitos:

- Conflito Latente: não há consciência clara da sua existência;

- Conflito Percebido: embora não haja manifestações abertas, há uma percepção racional do conflito;

- Conflito Sentido: há consciência e emoção e é percebido por ambas as partes;

- Conflito Manifesto: já é percebido por terceiros e pode influenciar as dinâmicas relacionais e/ou organizacionais.

Estes autores (*Idem*, pp. 48-49) apontam como potenciais causas dos conflitos: incapacidade para atingir um determinado objetivo, gerando frustração; diferenças de personalidade; existência de metas diferenciadas para as diversas pessoas; diferentes percepções e informações em relação a uma dada situação.

Segundo a vertente interpretativa do conflito, este surge, muitas vezes, da existência não de reais contradições entre as pessoas ou grupos, mas de interpretações conflituosas da realidade (Jares, 2002). Assim, “segundo esta perspectiva, a necessidade de encarar e resolver os conflitos baseia-se na necessidade de melhorar o funcionamento do grupo e/ou restabelecer, ou aperfeiçoar, a comunicação e relações humanas, mediante o entendimento das subjetividades pessoais” (*Idem*, p. 69).

Relativamente ao nosso estudo, verificou-se, como exemplificaremos mais à frente neste Subcapítulo, que a maioria dos conflitos surgidos nos processos analisados surgem de falsos conflitos (Jares, 2002), ou seja, os problemas emergem de más interpretações, mal-entendidos e más percepções sobre as situações, com destaque para os conflitos entre os Adultos, os mais frequentes, especialmente nos Cursos EFA e que podem assumir as formas latente, percebida, sentida e manifesta (Nascimento & Sayed, 2002).

Por outro lado, associado a esse facto encontram-se as diferenças de personalidade e de interesses, advindas da heterogeneidade dos Adultos e dos próprios elementos da Equipa Pedagógica.

As Profissionais participantes no nosso estudo, quando intervêm juntos dos Adultos e restante Equipa Pedagógica, visam compreender e auxiliar na resolução desses problemas resultantes de más interpretações, divergências de interesses e/ou aspetos relacionados com jogos de poder. De facto, as Profissionais têm como objetivo essencial criar união no grupo, restabelecendo e melhorando a comunicação, no sentido do aumento da qualidade de todo o

processo educativo-formativo. Não obstante (e está é uma limitação da visão hermenêutico-interpretativa), é necessário ter sempre em consideração o contexto, os motivos do conflito e interesses subjacentes ao mesmo, no fundo, a micropolítica que o envolve, ou seja, deve realizar-se um esforço para compreendê-lo de forma global e contextualizada, atendendo a uma perspectiva crítica e de emancipação (Jares, 2002).

Assim, embora as Profissionais procurem, de facto, a emancipação dos Adultos, a sua conceção e atuação perante os conflitos surge numa ótica interpretativa, como vimos, o que poderá ter as suas limitações, mas, no nosso entender, trata-se de uma perspectiva e de uma intervenção que se adequa ao contexto no qual se encontram inseridas e à génese dos conflitos/problemas que vão surgindo no quotidiano. A sua grande preocupação prende-se com a educação para a convivência e os valores, patente numa Mediação Transformativa (Torremorell, 2008) e, como refere Jares (2002, p. 89), “o objetivo de aprender a conviver faz parte, pelo menos de forma implícita, de todo e qualquer processo educativo”, sendo que, aqui, o conflito vai ocupar um lugar de destaque, devendo-se procurar extrair dele todo o potencial educativo que promove.

A resolução positiva de um conflito tem mais probabilidade de ocorrer, quando nos encontramos num ambiente seguro, de confiança e de apoio e respeito mútuos, daí a importância que as Profissionais atribuem à criação de um clima marcado pela motivação, participação democrática, entejada, onde desenvolvem atitudes de reciprocidade e bidirecionalidade, de horizontalidade relacional e de empatia (*idem*, p. 97).

A escuta ativa, o respeito pelo outro e seus interesses, a procura de soluções alternativas, a procura de um acordo, mutuamente, satisfatório, o admitir os erros, o centrar-se no problema e não na pessoa (*idem*, p. 126) são aspetos que devem ser tidos em consideração e que ajudam a resolver o conflito e as Profissionais procuram, de facto, fomentar a resolução das divergências com base no diálogo, no respeito e na escuta ativa, como iremos detalhar mais à frente.

Na EFA, podemos encontrar conflitos intrapessoais, interpessoais, intragrúpicos e intergrupais, visíveis ou ocultos (Murciano & Notó, 2005, p. 28), pelo que as Profissionais devem procurar estimular uma comunicação aberta e empática, assente no diálogo, nas expressões não destrutivas, no reconhecimento das emoções, interesses e posições de cada parte, no equilíbrio das relações de poder, mostrando interesse pelo que é defendido por cada elemento e

procurando sempre esclarecer as causas do conflito e os envolvidos (Jares, 2002, p. 131 e sgts).

As Profissionais procuram que os Adultos reflitam sobre a situação e a sua posição na mesma, no sentido de compreenderem as repercussões das suas ações, tanto em termos pessoais, como grupais.

O que se procura não é negar o conflito ou ignorá-lo, mas auxiliar na aquisição de competências que possibilitem lidar com ele de modo construtivo, criativo e não violento (Murciano & Notó, 2005, p. 30).

Gerir o conflito de forma positiva envolve um conjunto de competências (*Idem*, p. 30 e sgts): ter autonomia pessoal, capacidade para encontrar alternativas efetivas ao problema, ter autoestima, controlo emocional, comunicar/capacidade de dialogar (saber expressar(-se) e saber ouvir), ter paciência.

A compreensão e a gestão de emoções e sentimentos são de extrema importância, pelo que devem ser trabalhadas técnicas de relaxamento, introspeção e inibição de comportamentos impulsivos (Carpena, 2005). As Profissionais devem evitar julgar e culpabilizar os Adultos, procurando que estes aceitem os próprios erros e enfrentem os problemas de forma criativa, processo assente no diálogo autêntico e construtivo que envolva respeito e assertividade (*Idem*, pp. 60-61).

Ao trabalhar estas competências, as Profissionais estão, igualmente, a prevenir problemas futuros (função preventiva da Mediação (Guillaume-Hofnung, 1995)). Na EFA, os motivos mais frequentes para a existência de conflitos são: a ocorrência de mudanças externas acompanhadas por tensões, ansiedade e medo, já que muitos dos Adultos não fazem parte de um sistema educativo-formativo há vários anos e isso pode gerar ansiedade e *stress*; necessidades individuais não atendidas, especialmente, quando cada Adulto quer ser alvo de uma atenção privilegiada e, quando tal não é possível, sente que não está a ser valorizado e que as suas necessidades não estão a ser satisfeitas; expectativas não atendidas: muitas vezes, os Adultos, no processo de RVCC, pensam que podem terminar o percurso com mais facilidade do que na realidade acontece e nos Cursos EFA, por sua vez, ao ter-se em consideração o ritmo de todo um grupo, há Formandos que sentem que poderiam avançar mais, pelo que consideram que o Curso não satisfaz as suas expectativas; diferenças culturais e individuais e, por vezes, existência de preconceitos, dada a heterogeneidade de públicos que frequentam a EFA; emoções não expressas ou inadequadas, que podem gerar mal-entendidos e tornar o ambiente tenso,

sendo mais propício a confrontos; falta de informação e de tempo para a realização das tarefas propostas, nomeadamente, nos Cursos EFA.

Para resolver, de forma eficaz, os conflitos, Nascimento e Sayed (2002, p. 54) estabelecem um conjunto de passos:

- a) criar uma atmosfera afetiva;
- b) esclarecer as percepções;
- c) focalizar em necessidades individuais e partilhadas;
- d) construir um poder positivo e partilhado;
- e) olhar para o futuro e, em seguida, aprender com o passado;
- f) gerar opções de ganhos mútuos;
- g) desenvolver passos para a ação a ser efetivada;
- h) estabelecer acordos de benefícios mútuos.

Assim, saber comunicar, saber ouvir, ser assertivo e cooperar são estratégias essenciais na resolução de conflitos e problemas de ordem interpessoal. É neste sentido que Prudente (2008, p. 3) afirma que

os grandes desafios da comunicação são: 1) falar com sinceridade e respeito ao ouvinte; 2) ouvir com atenção, receptividade e empatia quem está falando. Trata-se de construir um diálogo transformador, por meio da escuta e fala sintonizadas, fazendo das relações uma fonte de crescimento pessoal e espiritual.

Retomando, especificamente, os discursos das Profissionais e depois de termos já lançado diversas pistas sobre o assunto, temos que foram, na verdade, de diversa ordem os conflitos experienciados, seja por não comprometimento no que concerne ao percurso a percorrer...

Está com um problema: há formandas fundamentais para a peça de teatro que têm faltado e isso está a comprometer a AI (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 5-NB);

E penso que isto cada vez vai mais, vão surgir situações de pessoas que nem estavam vocacionadas, é meramente obrigação, porque a maior parte deles, até tinham o rendimento de inserção social, nem queriam tar aqui, porque assim tavam em casa (risos) e ganhavam sem fazer nada e sem se preocuparem e penso que é isso que cada vez mais vai surgir (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

o interesse não é deles o interesse é mútuo como é óbvio, não é, mas é, também, um...as pessoas inscrevem-se de livre vontade não são obrigadas, não é e a partir do momento que se inscrevem têm que honrar um bocadinho esses compromissos (...) é difícil encontrar um curso de Educação e Formação de Adultos, não é e aaaa... tentávamos encontrar e as pessoas sempre haviam demonstrado interesse na área, mas depois "ah, afinal, não sei se é bem isso que quero" (Extratos da Entrevista da TDE);

porque outro, outro dos problemas, é que, eles estão, constantemente, a fazer comparações com o trabalho que se faz noutros Centros (Extrato da Entrevista da PRVC 3);

por vezes, há pessoas que não compreendem bem o percurso e que acham que não corresponde ao que elas querem, mas são, muitas vezes, pessoas que foram mal orientadas, que não deveriam estar no Dispositivo. Bom, é como tudo, há, por vezes, pessoas... (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA);

...seja pela resistência na realização das tarefas propostas, como se constata nas seguintes afirmações:

quando eu entrei eles também usaram isso de manha não é, “epá, agora vens tu” estavam quase na fase final da segunda e não estavam a gostar da atividade e começaram a andar pra trás que não a queriam apresentar, que não queriam fazer, não era aquilo que queriam, tavam a trabalhar desmotivados (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NS);

uma Formanda nega-se a fazer a personagem escolhida, porque alguém “gozou” com ela (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 1-PRA/NS);

A Adulta disse que não queria desenvolver mais o Portfólio nem fazer Formação Complementar (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 5-NS);

Infelizmente, nem todas as pessoas percebem qual a lógica do processo, a, são muito resistentes, a, a, a escrever, porque nós vamos pedindo desenvolvimentos à medida que, com base na sua narrativa autobiográfica e eles não desenvolvem, nós pedimos, ligamos e eles não querem, não, não percebem, depois recorrem, muitas vezes, à pesquisa da Internet, colam e não percebem que não pode ser assim (...) E, depois, chega-se, às vezes e essa foi uma situação que já, que já aconteceu, de chegarmos a sessões de validação e a pessoa repara que está tudo perfeito e a coisa não e não está, não é, tem uma validação parcial e a pessoa não compreende por que é que tem, não compreende que aquilo que escreveu não está correto, não corresponde, não compreende (Extrato da Entrevista da PRVC 3);

Por sua vez, foram referidos problemas entre os Adultos e elementos da Equipa Pedagógica:

Porque eles, é assim, nas aulas, que eles têm muitas aulas na sala de informática, prontos e estão a trabalhar, o formador num pode estar a dar assistência em simultâneo aos vinte, tem que ser um de cada vez e então eles têm ciúmes uns dos outros (risos) e então eles vêm-me fazer queixa que o Formador só dá atenção a A, não dá, num lhes dá a eles, eles chamam e eles num liga, num ligam nenhuma e queriam que fosse primeiro a eles e num fosse ao outro, prontos (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

A adulta diz que vai “abrir-se” e queixa-se da forma como uma Formadora falou com ela e a tratou, desmotivando-a (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 5-NS).

Noutro sentido, foram referidos problemas entre os próprios elementos da Equipa Pedagógica...

Reportou, mesmo, o caso de um Formador de Matemática para a Vida que utiliza o mesmo manual de há 5 anos, não o adaptando ao Curso em que se encontra a dar formação (Conversa informal, Mediadora 1, dia da Sessão de Observação 9-NB);

Por outro lado, o próprio grupo de formadores que não tem sido nada fácil de gerir, não só pela relação que estabelecem com os formandos, como também o atraso na entrega de documentos (Extrato da Narrativa da Mediadora 2);

Não, os Adultos entre si não e comigo também não, com as Formadoras, às vezes, existe alguma falta de entendimento também, porque as Formadoras acabam por ter muitos Adultos a acompanhar, não é ou, ou e acho que a medida apesar de estar bem pensada nós temos muito trabalho para o número de Técnicos que temos, não é e acabamos por todos, por estar a fazer o trabalho de dois ou três e as Formadoras, muitas vezes, limitam-se um pouco à leitura dos Portfólios e à validação das competências e nunca mais para além disso (Extrato da Entrevista da PRVC 1);

E na Equipa acontece basicamente o mesmo, nos conflitos são pra mim, essencialmente, ligados a isto que te explicava, que é, enquanto Profissional tenho as minhas obrigações e tenho as minhas coisas pra fazer, as Formadoras têm as delas, têm que validar, têm que ler portfólios, têm que isto, têm que aquilo e, obviamente, que eu quero que os meus adultos (risos) sejam validados e, portanto, a minha colega quer também que os dela sejam validados e a minha outra colega também e, portanto, às vezes, nós estamos a puxar pó nosso lado, porque queremos levar o grupo pra frente e a pessoa pra frente e elas tão a tentar resolver os muitos adultos que têm e, portanto, claro, às vezes tamos aa...focalizados no nosso trabalho em termos individuais e há conflitos que são, que são ultrapassados (Extrato da Entrevista da PRVC 2);

também acontece alguns problemas (...) Olha, por exemplo, alguns conflitos, aaa...com, com as Formadoras, com a forma como o trabalho é desenvolvido (Extrato da Entrevista da PRVC 3);

a falta de colaboração por parte de alguns membros da equipa técnico pedagógica foi o principal problema, pois tinha implicações não apenas no próprio trabalho entre a equipa, mas também no trabalho com os adultos (Extrato da Narrativa da PRVC 3);

No entanto, torna-se mais difícil de ignorar os professores dos campos disciplinares e de trazê-los para uma visão mais sistémica do que a do seu diploma quando este é geral (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE);

e, no DAVA, entre a Equipa Pedagógica e a Equipa Administrativa, o que pode condicionar o bom desempenho das Profissionais:

Talvez a dificuldade (...) é que temos uma Equipa Administrativa e uma Equipa que produz e, muitas vezes, entre as Equipas Pedagógicas e as Equipas Administrativas há, por vezes, incompreensões (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

No Quadro 21, sistematizamos os conflitos evidenciados pelas diferentes Profissionais, assim como a forma de lidarem com os mesmos:

Quadro 21 - Síntese dos conflitos/problemas referidos pelas Profissionais e formas de lidarem com os mesmos

Profissional	Conflitos/Problemas	Formas de lidar com os Conflitos/Problemas
Mediadora 1	<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos entre Adultos; - Problemas com Adultos, individualmente, considerados (psicológicos, económicos, familiares, abuso de substâncias, falta de higiene, ...); - Excesso de trabalho burocrático, o que prejudica o trabalho pedagógico; - Adultos resistentes à realização das tarefas propostas; - Conflitos com os Adultos; - Conflitos com membros da Equipa Pedagógica; - Não comprometimento dos Adultos com o processo; - Adultos procuram o facilitismo; - Grupos heterogéneos a diversos níveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Suspensões; - Diálogo; - Imposições; - Estabelecimento de empatia e de laços de confiança; - Reportar os casos à Coordenação.
Mediadora 2	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de apoio das entidades governamentais ligadas ao setor; - Conflitos entre Adultos; - Problemas com Adultos, individualmente, considerados; - Adultos com dificuldades de aprendizagem; - Conflitos entre Adultos e membros da Equipa Pedagógica; - Conflitos com membros da Equipa Pedagógica; - Adultos procuram o facilitismo; - Grupos heterogéneos a diversos níveis; - Não comprometimento dos Adultos com o processo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo; - Estabelecimento de empatia e de laços de confiança.
TDE	<ul style="list-style-type: none"> - Não comprometimento dos Adultos com o processo; - Adultos resistentes à realização das tarefas propostas; - Não teve conflitos manifestos com os Adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo.
PRVC 1	<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos entre Adultos e membros da Equipa Pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo.
PRVC 2	<ul style="list-style-type: none"> - Adultos com dificuldades de aprendizagem; - Adultos resistentes à realização das tarefas propostas; - Conflitos entre Adultos e membros da Equipa Pedagógica; - Conflitos com os Adultos; - Conflitos com membros da Equipa Pedagógica; - Adultos procuram o facilitismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo; - Estabelecimento de empatia e de laços de confiança; - Reportar os casos à Coordenação.
PRVC 3	<ul style="list-style-type: none"> - Adultos resistentes à realização das tarefas propostas; - Adultos procuram o facilitismo; - Adultos com dificuldades em compreenderem e em aceitarem as exigências do processo; - Conflitos com membros da Equipa Pedagógica; - Conflitos entre Adultos; - Dúvidas em relação às funções a desempenhar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo; - Deixar passar; - Desconstrução dos discursos, conceitos e preconceitos; - Desviar o assunto.
Acompanhante de VAE	<ul style="list-style-type: none"> - Adultos atrasam-se nas tarefas; - Não teve conflitos manifestos com os Adultos; - Conflitos com membros da Equipa Pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo.
Responsável pelo CAVA	<ul style="list-style-type: none"> - Não existem conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> —
Responsável pelo DAVA	<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos entre a Equipa Pedagógica e a Equipa Administrativa; - Adultos com dificuldades em compreenderem e em aceitarem as exigências do processo; - Falta de reconhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir os Regulamentos e as normativas; - Aplicar ações corretivas.

Conforme pode ler-se no Quadro anterior, os problemas mais destacados prendem-se com os conflitos entre os Adultos, com os Adultos e destes com os membros da Equipa Pedagógica, bem como a procura do facilitismo por parte dos mesmos. O diálogo foi identificado como a dimensão-chave na forma de lidar com estas situações.

Sendo os problemas mais frequentes relacionados com os conflitos entre os Adultos, esse aspeto influencia, não raras vezes, o trabalho que as Profissionais e restante Equipa Pedagógica procuram desenvolver, como se reconhece nas seguintes declarações:

Depois há aqueles conflitos, que é, zangam-se uns com os outros na sala, porque passam tantas horas juntos e, porque a maior parte dos trabalhos nos Cursos EFA são feitos em grupo e depois há resistência, num quero trabalhar com este, num quero trabalhar com aquele (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB);

depois há aquele problema que é assim de facto se há três a trabalhar, dois penduram-se num e depois ficam... chateiam-se sempre (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NS);

surge uns que vêm fazer queixa doutros, outros que veem algumas situações durante as aulas, que não lhes agrada e vêm reclamar, temos, surgem situações também, de, às vezes, de, de não aceitação, por parte de alguma coisa que se passa, relativamente, ao que o colega disse ou, relativamente, ao que o Formador disse, prontos e, portanto, há conflitos (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

aconteceu-me uma situação dum grupo que iniciei em, em, em Julho, de ter um adulto que era ex-toxicodependente e que estava lá, que estava a fazer o tratamento e um adulto que dizia que os jovens todos tinham que ir para, para, fazer tropa, porque senão, viravam todos uns toxicodependentes e que os toxicodependentes assim e que os toxicodependentes assado (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

Outros problemas, de cariz mais grave, que foram sendo relatados e que envolvem Adultos a um nível mais individual, prendem-se com questões de higiene e problemas de dependências, o que pode colocar em causa o bom funcionamento das sessões e, por outro lado, implica riscos de segurança tanto para os restantes Adultos como para a Equipa Pedagógica:

*outras vezes, problemas, que já surgiu, problemas de faltas de higiene, é outro conflito, a turma num, a turma reclama, porque o Formando tá assim, tá assado
Outras alturas, que já aconteceu, também, Formandos embriagados, que chegam à formação, portanto, são pessoas problemáticas ??? problemas mais graves, problemas mais graves, um formando embriagado chegar ???é um problema grave, que num é...
Mais pó fim, a partir do Verão, portanto, o Curso começou na mesma altura e acabou em Dezembro, a partir do Verão, tive um fulano que se meteu no álcool no Verão, também chegou a ir pra sala algumas vezes embriagado, chegou a bater a outro formando, foi expulso durante uns dias (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NB)*

tivemos uma Formanda que acaba por ter implicações a nível cognitivo, não é que tenha problemas, em termos de aprendizagem, mas acaba por ter implicações, que ela entra em, em digamos assim, alguma instabilidade a nível emocional, associada à ansiedade, quando tem desenho, a disciplina de desenho (Extrato da Entrevista da Mediadora 2).

Os conflitos entre as Profissionais e os Adultos são menos frequentes ou inexistentes, em virtude do tipo de relação estabelecida, nomeadamente, a confiança e a empatia:

não tenho nenhuma situação que eu possa dizer, tive um problema sério com aquele Adulto (Extrato da Entrevista da TDE);

Eu nunca tive qualquer conflito com os meus candidatos (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE);

Não posso dizer que há muitos conflitos, porque corre tudo bem... Entre o pessoal? Não... (Extrato da Entrevista da Responsável pelo CAVA).

No entanto, conforme podemos ler nos testemunhos das Mediadoras 1 e 2 e da PRVC 2, existe a referência a problemas com os Adultos, o que poderá estar relacionado com a própria especificidade e heterogeneidade dos mesmos:

Ela está com dificuldades com Formandos, sente-se frustrada, porque muitos não querem saber daquilo, estão ali só pelo dinheiro, faltam muito, faltam aos ensaios; sente que há uma grande falta de consideração para com ela e o seu trabalho, pois ela tenta sempre ajudar os Formandos e recebe faltas de respeito e ingratidão (Conversa informal, Mediadora 1, dia da Sessão de Observação 6-NB);

Ou, porque não querem trabalhar ou, porque entregam tarde e mal e depois exigem uma resposta rápida, porque não estão satisfeitos com alguma coisa e andam pra aqui a reclamar, enfim, esse tipo de conflitos existem, diariamente, com, com os Adultos (Extrato da Entrevista da PRVC 2);

aqueles grupos não são fáceis, não é e e cada vez mais e agora com a imposição do Estado, do Governo, não é, relativamente aos desempregados, é óbvio que esta situação vai-se complicar, porque vai ser um público ainda muito mais complexo (Extrato da Entrevista da Mediadora 2).

Outros problemas emergentes dos discursos das diferentes Profissionais podem ser confirmados nos extratos selecionados, que passamos a referir e que se centram, fundamentalmente:

- na procura pelo facilitismo,

Práticas Técnico-Comerciais houve propostas de trabalho e eles recusaram, porque queriam ir outra vez pró fundo de desemprego (...) porque, de facto, há formandos que andam aqui para, eu chamo-lhes o "papa Cursos", ter mais um Curso e num e prolongar o fundo de desemprego. E, quando a visão é essa, nós pouco conseguimos fazer (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NB);

Ora temos casos desde, uma adulta que tu acompanhaste que tem dificuldades cognitivas e que está num processo de reconhecimento de competências de nível secundário, aaa...houve alguns problemas em termos de desenvolvimento do portefólio dela, que tu mesma testemunhaste, porque ela não compreende as orientações e, quando as pessoas se sentem perdidas normalmente o que elas fazem é pedir ajuda e não é dentro do centro e portanto começam depois a surgir desenvolvimentos que não coincidem (...) Tenho também alguns casos que são normal..., tem sido dos mais complicados, que são realmente pessoas das quais nós temos dúvidas quanto à autoria do portefólio e não são fáceis porque as pessoas não admitem e pelo contrário, mostram-se bastante ofendidas com sequer a hipótese ou com o pormos sequer a hipótese da autoria não ser deles (Extratos da Entrevista da PRVC 2);

- na falta de reconhecimento,

Esta Lei existe há algum tempo, mas, na mentalidade, é, ainda, difícil de fazer compreender (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA);

- nas dificuldades de aprendizagem de alguns Adultos,

Em conversa informal, a Técnica disse-me que ia ser muito complicado validar-lhe competências, pois a Adulta revela dificuldades cognitivas graves (Conversa informal, PRVC 2, dia da Sessão de Observação 4-NS);

Temos um caso que realmente tem dificuldades que ela considera que apareceu ao longo do percurso, enquanto ela estudou e que ela acha que são limitações dela, não é, que não tem a ver com o Curso, nem com os conteúdos que está aqui a aprender, mas considera que ela sempre teve essa limitação. Inicialmente, essa Formanda estava sempre a dizer, todas as aulas virava-se para o formador e dizia: - não sou capaz, eu vou desistir, eu vou desistir (...) Depois há um Formando, que tem algumas dificuldades, apesar de acompanhar muito bem, mas que tem algumas dificuldades, porque teve um acidente de viação grave e acabou por afetar um bocadinho, mas consegue acompanhar, apesar de algumas limitações (Extratos da Entrevista da Mediadora 2);

- nas dúvidas no exercício das funções,

É assim, em termos de apoio de, de esclarecimento, porque lá tá, as dúvidas são muitas, uma vez que é a primeira vez que exerço esta função, as dúvidas são muitas (Extrato da Entrevista da PRVC 3);

- na falta de apoio das entidades competentes,

prontos, existem às vezes algumas barreiras a esse nível, porque não há apoio, mesmo que se tivesse apoio, alguém responsável da Direção Regional, aaa...Norte, é sempre um processo, geralmente, demorado (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

- no excesso de trabalho burocrático, colocando em causa as funções pedagógicas,

E esse trabalho, que é um trabalho de escritório, acaba por matar muito tempo para depois fazermos os acompanhamentos (...) Só, só que podíamos intervir mais diretamente com o Formando, mais, num dígo, diariamente, mas mais vezes a nível individual, motivação individual e num o fazemos tanto pelo trabalho de secretária (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB);

- no atraso nas tarefas,

Em geral, eles têm grande dificuldade em ler e em respeitar as instruções e por vezes há atrasos, para entrar num quadro (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE).

Em síntese, podemos observar no Quadro seguinte uma sistematização dos diferentes tipos de conflitos enunciados pelas várias Profissionais, manifestando uma variedade caracterizada por convergências e divergências, as quais decorrem da diversidade dos contextos e das pessoas com quem interagem. Contudo, podemos verificar uma forte articulação com o que tem sido por nós evidenciado da literatura sobre este assunto.

Quadro 22 - Convergências e Divergências nos discursos das diferentes Profissionais, em relação aos tipos de conflitos/problemas que experienciam

Conflitos/Problemas	Profissionais
Conflitos entre Adultos	Mediadora 1 Mediadora 2 PRVC 3
Problemas com Adultos, individualmente, considerados	Mediadora 1 Mediadora 2
Excesso de trabalho burocrático, o que prejudica o trabalho pedagógico	Mediadora 1
Adultos resistentes à realização das tarefas propostas	Mediadora 1 TDE PRVC 2 PRVC 3
Conflitos com os Adultos	Mediadora 1 PRVC 2
Conflitos com membros da Equipa Pedagógica	Mediadora 1 Mediadora 2 PRVC 2 PRVC 3 Acompanhante de VAE
Não comprometimento dos Adultos com o processo	Mediadora 1 Mediadora 2 TDE
Adultos procuram o facilitismo	Mediadora 1 Mediadora 2 PRVC 2 PRVC 3
Grupos com plexos e heterogéneos a diversos níveis	Mediadora 1 Mediadora 2
Falta de apoio das entidades governamentais ligadas ao setor	Mediadora 2
Adultos com dificuldades de aprendizagem	Mediadora 2 PRVC 2
Conflitos entre Adultos e membros da Equipa Pedagógica	Mediadora 2 PRVC 1 PRVC 2
Não teve conflitos manifestos com os Adultos	TDE Acompanhante de VAE

Conflitos/Problemas	Profissionais
Adultos com dificuldades em compreenderem e em aceitarem as exigências do processo	PRVC 3 Responsável pelo DAVA
Dúvidas em relação às funções a desempenhar	PRVC 3
Adultos atrasam-se nas tarefas	Acompanhante de VAE
Não existem conflitos	Responsável pelo CAVA
Conflitos entre a Equipa Pedagógica e a Equipa Administrativa	Responsável pelo DAVA
Falta de reconhecimento	Responsável pelo DAVA

Como formas de lidarem com estes conflitos/problemas, as Profissionais procuram utilizar técnicas que impeçam o escalamento do conflito (Cunha, 2001, p. 41 e sgts), ou seja, tentam evitar que o conflito adquira um efeito em espiral, tornando-se um ciclo vicioso, procurando trabalhar competências sociais e comunicativas de assertividade e de convivência (Rodríguez, 2005).

De facto, resolver as questões de modo cooperativo; respeitar os interesses do outro; comunicar de forma assertiva; desenvolver a escuta ativa e investir na compreensão do outro e na compreensão que o outro possa ter de si (Cunha, 2001, p. 37) constituem-se aspetos importantes na resolução construtiva do conflito.

Cunha (*Idem*, p. 149) afirma que mostrar integridade, preocupação com as partes, consistência e previsibilidade em termos de comportamento são aspetos essenciais na resolução dos problemas e, nesse sentido, as Profissionais procuram criar laços de confiança e empatia; mostrar credibilidade e aceitação; respeitar a posição dos intervenientes, fomentando a abertura de comunicação e potenciando a escuta ativa; primar pela flexibilidade e pela criatividade na procura de alternativas, tendo em consideração as necessidades dos Adultos e estimulando o diálogo como aspeto essencial na resolução dos problemas/conflitos, para que estes possam ser encarados de forma positiva e produtiva.

No Quadro 23, sistematizamos as diferentes formas como as Profissionais lidaram com os conflitos/problemas emergentes nos contextos das suas práticas profissionais:

Quadro 23 - Convergências e Divergências nos discursos das diferentes Profissionais, em relação às formas como lidam com os conflitos/problemas enunciados

Conflitos/Problemas	Profissionais
Suspensões	Mediadora 1
Diálogo	Mediadora 1 Mediadora 2 TDE PRVC 1 PRVC 2 PRVC 3 Acompanhante de VAE
Imposições	Mediadora 1
Estabelecimento de empatia e de laços de confiança	Mediadora 1 Mediadora 2 PRVC 2 PRVC 3
Reportar os casos à Coordenação	Mediadora 1 PRVC 2
Deixar passar	PRVC 3
Desconstrução dos discursos, conceitos e preconceitos	PRVC 1 PRVC 2 PRVC 3
Desviar o assunto	PRVC 3
Seguir os Regulamentos e as normativas	Responsável pelo DAVA
Aplicar ações corretivas	Responsável pelo DAVA

Em termos concretos, verificámos que as Profissionais adotavam uma postura de escuta ativa, empatia, confiança, potenciação da reflexão e apaziguamento, de onde se destacam as seguintes afirmações:

Diz que a conversa não vai sair dali e procura justificar, indicando que há processos que se arrastam, que a Formadora poderia estar num dia mau, que a pressão que fazem é para trabalharem mais, que foi para espicaçar e não foi, especificamente, para ela (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 5-NS);

eu fiquei ali numa situação, de ter que desconstruir aquilo tudo, tentar mudar, também, um pedacinho o assunto, não é, porque tinha ali uma pessoa que tinha passado por aquela experiência e, pronto, ia-se sentir constrangido, não é e pronto (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

O diálogo foi também bastante referido como ferramenta essencial de resolução dos problemas/conflitos e que, na maioria das vezes, surtia efeito:

Chamava-os à razão e dizia que isso não podia acontecer, tentava sempre conversar e nem dava razão a um nem a outro e dizer que esses comportamentos não eram aceites, que num podiam funcionar assim, que eles tinham que se entender (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB);

mas, prontos, conversei com o, com o Formador, inclusive o Formador, depois, perante essa situação, até acabou por ter alguma atitude, porque, pronto, também conversei com ele, que achei que não foi muito correto, pedi para que ele os avaliasse, qualitativamente e ele avaliou-os, quantitativamente, em termos orais (...) acabou por ajudar, mas depois em conversa com o Formador e com eles, conseguimos com que eles percebessem a situação, porque é que foi feito aquilo e que era no sentido de eles melhorarem e não no sentido de os, porque eles sentem, qualquer coisa que se diga de negativo, que é no sentido de os prejudicarmos, nunca vêm como algo construtivo, não é e por tem-se que ter algum cuidado, mas foi superado) (Extratos da Entrevista da Mediadora 2);

porque depois conversando conseguia-se dar a volta à questão (Extrato da Entrevista da TDE);

conversa-se e e esclarece-se a situação, encontra-se um ponto comum de entendimento que aplica-se, obrigatoriamente, senão, não haveria conflito à partida e é assim que as coisas se vão resolvendo (...) conversar acho que é sempre a melhor solução para resolver, para resolver estes conflitos (Extratos da Entrevista da PRVC 2);

Do diálogo, sempre através do diálogo, sempre (Extrato da Entrevista da PRVC 3);

Sou muitas vezes obrigada a lembrá-los de que estamos em uma relação entre adultos e que eu não sou a sua Professora. Faço-os muitas vezes também entender que eles trabalham para eles e não para mim (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE).

Como se verifica, as Profissionais procuram estimular uma comunicação aberta e empática, assente no diálogo, nas expressões não destrutivas, no reconhecimento das emoções, interesses e posições de cada parte, no equilíbrio das relações de poder, mostrando interesse pelo que é defendido por cada elemento e procurando, sempre, esclarecer as causas do conflito e os envolvidos (Jares, 2002, p. 131 e sgts).

A escuta ativa é a chave do diálogo e este promove o encontro, a compreensão mútua e a convivência (Asensio, 2004, p. 10). O diálogo é uma forma de humanização, contribui para a aceitação do outro, alimenta a convivência e previne o surgimento de conflitos (Asensio, 2004). Se tivermos consciência da interdependência entre pensamentos e emoções, vamos facilitar o processo de diálogo (*Idem*, p. 67), “daí a importância de uma educação que nos permita desenvolver as atitudes e conhecimentos que facilitam a experiência do diálogo” (*Ibidem*).

Por sua vez, a desconstrução de conceitos e preconceitos revela-se, igualmente, importante, tanto na presença de problemas reais como na prevenção de futuros conflitos, sendo esta uma preocupação especialmente identificada nos discursos das PRVC, onde a PRVC 1 faz mesmo referência ao estabelecimento de uma posição de Mediadora entre Formadores e Adultos:

Sim, eu acho que é o papel do Profissional é intervir também nestas situações e perceber, por um lado, ajudar a Formadora a clarificar as coisas junto do Adulto e fazer com que o Adulto perceba que o trabalho dos Formadores é um trabalho sério, que a validação de competências é uma coisa séria, portanto, tento sempre fazer a articulação dos Adultos com os Formadores (Extrato da Entrevista da PRVC 1);

Normalmente, eu tento desdramatizar a situação, relativizar as coisas e meio na brincadeira, meio a sério e fico de resolver a situação, falar com os meus colegas, se for caso disso, alterar uma sessão, pronto, desdramatizar, provavelmente, não são casos nada de especiais, depende um bocadinho do feitio da pessoa que está do outro lado, da forma como acordou, da forma como, como está naquele dia e tudo o mais (Extrato da Entrevista da PRVC 2);

eu fiquei ali numa situação, de ter que desconstruir aquilo tudo, tentar mudar também, um pedacinho o assunto, não é, porque tinha ali uma pessoa que tinha passado por aquela experiência e, pronto, ia-se sentir constrangido, não é e pronto (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

Neste último caso, a PRVC 3 entra, em certa medida, em contradição com a sua procura pelo diálogo, pois, ao querer mudar de assunto, está a adotar uma atitude de evitamento e não de resolução/gestão face ao problema em questão; esta postura foi, igualmente, revelada na declaração que se segue, o que interpretamos como sendo um comportamento que retrata a visão ainda negativa do conflito e, embora exista uma vontade intrínseca de lidar com as situações de uma forma construtiva, nem sempre tal se verifica. Por outro lado, a sua inexperiência (era a Profissional mais nova e esta era a sua primeira experiência profissional) também poderá estar na origem do evitamento ao nível de uma confrontação assertiva:

Tentando falar, não é, muitas vezes é por email (risos), é muitas vezes é por e-mail, mas, pronto, tentamos dar a volta ou então esquecer e andar pra frente (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

Também uma posição contraditória assume a Mediadora 1, quando, defendendo o diálogo, a empatia e a criação de laços de confiança, demonstra comportamentos sancionatórios, por um lado e impositivos, por outro, como se reconhece nas seguintes situações:

Suspendi-o. Num pôde assistir à formação, depois tive que falar com ele e dizer-lhe, que, se isso se tornasse a repetir, ia ser expulso do Curso, porque num pode assistir à formação assim, porque cria conflito logo (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB);

eu disse “não, pode até ser isso que vocês não queiram, tudo bem, diziam no início num é agora, a um mês de a apresentar que vocês estão aqui a criar resistências, não, têm de apresentar” e apresentaram (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NS).

Esta postura resulta, não obstante, de situações extremas em que, por um lado, um Adulto revelava comportamentos de adição e, por outro, os Adultos do Curso EFA-NS estavam a recusar realizar a AI, poucos dias antes da data. Pode, aqui, problematizar-se a possibilidade de recorrer ao diálogo e não a estas atitudes, precisamente, contrárias à vertente transformativa da Mediação (Costa et al., 2009; Torremorell, 2008; Folger & Bush, 1999, entre outros autores).

Todavia, tendo assistido, num caso, à situação e, no outro, às consequências dos acontecimentos, uma vez mais questiona-se a especificidade do contexto educativo-formativo: perante a heterogeneidade, a falta de autonomia, o passado complexo da maioria dos Adultos e as próprias condições de adaptação a uma realidade de aprendizagem nova exigem, em determinadas situações, uma postura intransigente das figuras de Mediação ou, por outro lado, o diálogo transformador e a empatia devem ser sempre potenciadas, independentemente das circunstâncias e dos conflitos/problemas, devendo as situações mais graves serem levadas à Coordenação e resolvidas nessa instância, longe da ação mediadora?

De facto, houve o relato de momentos em que a Coordenação foi chamada a intervir, podendo ser essa uma solução para os conflitos mais graves e/ou dúbios, que ultrapassam as competências da Mediação⁸²:

A Mediadora disse que ia reunir com a Coordenadora para arranjar uma solução (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 4-NB);

nesse caso as Formadoras falaram comigo, eu falei com a Coordenação antes de passar pras Formadoras, a Coordenação achou que se devia continuar para dar uma oportunidade, no sentido de ver se, realmente, havia qualquer coisa pra reconhecer (Extrato da Entrevista da PRVC 2).

A noção de regulamentação e de ação corretiva está, igualmente, presente na narrativa da Responsável pelo DAVA, o que está inerente às suas funções não tanto de Mediação, mas de coordenação de Serviço, pelo que não tecemos considerações sobre esta questão, patente na afirmação:

Não, é como em todas as equipas de trabalho, é necessário regular, regulamentar, trabalhar sobre a organização (...) procedimentos para fazer as coisas, corretamente, aplicar ações corretivas, quando há disfuncionamentos (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

⁸² Nem todos os casos podem e/ou devem ser resolvidos pela Mediação, nomeadamente, quando existe iminência de situações violentas ou outras não controláveis pelo Mediador ou, quando a Mediação não vai auxiliar na reparação de relações que só outros métodos impositivos poderão solucionar.

Em termos gerais, as Profissionais demonstraram possuir capacidade de observação, no sentido de perceber onde, quando e como surgem os conflitos, competências ao nível do estabelecimento de pontes de (inter)comunicação e de promoção da reflexão dos Adultos sobre outras possíveis interpretações da situação em causa, num enfoque construtivista da realidade.

Ao promoverem o restabelecimento do diálogo, as Profissionais incentivavam os Adultos a desenvolverem capacidades comunicativas de abertura, a expressarem as suas próprias emoções e sentimentos e a refletirem de forma crítica e criativa sobre os problemas (Boqué, 2005, p. 41), pois é através do diálogo que compreendemos e transformamos, qualitativamente, os modelos mentais que possuímos (Asensio, 2004, p. 48).

3.3.4. Mediação e Conflitos segundo os Formandos dos Cursos EFA: dados do Inquérito por Questionário

Um dos motivos pelos quais aplicámos o Inquérito por Questionário aos Formandos dos Cursos EFA passou pela importância que atribuímos à sua compreensão do papel das Mediadoras do Curso que frequentavam, bem como do que se passa no seu quotidiano, nomeadamente e, aqui, em específico, no que concerne à existência (ou não) de conflitos, de onde extraímos dados reveladores.

Nos Quadros 24 e 25, podemos perceber que 82,1% dos Formandos (46) não identificou a presença de conflitos ao longo do percurso formativo, facto que pode ser mais significativo em termos percentuais num ou noutro Curso, como é evidenciado no Quadro 25.

Quadro 24 - Existência de conflitos durante o percurso formativo

Existência de conflitos	Frequência	Percentagem (%)
Não	46	82,1
Sim	10	17,9
Total	56	100,0

Quadro 25 - Existência de conflitos durante o percurso formativo, por Curso EFA

Curso EFA	Existência de conflitos	Frequência	Porcentagem (%)
Serviço de Mesa	Não	10	83,3
	Sim	2	16,7
	Total	12	100,0
Práticas Técnico-Comerciais	Não	8	72,7
	Sim	3	27,3
	Total	11	100,0
CAD	Não	14	77,8
	Sim	4	22,2
	Total	18	100,0
Técnico Multimédia	Não	14	93,3
	Sim	1	6,7
	Total	15	100,0

Os Quadros anteriores indicam que, em todos os Cursos, apenas 17,9% dos Formandos, ou seja, 10 Adultos indicaram ter experienciado ou assistido a algum tipo de conflito, tendo, por Curso, a diferença mais significativa ocorrido no Curso EFA de Técnico Multimédia (6,7% contra 93,3%) e a menos significativa no Curso EFA de Práticas Técnico-Comerciais (3 Formandos contra 8 Formandos).

Estes dados tornam-se contraditórios, quando olhamos para o discurso das Profissionais, cujas referências à existência de situações conflituosas, sendo mais ou menos graves, é muito significativa. Por outro lado, os mais comuns envolviam, na verdade, os próprios Formandos, surgindo de ocorrências entre estes, destes com as Profissionais ou com algum elemento da Equipa Pedagógica.

Este facto leva-nos a questionar os motivos para a existência destes dados: será que a forma como os Formandos experienciam os conflitos é diferente da das Profissionais? Será que eles não possuem consciência dos problemas que vão surgindo? Será que como, de uma forma geral, as situações se foram resolvendo, eles têm tendência a “esquecer” a sua ocorrência? Ou, por outro lado, mesmo sendo um questionário anónimo, sentem-se constrangidos em indicar que tiveram ou presenciaram conflitos, com receio de uma possível divulgação dos dados que possa comprometer o seu bem-estar nos respetivos grupos?

Relativamente ao tipo de conflitos, a sua maioria ocorreu, segundo os dados do Quadro 26, entre Formandos (7,1%), o que vem corroborar a complexidade deste público, também

evidenciada pelas Profissionais, em termos de heterogeneidade e das próprias condições do processo formativo: muitas horas diárias juntos e trabalhos, maioritariamente, realizados em grupo. Os conflitos com a Entidade e com Formandos e Formadores também apresentam alguma significância (3,6%). No referente aos problemas com a Entidade, foi-nos possível verificar que estes surgiram devido a atrasos no pagamento da Bolsa de Formação. Por sua vez, no concernente aos conflitos com Formadores, estes foram, igualmente, salientados pelas Mediadoras nas Entrevistas Semidiretivas e em conversas informais, como foi narrado no ponto anterior.

Quadro 26 - Tipo de conflitos que existiram durante o percurso formativo

Tipo de conflitos	Frequência	Percentagem (%)
Entre Formandos	4	7,1
Com Formadores	1	1,8
Com a Entidade	2	3,6
Com Formandos e com Formadores	2	3,6
Com Formadores e com a Mediadora	1	1,8
Não se aplica*	46	82,1
Total	56	100,0

* Referente aos Inquiridos que responderam não terem tido conflitos durante o percurso formativo.

Em síntese e do exposto nos dois últimos pontos deste Capítulo, conclui-se que são diversos e de diversa índole os conflitos vivenciados pelas Profissionais, de acordo com a sua experiência subjetiva e, não obstante a exceção revelada pela Responsável pelo CAVA, os conflitos com e entre Adultos, entre estes e a Equipa Pedagógica e entre os membros desta última com as próprias Profissionais, bem como a noção de facilitismo, a não assunção das tarefas propostas e o não comprometimento dos Adultos com os processos que integram são as maiores dificuldades experimentadas pelas participantes no nosso estudo.

Por sua vez, o diálogo (Gergen, 1999; Freire, 1975, entre outros) é a forma preferencial de lidar com os conflitos, o que envolve, igualmente, o estabelecimento de uma relação empática potenciadora de uma escuta ativa e de laços capazes de proporcionarem um ambiente de auxílio na solução do problema. Verifica-se, também, o aspeto, aparentemente, paradoxal da Mediadora 1, que tanto apela ao diálogo e à empatia e confiança, como aplica sanções, mas tal deveu-se à gravidade e seriedade dos problemas em questão (embriaguez, abuso de

substâncias, violência, etc.) e a decisões conjuntas com a Coordenação, no sentido da não reincidência e da demonstração do caso como um exemplo das consequências, face a comportamentos similares. Não obstante, essas atitudes sancionatórias e punitivas não estão de acordo com os princípios da Mediação Transformativa (Torremorell, 2008), onde a mudança construtiva, o crescimento e a emancipação da pessoa são os baluartes, sendo que uma suspensão não contribui, pelo menos à partida, para essa transformação pessoal e social. A Responsável pelo DAVA, dada a sua posição de coordenação, rege-se pelas formalidades instituídas, tendo a mesma noção de “dar o exemplo” da Mediadora 1 e respetiva Coordenação de Formação da Entidade A.

Sumário

Neste Capítulo discutiram-se vários aspetos, nomeadamente, a complexidade do conceito de Mediação, a sua associação a valores como o respeito, a tolerância, a responsabilidade e a capacidade interventiva do diálogo transformador e da escuta ativa, ingredientes essenciais para uma resolução positiva e efetiva dos problemas.

Por outro lado, problematizámos o papel da Mediação e das suas figuras nos contextos de EFA objeto de estudo, concluindo que a Mediação Formativa, assente no paradigma transformativo (Faget, 2010; Torremorell, 2008), que privilegiámos como base de análise (embora não descurando, completamente, os restantes modelos), potencia o *empowerment*, a autonomização, a autodeterminação, a cidadania dos Adultos, num contexto de aprendizagem alicerçado na descoberta de si e na descoberta do outro, onde o Mediador realiza um trabalho sobre valores, atitudes e condutas positivas, estimuladoras do desenvolvimento pessoal, social e profissional.

As Profissionais procuram, por isso, promover uma cultura de Mediação (Torremorell, 2008), enquanto acompanhantes, facilitadoras e promotoras do ato (trans)formativo.

Concluindo, as visões tradicionalistas veem o conflito como algo a evitar ou, por outro lado, associam-no a ameaça e violência. Não obstante, cada vez mais este é e deve ser visto como um fenómeno potenciador de crescimento e progressão pessoal e social, como uma lição em termos de relações humanas, pois é algo natural, necessário, positivo, “consustancial e inevitável à natureza humana [pelo que] (...) a chave não está na eliminação do conflito, mas na sua regulação e solução justa e não violenta” (Jares, 2002, p. 34).

Na verdade, o conflito pode significar desafio, criatividade, crítica social e pedagógica, emancipação, evolução (Stahl, 2001) e é um fator de socialização, devendo ser adotadas as perspetivas hermenêutico-interpretativa e crítica do mesmo (Jares, 2002, p. 68), as quais rejeitam a sua visão negativa, mecanicista e instrumental.

Sendo a Mediação capaz de capacitar os indivíduos, ao valorizar o conflito e a sua (re)apropriação, vai torná-lo numa oportunidade de aprendizagem, estimuladora da autonomia, crescimento, *empowerment* e transformações pessoal e social.

Por sua vez, também vai prevenir novos problemas, pois “as modalidades cooperativas de resolver conflitos, que tendem a incluir os interesses de todos e o reconhecimento de uns e outros, diminuem a tensão agressiva e resultam pacificadoras” (Brandoni, 2011, p. 28).

Sumariando, nos conflitos, especificamente em Educação e Formação de Adultos e de acordo com uma Mediação Formativa e transformadora, o Mediador deve potenciar a assunção de um novo olhar, positivo, perante o conflito, incentivando o reconhecimento do outro e a aceitação e respeito pelas suas preocupações, no sentido de uma reflexão sobre si, o outro e o contexto relacional, numa perspetiva de crescimento interior.

A Mediação deve, portanto, surgir numa dinâmica geradora e de aprendizagem, potencialmente educativa, promovendo as relações interpessoais com um cariz transformativo e transformador; assenta na abertura reflexiva, na alteração de posturas e na comunicação assertiva, tendo os Adultos um papel ativo no processo, fazendo despontar novas situações e atribuindo novos significados à ação, fomentando a boa convivência (Rodríguez, 2005; Jares, 2002).

Nesta medida, o conflito adquire uma visão inovadora e positiva e a comunicação e o relacionamento interpessoais são, assim, competências cujo desenvolvimento é potenciado pelas figuras de Mediação, nos contextos de Educação e Formação de Adultos.

Muitas vezes, são as Profissionais a sugerirem formas de ultrapassar os problemas, o que se prende com a falta de autonomia revelada pela maioria dos Adultos. Não obstante, a palavra final é deles e os mesmos devem refletir sobre a melhor forma de resolverem a situação, mesmo que guiados pelas Profissionais. Há momentos em que os problemas de comportamento e falta de respeito com colegas e/ou membros da Equipa Pedagógica exigem que, especialmente no caso das Mediadoras EFA, seja necessário impor regras mais rígidas e, nessas condições, não se verifica compromisso, mas imposição (Aguar & Silva, 2012b). De facto, as regras iniciais foram, nos Cursos EFA, definidas pelos Formandos, pelo que o seu não

cumprimento em determinadas situações exigiu que as Mediadoras adotassem uma postura impositiva, o que deverá ser problematizado, com algum cuidado, numa lógica de Mediação Transformativa (Torremorell, 2008).

Finalmente, constatou-se uma relação entre o tipo de conflitos, a forma de lidar com os problemas e os modos de atuação das diferentes Profissionais, o que as aproxima em termos de ação e intervenção, começando-se a construir uma visão conjunta que destaca a sua similaridade ao nível profissional, enquanto Figuras de Mediação.

Capítulo IV – Mediação e Currículo: novas dinâmicas pedagógicas

a situação educativa que promove mais eficazmente uma aprendizagem significativa é aquela em que as ameaças ao eu do aluno se reduzem ao mínimo pois, quando não existe ameaça a si mesmo, a experiência é percebida de outra forma e a aprendizagem é mais fácil

(Peña, Gómez, Rubio & Sánchez, 2006, p. 81)

4. Introdução

Se a Conferência de Hamburgo (1997) deu um novo impulso à Educação e Formação de Adultos, com a introdução do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, em 2000, a Estratégia de Lisboa, vem reforçar estas ideias. Face às novas dinâmicas económicas e sociais (globalização, sociedade do conhecimento, etc.), a União Europeia sentiu necessidade de desenvolver um conjunto de reformas que dessem resposta a estas crescentes exigências e, nesta perspetiva, foi aprovado um programa de investimento na criação de infraestruturas de conhecimento, na inovação e na modernização dos sistemas socioeducativos.

Pretendeu-se, por isso, investir no incremento de oportunidades de formação e de aprendizagem tanto para jovens, como para adultos ativos e desempregados, mediante o desenvolvimento de novas competências, nomeadamente, no âmbito tecnológico, através de centros locais de aprendizagem.

Em 2005, o Conselho Europeu da Primavera decidiu relançar a Estratégia de Lisboa, incidindo na meta do Crescimento e do Emprego, no sentido da promoção da competitividade, da coesão e do desenvolvimento sustentável, através da aposta continuada na qualificação e na inovação, procurando reorientar alguns aspetos resultantes do documento datado de 2000.

A Estratégia de Lisboa (Conselho da União Europeia, 2000) assenta numa economia de competitividade, de adaptabilidade e de aumento de competências, procurando reforçar a formação dos recursos humanos, numa lógica de adaptação, modernização e inovação, sustentada nos princípios da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Neste contexto, as entidades portuguesas repensaram as suas políticas e criaram um sistema de recuperação efetiva dos níveis de qualificação da população adulta, o que exigiu a mobilização, a adaptação e o reforço dos vários instrumentos disponíveis, destacando-se, em particular, o reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas (o que deverá

constituir a 'porta de entrada' para a formação de adultos) e a oferta de formação profissionalizante dirigida a adultos pouco escolarizados.

Foi, assim, criado o Programa Novas Oportunidades, como descrevemos no Capítulo I e Silva (2008, pp. 3-4) menciona, neste contexto, que

o reconhecimento da importância da 'sociedade do conhecimento' como base essencial de desenvolvimento e de competitividade tem sido o fator mobilizador para investir nas políticas educativas e em estratégias dinamizadoras de formação e aprendizagem ao longo da vida, algumas delas incidindo no reconhecimento e validação de competências adquiridas em contextos não formais e informais de aprendizagem.

Foram, então, relançados os Cursos de Educação e Formação de Adultos e reconvertidos os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Centros Novas Oportunidades.

Por sua vez, em França implementou-se, em 2002, a VAE, no sentido de responder às exigências de formação do mercado de trabalho e, por outro lado, para dar oportunidade aos profissionais de verem reconhecidas as competências que foram adquirindo ao longo da vida.

Desta forma, embora surgidos na mesma década, mas em momentos e contextos distintos, temos estes três modelos que têm em comum a procura de respostas a políticas educativas e formativas mais abrangentes e inclusivas, que pretendem colmatar os défices de qualificação da população, num contexto mais alargado do espectro europeu.

Neste Capítulo, pretendemos dar a conhecer os aspetos pedagógicos, administrativos e pragmáticos e teórico-ideológicos destes modelos, relacionando-os com as dinâmicas curriculares mais abrangentes que encontramos em diversos estudos levados a cabo por variados autores, no domínio das teorias curriculares.

4.1. Processos e Pressupostos dos modelos de Educação e Formação de Adultos em análise

4.1.1. Processos pedagógicos, administrativos e pragmáticos

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos constituem-se como um modelo curricular inovador e apresentam uma Equipa Pedagógica constituída por um(a) Mediador(a) e por Formadores das áreas de base e dos domínios da componente tecnológica que compõem

cada Curso⁸³. Esta Equipa deve funcionar de forma articulada e integrada, tendo todos os elementos uma participação concertada no que concerne ao processo pedagógico enquadrado na metodologia EFA (Aguiar & Silva, 2011a, 2010b).

O Mediador procede à seleção e recrutamento dos Formandos, mediante a realização de um diagnóstico prévio, no sentido de analisar a adequação do perfil do Adulto ao Curso ao qual se candidata⁸⁴; coordenar as metodologias de trabalho da Equipa Pedagógica, fazendo cumprir as tarefas de elaboração do desenho global do percurso formativo e das construções curriculares que lhe subjazem, primando pela dialética entre todos os módulos e auxiliando na definição e na realização das atividades a desenvolver com o grupo de formação; contribuir para a organização e gestão técnico-pedagógica dos Cursos: dinamização das reuniões da Equipa Pedagógica, concretização da calendarização dos diversos momentos do Curso, resolução de problemas relacionados com a assiduidade, pontualidade e desistências de Formandos, levantamento e disponibilização dos materiais e recursos necessários ao bom funcionamento da formação; acompanhar e orientar os Formandos nas suas vertentes pessoal, social e pedagógica, tarefa que envolve o acompanhamento sistemático dos Adultos num domínio de gestão de interesses, expectativas, conflitos, percursos e atividades pedagógicas (Rodrigues, 2009, pp. 44-46).

Os Formadores desempenham atividades de nível pedagógico, gerindo as sessões de formação, procurando garantir a articulação das competências a desenvolver quer no seu módulo, como nos restantes, facilitando uma abordagem integrada e consistente da formação. Compete-lhes, também, desenvolver estratégias motivacionais que captem a atenção dos Adultos e a elaboração de planos de recuperação, caso verifiquem que algum Formando não está a cumprir os requisitos necessários para a validação do seu módulo (Aguiar & Silva, 2010a, 2010b).

Após a seleção dos Formandos, inicia-se uma fase de Acolhimento dos mesmos, materializando-se no módulo “Aprender com Autonomia” (AA), de 40h, desenvolvido no início do Curso pelo Mediador e que apresenta três unidades de competência: 1. Integração (desenvolvimento de dinâmicas de auto e heteroconhecimento, no sentido de quebrar o gelo e iniciar o estabelecimento de laços entre os Formandos e entre estes e o Mediador), 2. Trabalho em Equipa (dinâmicas que envolvam trabalho de grupo, cooperação, organização,

⁸³ Sallientamos que, embora existam cursos EFA com uma vertente, unicamente, escolar, os Cursos objeto do nosso estudo são de dupla certificação (escolar e profissional), pelo que a nossa análise recairá nestes últimos.

⁸⁴ Ressalvamos aqui que, no nosso estudo, no caso da Mediadora 1, os Formandos já tinham sido selecionados no processo de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento efetuado pelo CNO, que também fazia parte da mesma entidade, pelo que a Mediadora não teve qualquer influência neste recrutamento, ao contrário da Mediadora 2, que realizou entrevistas de grupo e individuais, no sentido de selecionar os Formandos, cabendo-lhe a ela, inteiramente, essa decisão.

argumentação, no sentido de iniciar o espírito de participação colaborativa subjacente à metodologia EFA), 3. Aprender a Aprender (dinâmicas que procurem criar hábitos de trabalho e de estudo, envolvendo exercícios de raciocínio, lógica e interpretação). É, igualmente, no módulo “Aprender com Autonomia” que se assumem compromissos e se definem regras de funcionamento, no âmbito do Curso (Rodrigues, 2009; Leitão et al., 2003).

Em síntese, “este módulo pretende veicular aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação assistida que são fundamentais para o bom desenvolvimento das aprendizagens” (Rodrigues, 2009, p. 27).

Nos Cursos EFA de Nível Secundário não existe o Aprender com Autonomia, mas o Portfólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA), com a duração de 80h distribuídas ao longo do percurso formativo e asseguradas, igualmente, pelo Mediador, que acompanha o trabalho desenvolvido pelos Formandos em termos de tarefas e de documentos produzidos para avaliação, respeitantes aos diferentes módulos.

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos objeto da nossa análise apresentam uma componente de formação de base e uma componente de formação tecnológica/profissionalizante. Em termos concretos, a primeira envolve a aquisição e mobilização de competências nas áreas de Cidadania e Empregabilidade (CE), Linguagem e Comunicação (LC), Língua Estrangeira (LE), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), isto no que diz respeito ao nível básico; no nível secundário, encontramos os domínios de Cidadania e Profissionalidade (CP), Cultura, Língua e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC). No que se refere à vertente tecnológica, esta varia consoante a saída profissional do Curso, estruturando-se em módulos de 25h ou 50h, assegurados por Formadores profissionalizados nas áreas respeitantes (Aguar & Silva, 2010b).

O final do percurso formativo é marcado pela Prática em Contexto de Trabalho (PCT), com a duração de 120h (nível básico) e 210h (nível secundário), ou seja, trata-se de uma espécie de Estágio que é realizado em organizações ligadas ao domínio profissionalizante do Curso em questão. Aqui, destaca-se a interação com a comunidade que, embora seja já potenciada durante o Curso, adquire contornos mais específicos e duradouros. Mesmo tendo validado todos os módulos até esta fase, só concretizando, com sucesso, esta etapa é que os Formandos poderão adquirir o ano de escolaridade e a qualificação profissional em questão (*Idem*).

Em termos concretos, os Cursos EFA têm por base Referenciais que surgem do Catálogo

Nacional de Qualificações (CNQ), organizando-se em Unidades de Competência (UC), formação de base e Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), componente tecnológica/profissionalizante (Rodrigues, 2009, p. 29). A autora refere, ainda, que

a **componente da formação de base**⁸⁵ está em linha de continuidade com a estruturação por áreas de competências-chave definidas nos Referenciais de Competências-Chave para os níveis básico e secundário, considerando-se que esta organização corresponde a um conjunto de competências fundamentais para a qualificação de todos os adultos em formação, sendo comuns a todas as áreas de educação e formação do CNQ (*Ibidem*).

Para desenvolver as competências necessárias para a obtenção da certificação, os Formandos trabalham, no nível básico, em torno de Temas de Vida (TV), ou seja, problemáticas que os Adultos consideram pertinentes explorar e que se relacionam com a sua experiência; os TV escolhidos pelos Formandos são apresentados pelo Mediador à Equipa Pedagógica para validação, no sentido de confirmar a sua exequibilidade em relação com os conteúdos que devem ser trabalhados e inicia-se a discussão curricular em torno dos mesmos, surgindo daí o Desenho Curricular Global da formação, isto é, a distribuição das competências a trabalhar em cada TV, em todas as UC's e UFCD's, a partir do Referencial. Os Formandos sugerem, igualmente, as Questões Geradoras, isto é, duas ou três questões que servirão de base para explorar os Temas a desenvolver.

Cada TV tem a duração aproximada de três ou quatro meses, tempo durante o qual toda a Equipa deve procurar trabalhar as competências do Referencial de forma articulada, dando azo ao desenvolvimento da formação como um todo integrado, o que é materializado na realização de uma atividade final, a Atividade Integradora (AI), ou seja, onde os Formandos demonstram as competências adquiridas naquele espaço de tempo, salientando a articulação dos módulos entre si e destes com o Referencial, tanto ao nível da componente de base como profissionalizante, preocupação que está presente no discurso das Mediadoras:

Sim, sim, sim. Prontos, sempre que é possível, conciliamos, nem todos os módulos dão para conciliar Temas de Vida, mas os Temas de Vida que têm sido trabalhados, temos conseguido conciliar

por exemplo, na área de Desenho, eles desenvolveram uma maquete, mas ainda não deram as maquetes, mas a Professora já os foi auxiliando, fizeram alguns projetos ligado ao Tema de Vida, que também foi auxiliado pela área técnica ou a visitas de estudo, tentamos conciliar, prontos, a parte de materiais e construção, procuramos que eles, não é, haja aí alguma relação, a Professora aproveita para fazer uma relação, fazer uma análise a esse nível

por exemplo, eles agora vão fazer uma visita ao património e a Professora vai aproveitar para ver a construção, o tipo de materiais, o antes e o agora, não é, para depois fazer, essa relação com o tecnológico (Extratos da Entrevista da Mediadora 2).

⁸⁵ Em negrito no original.

Assim, a filosofia EFA pressupõe que todos os módulos estejam suportados uns nos outros, interrelacionando-se, portanto, fazendo emergir uma dinâmica de sintonia e integração (Rodrigues, 2009; Zabalza, 1992). Toda esta metodologia foi destacada pela Mediadora 1 na sua narrativa autobiográfica, como verificamos nos seguintes excertos:

*A metodologia de trabalho destes grupos de formação é feita por temas de vida. Integrada todas as áreas de formação num projeto. O Tema de Vida é um Tema escolhido pelos formandos. Neste Tema há questões às quais através do trabalho de equipa procuram resposta. A resposta é apresentada numa Atividade Integradoras. Integradora, porque pretende-se que haja integração de todas as áreas de formação. Têm mais ou menos quatro meses para trabalhar o tema e depois apresentam o Tema para o exterior
Este trabalho não se pretende que seja realizado em paralelo ao processo formativo, mas sim um projeto em que todos os módulos possam participar para a boa execução do trabalho
Assim é possível o formador cumprir o referencial de formação tendo por base o tema de vida que está a ser trabalhado no momento (Extratos da Narrativa da Mediadora 1).*

No sentido de situar os Formadores quanto ao trabalho a realizar e às competências a serem desenvolvidas pelos Formandos, a cada TV está subjacente uma Construção Curricular, documento que vai permitir que a Equipa Pedagógica não perca o sentido da formação e, por outro lado, que sejam discutidas potenciais alterações que se verifiquem necessárias ao longo do tempo, sendo, por isso, um processo curricular aberto e flexível, mas bastante complexo, nas palavras da Mediadora 1:

Para que possa haver uma intervenção de todos os módulos é necessário haver uma boa planificação do tema, uma boa construção curricular. Esta planificação, articulação dá imenso trabalho. É necessário haver um trabalho constante com o grupo (Extrato da Narrativa da Mediadora 1).

A procura pela articulação dos módulos em torno do TV foi por nós testemunhada numa Reunião Pedagógica de Construção Curricular à qual tivemos acesso e onde ficou delineado o papel integrador de cada módulo:

Os módulos estão todos integrados e articulados:
- TIC: som, PowerPoint;;
- LC: texto, ensaios, expressão;
- CE: Bullying, Direitos da Criança, ensaios;
- LE: texto com falas em Inglês;
- MV: monumentos;
- FT: dança, cenários, ensaios (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 1-NB).

No nível secundário, embora os princípios teórico-filosóficos e metodológicos se mantenham, o processo decorre de forma um pouco diferente, uma vez que não existem TV,

mas Núcleos Geradores (NG), os quais estão já predefinidos no Referencial. De facto, como refere a Mediadora 1,

[o nível secundário] é estruturado por três Núcleos Geradores que corresponde a três Temas de Vida do nível básico, mas chamam-se Núcleos Geradores, são feitas na mesma Atividades Integradoras, para cada Núcleo Gerador é feita uma Atividade Integradora, mas já não há uma liberdade de escolha de temas
Enquanto que no básico os formandos escolhem quatro Temas, três ou quatro Temas consoante a duração do curso, para trabalharem, no nível secundário há três temas obrigatórios que é o Núcleo Gerador o cinco, o seis e o sete, começa pelo cinco, o seis e o sete, portanto, o cinco tem a ver com as Tecnologias, Tecnologias de Informação e Comunicação, portanto, em STC/CLC eles têm de trabalhar esse tema, depois podem fazer uma Atividade, mas tem de ser dentro desse tema, no seis é Urbanismo e Mobilidade, portanto, também têm de criar uma Atividade Integradora, mas têm de ter como suporte Urbanismo e Mobilidade e no último, que é o sete, é Saberes Fundamentais (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NS).

Constata-se, portanto, que o grau de liberdade em termos curriculares é menor aqui do que no nível básico, uma vez que os Núcleos Geradores têm que ser seguidos conforme estão, antecipadamente, definidos, embora as Atividades Integradoras continuem a ser escolhidas, em termos gerais, pelos Formandos, como continua a Mediadora 1:

Este grupo, no sete, fez um debate sobre a eutanásia e a homossexualidade que tem a ver com os Saberes Fundamentais, portanto, têm um bocado de liberdade de escolha, mas têm de cumprir, rigorosamente, o Referencial, já não há aquilo de, do básico têm Cidadania e Empregabilidade, têm Linguagem e Comunicação e podem trabalhar num primeiro Tema de Vida conteúdos do A e do B e do C, do D e vão alternando. O nível secundário não, eles, obrigatoriamente, têm de cumprir o Referencial, do cinco, do seis e do sete, cada um no seu período de tempo, portanto, passa por logo ser diferente (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NS).

Assim, o processo decorre com muito mais controlo por parte da Equipa Pedagógica, já que há competências da componente de base a serem trabalhadas que têm que sê-lo naquela Atividade e não noutra, naquele espaço temporal, o qual não pode ser alargado:

São cinquenta horas, obrigatoriamente, são cinquenta horas de, o primeiro Núcleo é cinquenta horas de CLC5, STC5 e CP, o CP que é Cidadania e Profissionalidade é que pode ser gerido de forma diferente, o CP pode ser dado conteúdos do um, conteúdos do quatro e conteúdos do cinco, portanto, porque é o STC5, 6 e 7 e o CP, é CP1, 4 e 5 e o CP é que pode ser gerido de forma diferente
são 50 horas de cada o que dá mais ou menos, depende da duração dos Cursos, também, mas pra aí 3, 4 meses, mas são cinquenta horas, não pode ultrapassar as cinquenta, nós temos, por exemplo, STC5 são cinquenta horas, nunca podemos fazer a Atividade depois dessas cinquenta horas, porque já estamos a entrar no seis, portanto, é mais limitado (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NS).

O que pode facilitar, até certo ponto, a gestão do tempo dos NG's é a formação profissionalizante, o que está patente nas palavras da Mediadora 1:

agora podemos alargar o período de tempo em que, em ter mais formação da parte profissional, porque podemos meter mais ou menos na parte profissional e fazer uma, uma Atividade em três num de três meses, noutra de quatro meses, mas é encaixar mais profissional, não básico (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NS).

Por sua vez, no nível secundário introduz-se uma componente adicional, o Portfólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA), o qual se constitui num *Dossier* onde constam as provas de todos os trabalhos realizados pelos Formandos, nomeadamente, reflexões sobre cada módulo e/ou atividade desenvolvida ao longo dos diferentes Núcleos Geradores, sendo este que serve “de base às decisões sobre a certificação final do percurso formativo de cada adulto” (Rodrigues, 2009, p. 28). Este aspeto é salientado pela Mediadora 1 como uma das principais diferenças entre Cursos EFA NB e NS, como se constata nos seguintes extratos:

*no Secundário é obrigatório o Portfólio, porque há as sessões de PRA, cada curso tem 85 horas de sessões de PRA, que é feito que são feitas pelo Mediador ao longo do tempo, começa do início até ao final, dá mais ou menos 4 horas por mês, 4, 8, há meses que tem 8, há meses que tem 4, depende, portanto, fazemos as sessões de PRA nas sessões de PRA tem de se fazer o acompanhamento do Portfólio, para além do acompanhamento do Portfólio, fazer o acompanhamento da Atividade Integradora, mas há aquelas horas específicas pra fazer o acompanhamento do Portfólio, enquanto no básico não há horas específicas de acompanhamento** (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NS).

Outra das grandes diferenças entre o modelo curricular do nível básico e o do nível secundário prende-se com o facto de neste último se trabalhar, na formação de base, em regime de codocência, ou seja, CLC, STC e CP são assegurados dois Formadores, como sublinha a Mediadora 1:

há outra coisa que é de diferente, ST5, 6, o STC o CLC e o CP que é Formação Base, no básico é dado por um Formador, há um Formador de CLC, há um Formador de Cidadania, há um Formador de TIC, no secundário não, no secundário são dados por dois Formadores, por exemplo STC que é Sociedade, Tecnologia e Ciência, é dado por dois Formadores em codocência, cada Formador dá 25 horas mais ou menos de cada Núcleo, é um Formador da área das Ciências e um Formador da área das Tecnologias ou da Sociedade, um da Sociedade outro das Ciências, em CLC é igual, um da parte da Linguagem e outro da parte da Ciência, portanto, acabam por, temos sempre dois, duas visões diferentes do mesmo, mesma tema a serem abordados, dentro do mesmo tema há os conteúdos, eles dividem os conteúdos pela área de saber de cada Formador (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NS).

A codocência exige que prevaleça uma grande articulação dentro de cada módulo e essa mesma integração é alargada aos restantes, já que as atividades para o Portfólio e as Atividades Integradoras em si têm que apresentar todos os conteúdos de todos os Núcleos Geradores, o

*No sentido de realizar um acompanhamento mais próximo e personalizado com os Formandos, há entidades e Mediadores (caso da Mediadora 2) que, independentemente dos módulos de AA e PRA, estabelecem, no Cronograma, um horário semanal para reunirem, em sala, com os Formandos e trabalharem com eles questões de desenvolvimento pessoal, social e profissional e/ou outros assuntos derivados da formação; embora tal prática não esteja formalizada, revela-se fundamental na gestão psicossocial e pedagógica do grupo em formação.

que exige um grande trabalho de coordenação, como é explicitado pela Mediadora 1 na seguinte passagem:

eles única e simplesmente tiveram de produzir um texto sobre eutanásia e homossexualidade em que dentro desses textos, que foram três, são três temas, dentro desses textos têm que ter os conteúdos todos de STC, CLC, CP e não têm de fazer mais nada, portanto, acaba por ser integrada, não é, o mesmo texto vai para o Formador de CLC, o mesmo texto vai para o Formador de STC, o mesmo texto vai pros três e depois fazem a reflexão é para cada área de saber, para STC, vão fazer uma reflexão a dizer que conteúdos é que abordaram, que dificuldades é que tiveram, em termos de reflexão é uma para cada, mas, no fundo, o produto final foi só um texto (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NS).

Apesar de mais limitado em termos de liberdade curricular, a Mediadora 1 refere que:

tem-se que, obrigatoriamente, como eu já te disse, de cumprir o Referencial, mas há um leque muito grande Atividades que nós poderemos fazer nesse nível (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NS),

de onde concluímos que, mesmo havendo essa imposição de cumprir com o Referencial num determinado período temporal, o leque de Atividades que os Formandos podem escolher, criar e desenvolver é muito alargado, potenciando a criatividade e conferindo, desta forma, mais flexibilidade à Construção Curricular.

Esta flexibilidade foi, igualmente, visível na gestão dos TV, sendo que, em Reunião Pedagógica (RP), foram introduzidas alterações, estando já o processo educativo/formativo a meio:

Era suposto desenvolver mais 2 TV, mas alteraram só para 1, por faltarem apenas 4 meses para o final do Curso (Registo de Observação de uma RP, Mediadora 1-NB).

Embora não partilhemos, inteiramente, da opinião de Rodrigues (2009), quando a autora reflete sobre a semelhança, em termos de desenho curricular, entre os Cursos de nível básico e os de nível secundário, pois estão patentes algumas diferenças significativas, concordamos que existem, de facto, alguns aspetos em comum entre os dois, nomeadamente, no respeitante aos seus pressupostos filosófico-conceptuais “que definem, para a formação, planos curriculares cujo centro é o Adulto e a metodologia de trabalho se baseia na integração de saberes e competências das diferentes componentes formativas” (Rodrigues, 2009, p. 29).

O processo de RVCC, por sua vez, sustenta-se nos modelos desenvolvimentistas, considerando uma vertente longitudinal (ciclo de vida), ou seja, onde as várias etapas da vida do Adulto são apresentadas e exploradas e latitudinal, valorizando-se a interação de papéis em diferentes contextos, sejam eles formais, não-formais e informais do percurso do Adulto, pelo

que a primeira etapa, Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento (ADE), não constitui uma exceção (Almeida et al., 2008, p. 13).

De modo muito breve e com base em Aguiar e Silva (2012a, 2011b, 2010b), podemos dizer que são oito os passos do ADE: em primeiro lugar, procede-se ao Acolhimento, com a inscrição do Adulto no Sistema Integrado de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), para que o mesmo possa ficar registado. Seguidamente, o Técnico responsável por esta etapa, Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), agenda uma primeira sessão de grupo (Sessão A), com o objetivo de prestar informações sobre o que é um Centro Novas Oportunidades, quais as etapas que o processo engloba e respetiva calendarização e divulga, igualmente, informação sobre quais os diversos caminhos passíveis de serem seguidos pelos Adultos, após esta primeira fase de ADE.

Num terceiro passo, Diagnóstico, o TDE convoca nova reunião de grupo (Sessão B1) e distribui um conjunto de instrumentos que visam: dar a conhecer o percurso pessoal e profissional do Adulto, ainda que de forma breve; aprofundar o conhecimento sobre as suas características e obter informação que permita descrever o seu contexto de vida.

Os materiais recolhidos são objeto de análise pelo Técnico que solicita nova reunião, mas, desta vez, individual (Sessão B2), onde, mediante a realização de uma entrevista, procura esclarecer dúvidas quanto ao percurso de vida e experiências pessoais e profissionais do Adulto e obter informação complementar que lhe permita preencher um outro instrumento, a Grelha de Análise do Perfil do Adulto, ou seja, o documento utilizado para traçar o perfil do Adulto e, desta forma, poder organizar as ofertas educativas/formativas que mais se lhe adequam e que são apresentadas no último passo, o Encaminhamento.

Como o próprio nome indica, neste momento e após um estudo cuidadoso de todos os dados recolhidos, o TDE elabora uma proposta de encaminhamento do Adulto, a qual é discutida numa sessão individual com o mesmo (Sessão C1), onde analisam, em conjunto, o perfil e as alternativas de qualificação mais adequadas para o mesmo (RVCC, Cursos EFA ou outros sistemas de Aprendizagem).

O Adulto deverá levar consigo a proposta e refletir sobre as diferentes opções, regressando para uma última sessão individual (Sessão C2), de onde sairá uma decisão final, processo sempre facilitado pelo Técnico, o qual vai elaborar, se necessário, o Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), concluir o processo de registo de dados no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) e assegurar o acompanhamento do Adulto ao nível da

prosseção do acordado.

Após este processo, o Adulto pode, então, ser encaminhado para uma segunda etapa denominada processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) ou para outras ofertas educativas/formativas, caso dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (Aguiar & Silva, 2011b, 2010b).

Como nos referiu a TDE participante no nosso estudo:

As possibilidades, em termos de encaminhamentos, são bastante diversificadas (RVCC Escolar de Nível Básico e Secundário; RVCC Profissional; Cursos de Educação e Formação de Adultos – EFA Escolar de NB e NS; EFA de Dupla Certificação de NB e NS; EFA Tecnológico; DL 357/2007; Ensino Recorrente; Formação Modular, entre outros) (Extrato da Narrativa da TDE).

Neste espaço, vamos centrar-nos no encaminhamento para o processo de RVCC, vertente escolar.

O processo de RVCC inicia-se com sessões de trabalho em grupo, grupos estes constituídos por Adultos que podem encontrar-se em níveis de qualificação diferentes (4º Ano e 6º Ano para obtenção do 9º Ano, por exemplo), mas o objetivo é comum: verem reconhecidas e validadas as aprendizagens que adquiriram ao longo da sua vida, as quais podem traduzir-se em competências das quais nem sempre têm consciência.

Aguiar e Silva (2012a, 2011b) referem, assim, que um Adulto em RVCC inicia o processo com a frequência de sessões de grupo, onde vai recebendo indicações sobre a construção do seu Portfólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA), ou seja, deve começar por redigir a sua narrativa autobiográfica, onde devem constar todos os acontecimentos que marcaram a sua vida, descrevendo, com o máximo pormenor possível, as aprendizagens que foi efetuando nos mais diversos contextos.

Isto envolve não apenas uma descrição, mas uma constante reflexão sobre o seu percurso de vida, narrando, em termos concretos, situações que mostrem a importância e a aplicabilidade dos conhecimentos que foi adquirindo, podendo e devendo, mesmo, recorrer a comprovativos, caso tal seja possível, como salienta a PRVC 1:

No PRA, podem e devem colocar todos os comprovativos que mostrem as vossas competências (por exemplo, planta da casa que construíram (MV), cartão de eleitor (CE), etc.) (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB).

Em termos mais técnicos, o processo de RVCC vai-se desenvolvendo entre reuniões de grupo e individuais com os Adultos: estes escrevem a sua história de vida, a qual vai sendo lida e analisada pelos Profissionais de RVC e pelos Formadores das diversas áreas de Competências-

Chave.

Este sistema tem por base um Referencial de Competências-Chave, ou seja, um documento oficial onde consta um conjunto de competências em diversas áreas, as quais se cruzam com as dos Cursos EFA: Cidadania e Empregabilidade (CE), Linguagem e Comunicação (LC), Língua Estrangeira (LE), Matemática para a Vida (MV) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), isto para a certificação do 9º Ano de Escolaridade. Relativamente à certificação do 12º Ano de Escolaridade, as áreas presentes são: Cidadania e Profissionalidade (CP), Língua, Cultura e Comunicação (CLC) e Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC). Embora as Unidades de Competências-Chave (UC's) sejam distintas, as PRVC procuram articulá-las, no sentido de facilitarem a compreensão dos Adultos no que concerne à envolvimento do processo, como se reconhece nas palavras da PRVC 1:

e.g.: interpretação – “Vocês leem o jornal para quê? Para se manterem informados e, logo, para se tornarem melhores cidadãos – LC introduz CE (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 3-NB).

Como explica a PRVC 2, relativamente, ao nível secundário:

Serão todas as competências alvo de reconhecimento? Não; vão reconhecer as Competências-Chave para um Adulto com perfil NS. E essas competências estão compiladas num Referencial. E no Referencial, as competências estão organizadas em três grandes áreas: STC, CP, CLC

E são todas iguais?

A: STC e CLC têm a mesma estrutura.

T: Estas são chamadas as áreas gémeas. Mas existem dois Formadores. Porquê?

Diferem na forma como são orientadas

A CP é diferente, tem Núcleos Geradores diferentes e é transversal (Registo de Observação PRVC 2, Sessão 3-NS).

De acordo com os parâmetros do Referencial, um Adulto, para obter uma certificação, tem que validar, totalmente, um determinado número de competências (metade das competências do Referencial); caso tal não se verifique, isto é, o Adulto não possua o mínimo de competências reconhecidas para poder obter uma validação total e, conseqüentemente, a certificação desejada, terá que realizar formação complementar nos domínios em que isso seja necessário. Este aspeto é salientado pela PRVC 2, ainda em relação ao nível secundário:

O RVCC-NS foi organizado em torno de créditos, similar ao Processo de Bolonha:

1 competência > 1 crédito: são 88 competências, para terem a certificação total, têm que validar 44 competências

Ninguém é obrigado a dominar o Social, Itécnico e o Científico ou as dimensões Cultural, Linguística e de Comunicação. Para reconhecer uma competência, é necessário saber-fazer (intervenção) em, pelo menos, uma das dimensões (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 3-NS).

O processo de RVCC pode ser visto como uma porta de entrada, mas encontramos diversas saídas no final do mesmo, como mencionam as Profissionais:

Agora, conhecidas as UC's, como se processa isto do RVCC? A vossa porta de entrada foi a mesma, mas poderão ter caminhos diferentes. Em primeiro lugar, vamos ver o que a vida vos ensinou e reconhecer essas competências; depois, se não tiverem todas as competências validadas, pode acontecer uma de duas coisas: ou faltam poucas competências e fazem aqui formação complementar ou vão aprender o que falta fazendo formações modulares e depois regressam. E para reconhecer as competências vocês vão ter que elaborar um Portfólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB);

Vocês vão ter que fazer a FC; contudo, isso não garante que vão validar, totalmente; depois do RVCC, podem ter que fazer mais formação, a Formação Modular (Registo de Observação, PRVC 3, Sessão 6-NB).

Foi referido por todas as Profissionais com quem trabalhámos, desde a TDE às PRVC, que este processo não se inclui numa dinâmica de aprendizagem *per se*, mas de reconhecimento de adquiridos o que poderá, seguidamente, conduzir a percursos de aprendizagem e este é um aspeto que as Profissionais procuraram sempre destacar ao longo das sessões de grupo e individuais com os Adultos e que está patente no seu discurso:

vai demonstrar aquilo que já sabe e é importante numa fase inicial que isto fique muito claro para que não sejam frustradas as expectativas dos Adultos não é e que eles percebem que há uma parte que é única e, simplesmente, de reconhecimento de competências e depois, se não forem validadas todas as competências para aquisição da qualificação que eles pretendem, então sim, depois irão aprender (Extrato da Entrevista da PRVC 1);

Não têm bases, percebes, não têm bases e é isso que nós tivemos que explicar às pessoas, o reconhecimento de competências não lhes dá as bases que lhes faltam, dizem-lhe, o reconhecimento permite-lhes, apenas, identificar o que é que eles sabem e o que é que lhes falta e essas bases nós não podemos, não podemos dar, eles têm que as procurar noutra lado (Extrato da Entrevista da PRVC 2).

Não obstante, ao longo das observações realizadas, percebemos que, não se tratando de um processo de aprendizagem, propriamente dita, os Adultos foram desenvolvendo competências, nomeadamente, em termos de autoconhecimento, escrita, compreensão e análise/reflexão do ambiente que os rodeia, tomada de consciência da importância dos diversos contextos de vida numa lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Finalizado o processo de Reconhecimento e Validação de Competências, o Adulto é presente a um Júri, composto pela Equipa Pedagógica do Centro e por um Avaliador Externo, onde realizará uma breve apresentação do trabalho executado durante o processo, devendo demonstrar, uma vez mais, capacidade reflexiva sobre o percurso que efetuou. Esta etapa é sempre explicada e preparada pelas Profissionais em sessões específicas para o efeito, como

nos foi possível constatar:

Fala do Júri, que é constituído pela Equipa Técnica que os acompanhou e por um Avaliador Externo, que vai avaliá-los pelo Portfólio. Diz que vão fazer uma apresentação, geralmente, em PP., sobre temas que lhes digam algo e, depois da apresentação, o Júri faz perguntas (Registo de Observação, PRVC 3, Sessão 6-NB).

O processo num CNO assenta, portanto, em etapas essenciais, cada uma delas acompanhada por profissionais distintos. Como já referimos antes, temos a etapa do Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento – fase acompanhada pelo Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE) – e a etapa de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) que é acompanhada por Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências (PRVC).

Em síntese, ambas as etapas se desenvolvem a partir da análise e desconstrução da história de vida dos Adultos, sendo o seu percurso o ponto de partida para a construção de uma nova consciência de si e do mundo. Os métodos autobiográficos aqui presentes são utilizados para que, das encruzilhadas subjetivas, possam surgir realidades objetivas e novas reflexões sobre saberes antes inconscientes, dinâmica que as Profissionais procuraram, em todos os momentos, salientar, como se depreende neste excerto:

Estão a fazer contas, estão a utilizar a Matemática. Desenvolveram essas competências no dia-a-dia, a vida ensinou-vos, mas a vida não vos reconhece e certifica essas competências e é para isso que estão aqui, para mostrarem, com detalhe, tudo o que fizeram na vossa vida para, dessa forma, eu e a equipa de Formadores vos ajudarem a desconstruírem essas competências, a encontrá-las nas vossas experiências (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB).

Do referido até este momento, podemos refletir sobre as semelhanças existentes, em termos estruturais, entre os Cursos EFA e o processo de RVCC. De facto, ambos envolvem uma reflexão crítica e concertada sobre experiências e conhecimentos, apresentam a mesma constituição curricular no que concerne à Formação de Base e desenvolvem-se em torno de um Portfólio Reflexivo de Aprendizagem (embora este não seja uma exigência nos Cursos EFA de nível básico, mas obrigatório no nível secundário).

Em relação ao processo de VAE, este comporta um conjunto de fases. Em primeiro lugar, o candidato dirige-se ao DAVA, CAVA ou Universidade e é-lhe dada toda a informação relativamente ao dispositivo de validação de adquiridos. Seguidamente, caso o candidato pretenda prosseguir, terá que passar por um conjunto de procedimentos: elaboração do *Livret*

1.⁸⁷

Sendo considerada a sua admissibilidade e iniciada a fase de elaboração do *Dossier*, o candidato poderá recorrer ao Acompanhamento, o qual é facultativo; este tem um custo, pelo que existe também um apoio dado aos Candidatos na procura de financiamento para o mesmo, o qual pode ser público, privado ou dos próprios empregadores. O Acompanhamento tem uma duração máxima de 24h (Aguiar & Silva, 2011b). Embora facultativo,

Os resultados demonstram que os candidatos acompanhados têm tendência a ter performances em termos de validação superiores às dos candidatos que fizeram o seu percurso sozinhos (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE).

O Acompanhante de VAE, que tem formação, geralmente, ao nível do Ensino (embora existam casos de Acompanhantes que possuem outra formação inicial) vai

seguir o candidato ao longo do percurso, que recebe a pessoa, quando há necessidade, nas entrevistas, para ver como ele avança (...), os obstáculos que encontra e isso pode ser feito presencialmente ou à distância, por telefone, por email (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

Existem *ateliers* metodológicos, ou seja, sessões de grupo onde o *Dossier* é explicado, no sentido de ser apropriado pelo Candidato e sessões individuais de acompanhamento. Por sua vez, é chamado um especialista no diploma que o Adulto pretende obter, que reúne com o mesmo, no sentido de auxiliá-lo a encontrar as quatro atividades necessárias descrever e problematizar para a obtenção do diploma e isto

porque, em França, o candidato não tem que cobrir a totalidade do Referencial, mas, pelo menos, quatro atividades e, muitas vezes, há dificuldades em encontrar as quatro que correspondem ao diploma, ao Referencial, pelo que há uma fase em que vão encontrar-se com um especialista da profissão, do diploma, que vai ajudá-lo a encontrar (...) que vai fazê-lo falar, que vai ajudá-lo a descrever a sua atividade e, através dessa descrição, o especialista vai aconselhar o candidato a escolher as atividades que serão descritas, depois, no seu Dossier (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

Finalmente,

há, também, a fase de preparação para a oral, porque em França há uma entrevista obrigatória entre o candidato e o Júri; nesta fase, o candidato deve levar o seu Dossier ao Júri e responder a questões, pelo que nós treinamo-lo para esta entrevista com o Júri (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

Assim, quando o Acompanhamento termina, o *Dossier* é enviado para o Serviço de Exames, o qual vai convocar o candidato para a entrevista com o Júri, composto por Professores e profissionais ligados à área do Diploma.

⁸⁷ *Livret 1*: documento para se verificar a viabilidade do Projeto, no sentido de verificar a possibilidade de admissibilidade do *Dossier*, *Livret 2*: *Dossier* onde vai descrever, refletir e relacionar a prática das suas atividades com a teoria.

O Júri vai colocando questões, no sentido de esclarecer o que o candidato sabe, o que faz, como faz, percebendo se o *Dossier* foi ou não escrito por ele. Se considerar que a experiência é bem comprovada e suficiente, obtém a validação total; caso contrário, tem a possibilidade de submeter-se a provas pontuais (e, aqui, já estamos no modelo clássico e não na valorização das experiências adquiridas) ou, por outro lado, poderá aprofundar conhecimentos e experiências e, mais tarde, apresentar um novo *Dossier* (Aguiar & Silva, 2011b).

De todo este processo conclui-se, portanto, que estamos perante

uma abordagem, essencialmente, declarativa (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA),

onde se trabalha com o que as pessoas escrevem e dizem que fazem.

Os processos de RVCC e de VAE, tendo a mesma finalidade e subjacente uma lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida, porque, como nos dizem Boutinet e Pinte (2009, p. 31) “a VAE vai encorajar os adultos que a ela recorrem, profissionais ou não, a prosseguirem uma formação superior suscetível de abrir portas a novas competências”, apresentam algumas diferenças.

Tal como já referido anteriormente, as figuras profissionais diferem na existência do TDE no caso Português; existem horas limite no Acompanhamento, o qual, por sua vez, é facultativo e exige pagamento, o que não acontece no RVCC; a composição do Júri é diferente, sendo constituído, no RVCC, pela Equipa Pedagógica e um Avaliador Externo e na VAE por Professores e profissionais especialistas no Diploma; na VAE certifica-se de acordo com um Diploma específico, enquanto no RVCC objeto do nosso estudo, a certificação é, apenas, escolar⁸⁸; na VAE é necessário descrever e comprovar quatro atividades e no RVCC metade das competências do Referencial; é realizada, na VAE, uma entrevista com um especialista no Diploma em questão, o que não se verifica no RVCC, onde o Acompanhamento é, maioritariamente, realizado presencialmente, o que nem sempre acontece na VAE (Aguiar & Silva, 2011b).

Os aspetos até aqui enunciados permitem-nos compreender, em termos gerais e pragmáticos, as dinâmicas processuais e administrativas que envolvem os Cursos EFA, os processos de RVCC e de VAE, o que se torna essencial para avançarmos numa reflexão mais incisiva no que concerne aos pressupostos teórico-ideológicos subjacentes a estes modelos de Educação e Formação de Adultos, sendo sobre este domínio que incidiremos a nossa atenção no ponto seguinte.

⁸⁸ De salientar que existem, na verdade, processos de RVCC de nível profissional, embora o nosso estudo reflita, apenas, a incidência na certificação escolar.

4.1.2. Pressupostos teórico-ideológicos

Do que foi discutido até este momento, conclui-se que os Cursos EFA apresentam uma estrutura relativamente flexível, veiculando variadas combinações de componentes de formação e de competências, sendo que todo o processo visa a transposição dessas mesmas competências desenvolvidas para as situações reais do quotidiano dos Formandos, assentando numa base reflexiva e problematizadora (Gomes & Maria, 2010; Rodrigues, 2009), o que faz com que estes se tornem um modelo particular e onde devem ser tidos em consideração determinados aspetos.

Rodrigues (2009, p. 43) alerta para o cariz de “**investigação-reflexão-ação**”⁸⁹ que caracteriza a filosofia dos Cursos EFA, ideologia esta que envolve “uma postura face à formação que implica o formando no seu processo de aprendizagem, desenvolvendo os mecanismos necessários para a concretização das atividades propostas, ao invés de ser encarado como um depositário do conhecimento veiculado pelos formadores” (*Ibidem*).

Os princípios teóricos expostos levam-nos a refletir sobre as opções metodológicas tidas em consideração nos Cursos EFA. Na verdade, um dos itens que nos sentimos impelidos a problematizar prende-se com o facto de os Formandos partirem de níveis de aprendizagem bastante diferenciados, pelo que se torna necessário desenvolver estratégias pedagógicas que tenham em consideração o ritmo de cada um, sendo que a forma de trabalhar com um grupo, no sentido de motivá-lo, pode ser, significativamente, diferente de outro.

Não sendo os Adultos tábuas rasas, o que se procura nestes Cursos é potenciar os saberes experienciais que os Formandos trazem consigo para o contexto formativo e desenvolver, a partir destes, novas e renovadas competências (Gomes & Maria, 2010; Rodrigues, 2009).

Tendo em vista este propósito, as metodologias utilizadas deverão apresentar um cariz ativo, interrogativo e interativo, onde o trabalho em equipa, o debate de questões, a reflexão crítica e o questionamento servirão de mote para o desenvolvimento das sessões de formação e darão azo à construção, pelos Formandos, do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia formativa adotada pela Equipa Pedagógica deverá assentar em métodos e técnicas que facilitem a aplicação de conhecimentos em situações reais da vida dos Formandos, num quadro de desenvolvimento de competências, de forma a permitir-lhes participar num

⁸⁹ Em negrito no original.

processo de aprendizagem que apele à mobilização das diferentes modalidades de saberes na resolução de problemas concretos da sua vida e que possibilite desenvolver competências ligadas ao “saber-ser”, “saber-fazer”, “saber-estar” e “saber viver juntos” (Aguiar & Silva, 2010a).

Tendo em consideração estas breves ideias, iremos aprofundar a nossa reflexão sobre a componente didática propriamente dita ao longo deste Capítulo, onde dedicaremos um ponto à discussão dos modelos pedagógicos com os quais nos deparamos na fase empírica do nosso estudo.

A avaliação, nos Cursos EFA, é qualitativa, formativa, processual, contínua, reguladora e orientadora (Rodrigues, 2009), ou seja, desenvolve-se ao longo de todos os Temas de Vida/Núcleos Geradores, no sentido de permitir modificações e adaptações, caso tal se verifique necessário, promovendo o acompanhamento dos Formandos no plano dos saberes e dos comportamentos. No final de cada Tema de Vida/Núcleo Gerador, a Equipa Pedagógica reúne-se e é efetuado um balanço das competências desenvolvidas, através do preenchimento de grelhas de análise que serão, posteriormente, analisadas com os Formandos, com o intuito de dar a conhecer os aspetos que poderão melhorar, motivando-os para o progresso na aprendizagem. Deste modo e num plano contínuo, os Formandos procedem à sua autoavaliação, refletindo sobre o caminho que percorreram e sobre todas as etapas que ainda estão por cumprir.

Os Formandos são, então, avaliados através de estratégias participativas, dialogantes, reflexivas e construtivas, num quadro operativo que articula uma diversidade de técnicas e instrumentos, entre as quais: entrevistas informais ou conversas individuais ou em grupo, observação, análise de trabalhos produzidos, criação de espaços de diálogo aberto e reflexivo, realização de trabalhos de grupo e individuais, participações em eventos (Aguiar & Silva, 2010a), procurando-se sempre que o *feedback* transmitido tenha repercussões positivas na autonomização e responsabilização dos Adultos pelo seu percurso formativo e pelo processo de ensino-aprendizagem que estão a construir.

Por seu lado, em termos teóricos e ideológicos no que concerne ao RVCC, Pires (2007, p. 12, com base em Kalika, 1998) refere que “os sistemas de reconhecimento e validação podem ser desenvolvidos segundo duas lógicas diferentes, mas complementares, de autoavaliação e de validação/acreditação”: na primeira, temos uma lógica formativa, onde a pessoa procura reconhecer as suas competências, no sentido da autovalorização e tal processo pode, mesmo, constituir o primeiro passo para a elaboração de um projeto pessoal, formativo e

profissional autónomo e emancipatório. A lógica da validação/acreditação pretende ver reconhecidas, formalmente, as competências da pessoa, mediante referenciais externos, o que ocorre em entidades que possam legitimá-las como tal, encontrando-nos, aqui, ao nível dos Centros Novas Oportunidades.

Assim, a dinâmica dos Centros Novas Oportunidades e do processo de RVCC está bem explícita nas palavras de Cavaco (2007, pp. 22-23), quando refere que estes

baseiam-se no pressuposto que há continuidade entre a aprendizagem e a experiência, os processos de aprendizagem são interdependentes da acumulação de experiências (...) [a] aprendizagem resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida quotidiana coloca (...) [e,] como tal, ocorre aprendizagem ao longo da vida e nos vários contextos, através de modalidades informais, não-formais e formais.

O processo de RVCC permite que o Adulto se reconheça e se aproprie das suas aprendizagens experienciais nos mais diversos contextos de vida, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da sua formação.

Da dinâmica de reconhecimento e validação de competências faz parte, então, um conceito fundamental: aprendizagem experiencial. De facto, a experiência tem vindo a alcançar uma importância significativa, “passando a constituir-se como meio e processo de aprendizagem” (Silva, 2008, p. 7). No entanto, a experiência, por si só, não se torna aprendizagem, mas antes exige reflexão sobre a ação, o que torna a aprendizagem experiencial, simultaneamente, “interior e reflexiva” (*Idem*, p. 8).

O reconhecimento de adquiridos experienciais assenta nesta perspetiva de aprendizagem experiencial, atribuindo valor e legitimidade aos saberes resultantes das experiências vividas nos mais diversos domínios. A aprendizagem experiencial envolve, no entanto, reflexão sobre o saber anterior, a experiência e o novo conhecimento daí resultante. No reconhecimento e validação de saberes adquiridos, a pessoa faz um balanço das suas aprendizagens, o que implica reflexão, retrospeção e prospeção (Pires, 2007).

O que se procura é colocar a ênfase no que os Adultos construíram em termos de conhecimento nos mais variados contextos e etapas da sua vida e reconhecer que os mesmos são coconstrutores da sua aprendizagem, mediante os saberes que vão adquirindo no seu quotidiano, mediados pela reflexão sobre as suas ações, o que vai traduzir-se na avaliação das competências que possuem em diversos domínios, mas sobre as quais nem sempre revelam consciência.

A VAE, seguindo a mesma lógica dos processos anteriores, embora com uma dinâmica mais próxima do RVCC, procura promover a autorrealização dos indivíduos, potenciando o seu reconhecimento enquanto ser social e profissional com experiências e competências adquiridas, igualmente, nos mais diversos contextos de vida (Cherqui-Houot, Nkeng, Pagnani & Zapata 2007; Tribby, 2007).

Não obstante o seu surgimento em 2002, já antes se verificaram, em França, tentativas para promover sistemas que permitissem o balanço de competências, tal como nos refere a Responsável pelo CAVA:

Em 1989, houve medidas, a Lei da Orientação e criámos em França aquilo que designamos por “Crédit Formation Individualisé”, que reconhecia que os adultos tinham adquiridos e os adultos que estavam em Formação Contínua, a preparar um diploma e graças a essa prestação de missão de serviço público, reconhecíamos-lhes os feitos da Formação Contínua, da ida à Escola, da experiência, era reconhecido que tinham adquirido um conjunto de coisas e a sua formação era reduzida, era mais curta. Em 1989, foram criados grupos para cada Academia. Hoje em dia, as pessoas que, como eu, estão à frente de Dispositivos Académicos de Validação de adquiridos (DAVA), nós vimos todos daquela época, que foi a premissa da VAE ou da VAP (Extrato da Entrevista da Responsável pelo CAVA).

Pasquier (2009, p. 14) fala-nos, igualmente, da Lei que fez emergir a VAE, salientando que

a Lei de Modernização social de 17 de Janeiro de 2002 n.º 2002-73 reforma o dispositivo de validação de adquiridos, substitui a «validação de adquiridos profissionais» (VAP) pela «validação de adquiridos experienciais» (VAE) e permite o reconhecimento oficial da experiência para o acesso a todos os diplomas e títulos de cariz profissional que constam de uma lista validada pela Comissão Nacional das certificações profissionais, o Repertório Nacional das certificações profissionais.

O mesmo autor (*idem*, p. 15) refere, ainda que

o baluarte da Lei da VAE de 2002 centrou-se na constatação da baixa taxa de diplomados no mercado de trabalho, em comparação com outros países industrializados e, por outro lado, os assalariados que demonstravam capacidades para evoluir não o podiam fazer, devido à falta de reconhecimento da sua experiência.

A VAE veio, assim, revolucionar o campo educativo/formativo francês (Boutinet & Pinte, 2009, p. 26), instituindo o direito ao reconhecimento das experiências adquiridas em contextos laborais, não laborais e de voluntariado, ou seja, a VAE revela-se como uma mudança cultural, colocando em questão a formação inicial e valoriza o processo em detrimento do objetivo.

É neste sentido que a Responsável pelo DAVA analisa a VAE como uma mais-valia, cujos princípios teórico-ideológicos associa a uma revolução educativa e cultural, o que se depreende

da sua narrativa:

Bom, porque a Validação de Adquiridos é um domínio que considero interessante, sobretudo ao nível da Educação Nacional em França, é como uma revolução, poder adquirir um diploma pela via da Validação de Adquiridos. Hoje em dia, eu penso que é um Dispositivo que tem um enorme interesse para os que pedem a Validação (...) pelo que é como uma mini revolução em França, aceitamos que as pessoas façam reconhecer a sua experiência pela via da Validação de Adquiridos e depois obtenham um diploma (...), pelo que é uma verdadeira aquisição social. Eu penso que sim, sim, hoje em dia, é importante que isso exista na Educação Nacional (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA)

Neste sentido, “no momento do percurso experiencial de um adulto, isso serve para incentivar o reconhecimento do seu percurso por uma validação destinada a tornar possível e realizável uma nova transição profissional” (*Idem*, p. 30).

A VAE “oficializa o papel formador da experiência profissional e procura valorizar o reconhecimento de competências transversais” (*Idem*, p. 26), implicando uma rutura epistemológica, já que “para os organismos certificadores (de formação) como para os empregadores, torna-se necessário abandonar os esquemas tradicionais (diploma implica formação), repensar a atribuição parcial ou completa de uma certificação a partir de situações educativas (profissionais e extraprofissionais)” (Pasquier, 2009, p. 24).

A VAE trouxe a necessidade de alterar a forma de trabalho de Professores e Formadores “pois a chave do sistema não está mais na formação mas na avaliação do objeto experiencial que é certificado” (*Idem*, p. 15).

No respeitante ao Candidato VAE, este processo traduz-se na forma do mesmo compreender a sua experiência e traduzi-la em termos de saber e saber-fazer, de modo a situar as suas competências, estimulando a sua memória e reflexão (*Idem*, p. 17).

Na perspetiva do candidato, a VAE pode refletir-se num grande avanço profissional, pois o aumento das suas qualificações poderá significar o acesso a um outro emprego ou à promoção no seu local de trabalho.

Em síntese,

a VAE é certamente um meio de reconhecer e valorizar a experiência do trabalho, seja ele profissional, doméstico, familiar ou associativo (...) em consequência ela apresenta a hipótese de que a via profissional, familiar, social fornece situações de aprendizagem geradoras de saberes, saber-fazer e saber-ser (Boutinet & Pinte, 2009, p. 28).

4.2. As Teorias Curriculares e os processos de Educação e Formação de Adultos em análise

O Currículo tem sido objeto de estudo ao longo da História, nomeadamente, a partir dos séculos XVIII e XIX. Muito se tem dito e escrito sobre esta matéria e o que pretendemos, nesta fase, é contextualizar as teorias curriculares que maior influência tiveram nos modelos de currículo que hoje encontramos e desenvolvemos, relacionando-as com as dinâmicas curriculares que encontramos nos Cursos EFA e nos processos de RVCC e de VAE.

Para Pinar (2007, p. 293), o Currículo é uma “conversação contínua, ainda que complexa” e, “qualquer que seja a disciplina escolar, o currículo é histórico, político, racial, genderizado, fenomenológico, autobiográfico, estético, teológico e institucional” (*Idem*, p. 290).

Pacheco (2005, p. 8) argumenta que o Currículo define-se perante um conjunto de asserções: “é um projeto com itinerários de formação; é um projeto cultural com identidades no tempo histórico e no espaço social da sua construção; é um projeto ideológico que ocorre no contexto de uma dada organização”.

Assim, tendo por base uma rápida e breve contextualização, temos que, para Silva (2009, p. 21),

a emergência do currículo como campo de estudo está estreitamente ligada a processos tais como a formação de um corpo de especialistas sobre currículo, a formação de disciplinas e departamentos universitários sobre currículo, a institucionalização de setores especializados sobre currículo na burocracia educacional do estado e o surgimento de revistas acadêmicas especializadas sobre currículo.

Definir Currículo é uma tarefa difícil, pois existem muitas noções e práticas associadas: didática, organização e desenvolvimento curricular, teoria e desenvolvimento curricular, teoria curricular, entre outros conceitos, dando azo à emergência de uma grande diversificação terminológica e concetual (Paraskeva, 2011; Pacheco, 2005; Goodson, 2001).

O Currículo, segundo Silva (2009, p. 16), está relacionado com o conhecimento, mas é, também, uma questão de identidade e de poder. A diferença entre as teorias tradicionais e as teorias críticas e pós-críticas do currículo é que as primeiras se preocupam com “o quê?”, portanto, conhecimentos que são instituídos pelos saberes dominantes e acabam por revelar-se em assuntos técnicos; preocupam-se, igualmente, com o “como”: o conhecimento a transmitir é inquestionável, restando saber como transmiti-lo, qual a melhor forma de fazê-lo.

As teorias críticas e pós-críticas questionam “o quê?” do Currículo e procuram deslindar o “porquê?”: porquê trabalhar esses conhecimentos e não outros? Porquê ter em consideração

esse tipo de identidade e não outro. Assim, “as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (*Idem*, pp. 16-17). Preocupam-se com as noções de ideologia e de poder.

Como em qualquer domínio do conhecimento,

no campo curricular as opções teóricas dão origem a classificações diversas, embora por vezes algo coincidentes, e são tentativas de abordagem das concepções de currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade (Pacheco, 2001, p. 33).

Existem, por conseguinte, diversas formas de abordar as concepções de currículo, são variadas as teorias que podemos encontrar neste domínio e, “deste modo, a problematização do campo curricular é constante e qualquer teorização não representa mais do que um caminho possível de inteligibilização da realidade ligada a processos e práticas de educação e formação” (Pacheco, 2005, p. 96).

Vários autores abordam, então, as questões curriculares falando em concepções de currículo muito diversificadas. Neste caso, centrar-nos-emos nos processos de legitimação curricular (Pinar, 1985, referenciado por Pacheco, 2001, p. 34) e, nesse sentido, debruçar-nos-emos sobre uma revisão dos vários grupos dos estudos curriculares: tradicionalistas, empiristas concetuais e reconcetualistas.

Seguindo este raciocínio, Silva (2000) refere que as teorias tradicionais do currículo têm como grande mentor Bobbitt, o qual via a eficiência como principal característica a ter em consideração na educação.

Desta forma, aquilo que Bobbitt procurava era “transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor” (*Idem*, p. 19), sendo que a escola deveria, então, funcionar segundo os princípios da eficácia e eficiência tayloristas e, nessa perspetiva, a questão do currículo transforma-se numa questão de organização. O currículo é, simplesmente, uma mecânica.

As teorias tradicionais assentam os seus princípios no pensamento de Bobbitt, onde o autor procurava enaltecer e desenvolver formas de “industrializar a educação”, preocupando-se com objetivos, resultados e sua mensuração, numa dinâmica de eficiência. De facto, o sistema educacional “deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica” (Silva, 2009, p. 23) e o expoente máximo seria a adaptação do modelo de organização taylorista ao sistema de ensino, numa perspetiva mecânica e burocrática, tendo o *status quo* como referência e procurando a adaptação, o ajuste, a aceitação (*Idem*, p. 30).

Não tão preocupado com a economia estava Dewey que, na sua obra de 1902 refletia a importância de uma construção democrática da Escola, onde os interesses e experiências dos jovens deveriam ser tidos em consideração. No entanto, esta teoria não teve o mesmo sucesso que a de Bobbitt na construção do currículo enquanto campo de estudos (*Idem*, p. 23).

Para Bobbitt (2004, p. 43),

o indivíduo é educado para desempenhar de uma forma eficiente os trabalhos que lhe são exigidos; para cooperar eficazmente com os seus colegas nas questões sociais e cívicas; para poder manter as suas capacidades físicas num elevado grau de eficiência; para estar preparado para participar em ocupações de lazer adequadas e desejadas; para poder criar devidamente os seus filhos (homem/mulher) até à maioridade masculina e feminina; para poder cumprir com todas as suas relações sociais com os seus colegas, de uma maneira agradável e efetiva. A educação é a preparação consciente para todas estas questões.

Foi com Tyler, na sua obra de 1949, que se deu a consolidação do modelo de Bobbitt. Segundo este autor (1976), os conceitos de organização e desenvolvimento são de extrema importância, vendo o currículo com uma vertente tecnicista, que deve responder a quatro questões: Que objetivos educacionais deve a Escola procurar atingir?, Como podem as experiências de aprendizagem ser selecionadas, no sentido de responder a esses mesmos objetivos?, Como podem as experiências educativas ser organizadas, com vista à eficácia educacional? e Como pode a eficácia das experiências educacionais ser avaliada?

O autor (1976) salienta que os objetivos devem ser bem definidos e estabelecidos, numa dinâmica comportamental e mensurável, sendo esta definição a base para a resposta às restantes questões que levanta.

O currículo, para Tyler (1976), devia, então, responder às situações reais de trabalho, deveria formar cidadãos orientados para a tarefa e assentar num modelo tecnocrático de organização, tendo sido esta uma corrente que marcou os escritos e as práticas curriculares durante várias décadas.

O modelo tradicional de Tyler não questionava as medidas educacionais existentes e o conhecimento considerado dominante; no fundo, tratava-se de uma reprodução do *status quo*.

Também Macdonald (1975a), referenciado por Pacheco (2005, p. 97), introduz a noção de racionalidade tecnológica, abordagem teórica esta que se centra no caráter técnico do currículo, fazendo referência aos conceitos de controlo e burocratização do conhecimento e de todo o processo curricular. Trata-se de uma teoria da “instrução” (Pacheco, 2005, p. 97) que tem como questões-chave objetivos, conteúdos, atividades e avaliação e possui uma visão

tecnicista, mecânica do desenvolvimento curricular e da própria educação, fazendo, por conseguinte, analogia com o modelo tayloriano de racionalização do trabalho.

O Currículo é, assim, visto como “um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado. Estamos perante a lógica burocrática do desenvolvimento curricular, com o domínio da mentalidade técnica” (Pacheco, 2001, p. 35) e do racionalismo académico, sendo o currículo visto como um conjunto de conteúdos ou programas das disciplinas (*Ibidem*). Neste contexto, defende-se que o desenvolvimento curricular se faz da teoria para a prática.

No entanto, alguns autores (nomeadamente, Schwab, Huebner, Macdonald, entre outros) iniciaram um movimento crítico a este sentido da lógica curricular e constatou-se a afirmação de que a teoria e a prática deveriam interligar-se, tendo, aliás, os professores, os práticos, um papel fundamental nessa construção. Estamos perante uma abordagem concetual pragmática (Pacheco, 2005, p. 102).

A teoria prática implica que na construção do currículo exista “legitimidade processual, racionalidade prática e ação pragmática” (Pacheco, 2001, p. 38). O Currículo surge, aqui, como processo e não como produto, sendo passível de diferentes interpretações e aplicado a diversos contextos, constituindo-se, portanto, numa “prática constantemente em deliberação e negociação” (*Idem*, p. 39).

Neste âmbito, os alunos são considerados a chave de todo o processo, sendo os sujeitos os principais atores da construção curricular. Prevalece, por conseguinte, um discurso humanista, onde o currículo surge como texto, projeto inacabado, numa dialética entre teoria e prática (*Idem*, p. 40).

Todavia, as âncoras desta abordagem não seriam suficientemente fortes para marcar uma viragem na teoria tecnicista, o que veio a suceder-se com a teoria crítica.

Foi a partir da década de 60, marcada por diversos acontecimentos, manifestações e reconcetualizações que começaram a emergir as teorias críticas, as quais

desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (...) são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*⁹⁰ (Silva, 2009, p. 30).

Autores como Michael Young, Althusser, Bourdieu e Passeron, entre outros, viram os seus ideais emancipadores vingarem a partir da década de 70, desenvolvendo a noção de

⁹⁰ Em itálico no original.

Escola como reprodutora da ideologia dominante, o conceito de reprodução cultural e da Escola como mecanismo de exclusão (Bourdieu & Passeron, 1975) e vincando a necessidade de quebrar com o *status quo*.

De facto,

a teoria crítica tem sido um dos mais fortes baluartes da construção teórica do currículo, sobretudo quando é ligada a uma teoria social edificada nas ideias estruturalistas, legitimada por modelos pragmáticos e identificada com os ícones analíticos classe, poder, Estado, ideologia e hegemonia (Pacheco, 2005, p. 103).

Para Pacheco (2001, p. 40), a teoria crítica apresenta uma visão crítica e reflexiva do currículo, o qual envolve legitimidade discursiva, num discurso dialético entre teoria e prática, promotor de uma ação emancipatória, assente numa ideologia crítica e numa organização curricular participativa, democrática e comunitária. O Currículo surge, pois, como *praxis* e ação argumentativa, onde o planeamento, a consecução e a avaliação estão interligados, renegando uma prática alicerçada, somente, em objetivos predefinidos.

A teoria crítica originou, posteriormente, a teoria pós-crítica e deu cor ao movimento de reconcetualização curricular que, embora com correntes específicas, permite-nos enumerar, de um modo muito simplista e generalizado, algumas das temáticas que envolviam essas mesmas ideologias: diferenças, identidade, teoria da linguagem, poder, emancipação (Pacheco, 2005).

Foi, então, no contexto da pós-modernidade que surgiu um movimento de reconcetualização do Currículo, perspetivando-se a sua construção “de uma forma não linear, longe de uma engenharia curricular proposta por Tyler, admitindo-se a sua natureza caótica” (Pacheco, 2001, p. 44).

A reconcetualização implica a rejeição da racionalidade Tyleriana “marcada por uma ideologia tecnológica (...), por um modelo fabril do desenvolvimento do currículo e por um processo técnico de fazer a gestão do processo ensino-aprendizagem” (Pacheco, 2005, pp. 106-107).

Silva (2000, p. 36) indica que “o movimento de reconcetualização exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler”.

O movimento de reconcetualização coloca a ênfase nos procedimentos, nas pessoas, nos agentes educativos, criticando o ideal tecnocrático e administrativo do currículo. A procura por um ideal de escola democrática

é o que legitima a teoria curricular crítica, que não só problematiza a escola e tudo o que representa socialmente a partir dos contextos político, cultural e económico, como também define os vetores desejados para a mudança da ordem social (Pacheco, 2005, p. 114).

Assim, ao contrário da teoria técnica, a teoria crítica cria espaços alternativos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, as quais estão associadas às práticas sociais, procurando, portanto, problematizar e identificar possíveis injustiças existentes nos contextos educativos. Desta forma, esta teoria evidencia

uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e económico (...), uma conceção de sociedade que privilegia a identificação dos conflitos e dos interesses (...), um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social (Santos, 1999, p. 9, cit. por Pacheco, 2005, p. 152).

Embora com especificidades, as teorias críticas responsabilizam o *status quo* pelas desigualdades e injustiças sociais. Enquanto as teorias tradicionalistas procuravam a adaptação, a aceitação das realidades existentes, as teorias críticas questionam, desconfiam e procuram a transformação (Pacheco, 2005). Desta forma, para o modelo tradicional do currículo a questão essencial era como fazer: as teorias críticas preocupam-se com o que o currículo faz.

O modelo tradicionalista do currículo foi, portanto, colocado em causa pelas teorias críticas e isso partiu também da forma como o currículo era entendido tendo por base teorias sociais como a hermenêutica e a fenomenologia e “assim, por exemplo, do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação [existentes] nada tinham a ver com os significados do «mundo da vida» através dos quais as pessoas constroem e percebem a sua experiência” (Silva, 2000, pp. 36-37).

Deste modo se, por um lado, temos a crítica do marxismo que defendia que as teorias tradicionais colocavam a ênfase na eficiência e na racionalidade, o que iria acentuar a reprodução cultural e a dominação da economia capitalista, por outro lado, temos a fenomenologia e a hermenêutica que colocavam a ênfase nos significados que os atores, os alunos, os jovens, as crianças atribuem às suas experiências pedagógicas. Na perspetiva fenomenológica, dá-se oportunidade para que tanto os educadores como os educandos revejam a sua vida quotidiana, a sua história e deem significado aos acontecimentos que para si são dados naturais. Aqui, “o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência” (*Idem*, p. 40). À parte de todas as vertentes que podemos encontrar dentro das teorias críticas, centrar-nos-emos na fenomenologia, uma vez que privilegia

a construção do conhecimento pelos atores, tal como acontece nos modelos de Educação e Formação de Adultos que estudámos.

Nesta linha de argumentação do movimento reconcetualista resulta a conceção de Currículo

como projeto, pois defende-se a ênfase na ação, a participação equilibrada, consistente e reflexiva, o desenvolvimento curricular centrado na escola; (...) a abordagem sistémica como elemento de análise da realidade curricular através do reconhecimento da complexidade, da hierarquia, do equilíbrio temporal, da mudança transformadora e da interdependência [assim] o currículo não é o domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles, visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática (Pacheco, 2001, pp. 44-45).

Retomando algumas ideias sobre a noção de Currículo, salientamos as pistas apontadas por Pacheco, onde o autor refere que “o currículo é uma construção plurissignificacional” (Pacheco, 2002, p. 101), uma “reconstrução permanente de práticas com significados próprios” (*Idem*, p. 114), em função de contextos particulares, encontrando-se imerso na sua própria história (Sacristán, 1998, p. 190).

Pacheco (2005, p. 58) alerta-nos, também, para a importância do currículo oculto, o qual “é o resultado da experiência escolar [formativa] que não faz parte dos programas oficiais e das políticas educativas”. O currículo oculto, nos contextos de Educação e Formação de Adultos, assume-se como algo fundamental para a aprendizagem dos Formandos, pelo que não só as experiências já sentidas, mas também aquelas que vivenciam todos os dias no contexto formativo e que não fazem, implicitamente, parte da construção curricular, servem de mote para uma construção consciente, reflexiva, participada e crítica do seu conhecimento. Mais uma vez, analisamos o currículo enquanto construção cultural, sendo a própria cultura um conteúdo do mesmo, envolvendo significados, tradições, crenças, etc. (*Idem*, p. 59).

O autor prossegue esta ideia subjacente ao currículo, alertando que

o currículo é um projeto marcado pela relatividade cultural, um projeto que progressivamente se descontextualiza em função do espaço e tempo (...) o currículo é um código cultural, social e ideológico em permanente reconstrução, representando formas de seleção, organização e transformação do conhecimento aos níveis político-administrativo, de gestão e de realização (*Idem*, p. 81).

Em síntese, podemos assumir que o currículo “é uma determinação da ação e da prática” (Sacristán, 1998, p. 181).

Tomando em consideração esta linha de raciocínio, temos que a Mediação no campo formativo da Educação e Formação de Adultos assume-se, portanto, enquanto inovação em

termos de teoria e construção curricular, pois o currículo é construído a partir da colaboração de todos os agentes educativos (Aguiar & Silva, 2010b). De facto, o modelo curricular dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e dos processos de RVCC e VAE, a partir dos dados que foram apresentados no ponto anterior, rompem com a noção de saber técnico e instrumentalizado, do conhecimento como algo transmissível, de forma inquestionável, aos sujeitos e envolve políticas curriculares inovadoras, críticas, integradas e coparticipadas, denotando-se uma lógica cultural, ou seja, “onde se podem identificar atores que produzem saberes” (Pacheco, 2002, p. 122) e “é esta a ideia que é expressa pela lógica cultural de construção das políticas curriculares, com a discussão do currículo como projeto cultural, das políticas de identidade e representação numa perspetiva crítica e da centralidade da comunidade educativa” (*Idem*, p. 118).

Nesta perspetiva do currículo, os conhecimentos são contextualizados e não universais, estando-lhes inerentes a flexibilidade da sociedade e as necessidades atuais do mercado de trabalho, mas incluem, também, uma vertente coconstrutora do saber, onde os Adultos refletem sobre si, o meio e as suas experiências para, a partir desses espaços e desses contextos, (re)construírem a sua aprendizagem (Silva, 2008; Pacheco, 2002). Os Adultos trazem experiências, vivências, possuem os seus valores próprios e caracterizam-se por atitudes predefinidas à entrada no sistema formativo, pelo que não podemos apagar esses registos e (re)escrever a sua história com base no conhecimento tido como universal (Pacheco, 2005, p. 63).

Estamos perante, segundo Pinar (2007, p. 65 e sgts.), o método *currere*; na verdade, as pessoas situam-se num “tempo histórico e contexto cultural, mas numa forma significativamente singular, uma situação a ser expressa na voz autobiográfica de cada um” (*Idem*, p. 66) e é investindo na descoberta de si, a partir do seu passado, na análise do presente e na antecipação do futuro que é construído o currículo nestes contextos de Educação e Formação de Adultos, o qual, concebido enquanto *currere*, “exige o estudo da autobiografia, da história e da teoria social” (*Idem*, p. 99).

As estratégias educativas utilizadas são, nesse sentido, inovadoras, procurando instaurar uma nova pedagogia, o que se materializa numa construção curricular mais aberta, que valoriza o contexto dos atores, as suas experiências e saberes já adquiridos, bem como as suas representações sobre os mesmos, no sentido de uma produção de novos saberes (Silva, 2008).

Trata-se, portanto, de um projeto curricular que, “contra visões tecnicistas de educação,

hoje tão dominantes quanto esgotadas, [investe] na revalorização ética da vida ao longo da educação, da formação e da aprendizagem, por referência a um conceito de aprendizagem socialmente responsável e sustentável” (Lima, 2007, pp. 34-35).

Retomando, como exemplo, os Cursos EFA de nível básico, assim como algumas reflexões anteriormente expostas, temos que, embora exista um Referencial para estes Cursos, este é isso mesmo, uma referência para a ação, para o processo de construção curricular, o qual se desenvolve, de forma continuada, ao longo de todo o percurso formativo, podendo sofrer reajustes, à medida que tal se verifique necessário (Aguiar & Silva, 2010b).

Assim, embora as competências a demonstrar estejam, de alguma forma, predefinidas, a forma de identificá-las e de (re)construí-las é flexível, portanto, a construção do conhecimento é feita a partir e pelos Formandos.

Desta forma, consideramos que este contexto de formação e respetivo modelo de organização curricular se aproximam da teoria crítica (Pacheco, 2001), uma vez que existe uma participação de todos os atores envolvidos na dinâmica curricular (embora em graus diferenciados), sendo que a Equipa Pedagógica, tendo por base os Temas de Vida lançados pelos Formandos, explora formas de construir um modelo curricular adaptado aos mesmos e assente nas suas experiências e interesses, visando como fim último a sua emancipação e autonomização, prevalecendo a procura pela reflexão na e pela ação, numa relação dialética entre teoria e prática, onde se impõe uma vertente fenomenológica (Silva, 2000) que potencia a problematização dos problemas quotidianos e a construção do conhecimento, a partir das experiências adquiridas e dos saberes vividos.

É neste âmbito que se insiste na procura pela articulação das diferentes componentes da formação, no sentido de criar uma conversação contínua entre as diversas áreas do conhecimento. Assim, as atividades realizadas pelos Formandos resultam de uma dialética contratual desde os princípios fundamentais da cidadania aos trâmites mais técnicos da especialização profissional do Curso em questão (Aguiar & Silva, 2010b).

Por sua vez, procura-se que todo o processo curricular seja adequado ao grupo de Formandos, tendo em consideração as suas experiências prévias, o seu *background* cultural e o seu ritmo de aprendizagem, pelo que a Construção Curricular de um mesmo TV em grupos distintos será sempre diferente e isso ficou patente, especialmente, na análise efetuada à Mediadora 1, que tinha a seu cargo três Cursos EFA de nível básico e um de nível secundário, onde todas as tarefas eram adaptadas a cada grupo em particular.

Em termos avaliativos há, de facto, uma avaliação que procura o alcance dos objetivos propostos, mas essa avaliação adquire um carácter contínuo, singular e subjetivo, onde cada Formando vai buscar aquilo que é profundamente seu, para poder ser avaliado (Aguiar & Silva, 2010b).

Em relação aos Cursos EFA de nível secundário, comparativamente aos de nível básico, existe uma diferença em termos estruturais que, de certa forma, diminui a liberdade de construção curricular, embora esta não esteja, de todo, excluída, exigindo, sim, maior criatividade na consecução da formação. Desta forma, apesar de podermos verificar uma tendência tecnicista no formato de organização e de gestão do currículo neste nível de escolaridade, não descuramos, também, a existência de uma importante componente crítica na análise e no desenvolvimento curriculares.

Podemos, deste modo, problematizar o papel da teoria crítica nos Cursos EFA que, pelo que nos foi dado a conhecer e interpretar, se materializa numa postura de reflexão e de questionamento, onde Mediadoras e respetivas Equipas Pedagógicas com quem trabalhámos procuravam manter um *continuum* entre desenho, implementação e avaliação curriculares, o que era visível nas reorganizações não raras vezes efetuadas nas Reuniões Pedagógicas e mesmo fora delas, de acordo com os relatos das Mediadoras em conversas informais.

Não obstante esta tendência, foi, igualmente, possível observar uma preocupação fundamentada com o cumprimento dos objetivos do Referencial, uma vez que a certificação a isso obriga, o que indicia a existência de alguns aspetos ainda associados aos modelos tradicionalistas; este facto, todavia, não se sobrepôs, a partir do que nos foi possível verificar, à ideologia crítica que caracterizou as práticas das Mediadoras e Equipas que fizeram parte do estudo.

Estas problematizações podem estender-se aos processos de RVCC e de VAE, dado que estes envolvem metodologias que procuram a reflexão crítica sobre as experiências no seu sentido mais lato, num processo de autodescoberta, autoconhecimento e autoconsciência, por parte dos Adultos. Por sua vez, Profissionais e toda a Equipa Pedagógica procuram discutir estratégias para promover o potencial de cada Adulto, numa dinâmica de reajuste pedagógico e que privilegie os seus contextos significativos. No entanto, dada a própria estrutura e os objetivos destes modelos, o Referencial assume-se, ainda assim, com um carácter menos dinâmico do que nos Cursos EFA, de acordo com o que nos foi possível observar, pois o funcionamento destes processos exige menos nesse sentido, dado que a forma de trabalho não evidencia a

necessidade de recorrer a estratégias pedagógicas tão variadas e criativas, sendo percursos mais uniformes dentro da própria diversidade dos Adultos. Assim, enquanto nos Cursos EFA se verifica a possibilidade de realizar uma panóplia de atividades diferentes, no RVCC e na VAE não constatámos uma exigência tão demarcada, o que se prende, também, com o próprio cariz individual do trabalho desenvolvido e com os diferentes momentos em que os vários Adultos podem encontrar-se, independentemente de visarem o mesmo tipo de certificação.

Ressaltamos que estas conclusões resultam de estudos de caso, pelo que não podemos proceder a generalizações.

Em jeito de síntese, convém refletir sobre as inovações pedagógicas destes três modelos nos contextos observados: estamos perante sistemas que desenvolvem uma visão holística do Adulto, analisando-o não só pelo que sabe em termos académicos, mas por todo o teor experiencial que o caracteriza, numa perspetiva hermenêutica e fenomenológica (Silva, 2009), ou seja, constata-se uma preocupação pelo sentido que os sujeitos atribuem às suas experiências pedagógicas e procura-se que tanto as Profissionais como os Adultos revejam a sua vida quotidiana, a sua história de vida, atribuindo sentido ao que, para si, era considerado natural. Neste sentido, o Currículo assenta no questionamento da experiência.

De facto, seja no RVCC, na VAE ou nos Cursos EFA, os saberes experienciais e as narrativas são o marco essencial o que, tendo por base a procura pela autonomização, reflexão crítica e questionamento constante das aprendizagens e/ou experiências constitui uma dinâmica renovadora no panorama curricular atual (Aguar & Silva, 2010b).

4.3. O Trabalho Pedagógico das Figuras da Mediação

O Trabalho Pedagógico desenvolvido pelas Profissionais que colaboraram no nosso estudo⁹¹ revela-se uma temática importante e que não poderíamos deixar de focar, dado que nos encontramos no domínio da Mediação Formativa ao nível da Educação e Formação de Adultos, o

⁹¹ Destacamos a incidência, como é objetivo do nosso estudo, no trabalho das Figuras da Mediação e não no dos restantes membros da Equipa Pedagógica, cujas práticas pedagógicas poderiam ou não pautar-se pelos mesmos princípios dos das Profissionais que participaram na investigação. Ressalta-se, ainda, que, neste âmbito, o trabalho pedagógico das Mediadoras EFA decorre no AA, no PRA, nas sessões semanais de Acompanhamento (no caso da Mediadora 2), nas Reuniões Pedagógicas (o que foi possível verificar, especialmente, no caso da Mediadora 1) e em intervenções pontuais com os Formandos, em contexto de sala e/ou de intervalo/final da formação; no RVCC, a TDE revela funções de cariz mais informativo e analítico, pelo que a componente pedagógica não se encontra tão presente e as PRVC repartem o trabalho pedagógico entre as sessões de grupo e as sessões individuais; finalmente, em relação às Profissionais da VAE, não possuímos informações suficientes que nos permitam refletir, de forma inequívoca, sobre a sua prática pedagógica, embora consideremos que se assemelha à das PRVC (mediante o que nos foi dado a conhecer pelas atoras envolvidas, durante as entrevistas realizadas), mas de forma menos abrangente, uma vez que o contacto estabelecido com os Adultos é menor ou realizado, muitas vezes, por via telefónica ou através de correio eletrónico.

que exige um trabalho concertado em termos de uma pedagogia centrada em métodos e técnicas específicos.

De facto, trabalhar com Adultos implica considerar as suas particularidades e se, por um lado, a maturidade e o sentido de responsabilidade que têm mais propensão a revelar, bem como o domínio de um conjunto de conhecimentos e de saberes-fazer experienciais se tornam uma vantagem, não podemos deixar de apontar algumas desvantagens que passam pela maior deterioração do pensamento racional e da memória, a qual se torna mais seletiva (em proporção ao aumento da idade), o decréscimo da criatividade e a menor capacidade de adaptação a novos ambientes⁹² (Silva, 1992, p. 5).

Na Educação e Formação de Adultos torna-se, assim, pertinente desenvolver um trabalho pedagógico que incite a participação dos Adultos no processo, procurando, igualmente, corresponsabilizá-los pelo mesmo; a formação deve adequar-se ao perfil dos Adultos, por um lado e, por outro, às reais necessidades do mercado; o Educador/Formador deve surgir como facilitador e possuir capacidades psicopedagógicas que lhe permitam solucionar os problemas que vão surgindo; o trabalho em equipa deve ser a base formativa por excelência, uma vez que as competências pessoais e sociais, além das técnicas, que podem ser evocadas num trabalho de grupo bem conduzido, são uma mais-valia para Educador e Educandos. Estes são alguns dos aspetos que podemos verificar nos processos de EFA em estudo, embora com algumas especificidades, configurações essas que iremos desenvolver ao longo do ponto seguinte deste Capítulo. No entanto, podemos, desde já, antecipar que um dos princípios fundamentais do trabalho pedagógico pauta-se pela exigência ao nível da implicação e do compromisso por parte de todos os envolvidos, pelo que a preocupação com o trabalho a desenvolver, o interesse pelo processo e pela qualidade do mesmo devem ser evidentes (Peña et al., 2006, p. 70).

4.3.1. Métodos Pedagógicos e Modelos de Ensino

O século XX foi marcado pela crítica ao modelo escolar tradicional e suas dinâmicas autoritárias, procurando-se que a relação pedagógica assumisse um cariz de liberdade e de cooperação (Estrela, 2002, p. 20), onde se propagasse um ambiente de estímulo e inovação, um clima participativo, de responsabilidade e autonomia, por parte do Educando.

⁹² Chamamos a atenção para o facto de nos estarmos a referir aos Adultos em geral, pelo que encontramos alguns que não apresentam essas características, quer em termos do aludido nas vantagens, quer nas desvantagens.

A autonomia materializa-se e é alcançada através da responsabilização, a qual implica a promoção de uma pedagogia ativa, sendo essa um dos baluartes da Mediação Formativa na EFA, mediante o fomento do saber, saber-ser, saber-fazer e saber viver juntos.

Os Métodos Pedagógicos desempenham um papel essencial na construção dessa pedagogia ativa e, em termos de classificação, encontramos os Métodos Expositivos, Demonstrativos, Interrogativos e Ativos, os quais iremos caracterizar, posteriormente. Para já, destacamos que esses Métodos estão alicerçados em Modelos de Ensino, os quais englobam o Cognitivo, o Humanista, o Social e o Comportamental (Silva, 1992).

No caso específico da Mediação Formativa nos processos de Educação e Formação de Adultos estudados, destacamos a sua inserção nos Modelos Humanista e Comportamental, uma vez que são percursos centrados no desenvolvimento pessoal e profissional dos Adultos, procurando a sua evolução em termos de autonomização; as Profissionais surgem como facilitadoras das aprendizagens, auxiliando na condução dos trajetos dos sujeitos, respeitando o ritmo de trabalho de cada um e/ou de cada grupo; os objetivos e as atividades são, por sua vez, delineados para e com os Adultos e avaliados tanto por estes últimos, como pela Equipa Pedagógica (*Idem*, pp. 9-10).

Os Métodos de Ensino, ou seja, as estratégias e técnicas pedagógicas podem ser passivas ou ativas, o que depende do papel dos Adultos que, nestes casos, se procura que participem no seu próprio processo de aprendizagem, quer nos trabalhos individuais, quer de grupo. De facto, como referem Peña, Gómez, Rubio e Sánchez (2006, p. 77), a ação participativa, cooperativa e reflexiva constitui a estratégia pedagógica por excelência que permite construir o conhecimento a partir da consciencialização do Educando, em relação ao seu processo de aprendizagem.

O Método Pedagógico apresenta-se como uma dimensão estratégica na relação pedagógica, permitindo reforçar a ligação e a articulação entre Formador, Formando e Saber (Pinheiro & Ramos, 1996). Desta forma, “sejam quais forem as finalidades da formação, o método constitui sempre um elemento fundamental na determinação dos caminhos a percorrer por formandos e formadores, e na orientação do trabalho pedagógico que é desenvolvido por uns e por outros” (*Idem*, 1996, p. 7).

Assim, sendo a formação uma realidade dinâmica, os Métodos Pedagógicos devem adequar-se à natureza das relações, dos objetivos e das finalidades do processo formativo, sem esquecer a preocupação com a adequação ao perfil dos Adultos (Pinheiro & Ramos, 1996; Silva,

1992).

Os Métodos Pedagógicos não são, por isso, compartimentos estanques, mas podem e devem complementar-se, mediante a utilização de diversas técnicas pedagógicas, o que foi visível durante o período de observação direta (em Portugal).

Deste modo, foi-nos possível constatar o recurso aos Métodos Expositivos, na medida em que as Profissionais procuravam, numa primeira fase, transmitir conceitos e ideias-chave aos Adultos, ou seja, utilizavam este método, especialmente, para explicitarem conceitos, objetivos e fases do processo e, nos Cursos EFA, em particular, para explicarem e introduzirem os TV e respetivas atividades a desenvolver, como é possível identificar nas seguintes declarações:

a gente tentava desconstruir e dizer que “eu não sou Professora sequer”, não é e as pessoas alguma aaa... tinha que ser aqui feito algum trabalho no sentido deles perceberem que só estou aqui pra ajudar, sou uma técnica de diagnóstico, não estou a avaliar se é inteligente, porque as pessoas tinham muito essa, esse medo, não é, “Ai eu sou uma burra não vou conseguir”, portanto, essa desconstrução era muito, muito importante ser feita (Extrato da Entrevista da TDE);

Técnica: trata-se de saber-fazer, porque o facto de um dominar um assunto não quer dizer que saiba pô-lo em prática; eu sei o que é preciso para ligar uma luz (fios, casquilho, lâmpada, interruptor, ficha), mas só se me virem a fazê-lo é que vão saber se tenho competência para tal (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB);

definiu alguns conceitos: competência; capacidades (saber-fazer); conhecimentos (saber-saber); saber ouvir, saber entender (atitude, educação, saber ser, saber-estar) (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 2-NS);

O meu papel nessa sessão é fazer uma pequena introdução (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

Assim, tratava-se de uma exposição ponderada e que não marcava o ritmo das sessões, mas que era conjugada com os Métodos Interrogativos (técnica da pergunta-resposta), sendo também eles aplicados no sentido da participação e do desenvolvimento do “processo de pensamento independente e ativo de quem aprende” (Pinheiro & Ramos, 1996, p. 30); o recurso a estes métodos prende-se com a necessidade de promoção da autonomia dos Adultos e a descoberta de realidades complexas (*Idem*, p. 31). As Profissionais procuravam, pois, que os Adultos colocassem e respondessem a questões, de forma a refletirem sobre as situações e a transmitirem as suas opiniões sobre as mesmas. Este aspeto foi, particularmente, perceptível nas sessões conduzidas pela TDE e pelas PRVC, no RVCC, de que são exemplos:

“Que vantagens e desvantagens?” [vai questionando o Adulto] (Registo de Observação, TDE, Sessões C1 e C2);

coloca algumas questões:

- "Quais as vossas expectativas?"

- "Está toda a gente aqui para aprender?"

- "O que quer dizer RVCC?; O que significa Reconhecer, Validar e Certificar Competências?" (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB);

Pergunta: "Você acha que aprendeu Matemática só na Escola?"

Resposta da adulta: sim, aprendi Matemática na Escola, mas já me esqueci de muita coisa; foi há muitos anos.

Técnica: Mas acha que foi só na Escola? Ora veja bem: sabe utilizar a regra de três simples?

Adulta: por esse nome não conheço (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB);

E que hábitos de leitura vocês têm? O que costumam ler? Por exemplo, há quem leia só as letras gordas do jornal...

Adultos: leio o jornal, a secção de desporto; leio revistas (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB);

Questionou os adultos sobre o facto de pertencerem a alguma entidade/associação e um adulto mencionou que fazia parte de um clube de futebol.

Técnica: "Onde? E fez parte dos órgãos de direção? E viajou? Deve ter aprendido muito...

E escuteiro, alguém foi? E administrador de prédio? (gerir conflitos, gerir o orçamento de um condomínio) (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 2-NB);

Que pista é que isso vos dá para construir a vossa narrativa? (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 2-NS);

Então, o que veem aqui? [os formandos dizem o que veem e a Técnica vai fazendo perguntas: "Está sozinho? A tocar? E mais? E que competências são necessárias para fazer o que ele está a fazer?; os formandos vão dizendo o que acham: saber tocar, ganhar dinheiro,...; isto sucede-se em todas as imagens] Já viram como damos significados tão diferentes, que damos à mesma coisa? (Registo de Observação, PRVC 3, Sessão 5-NB).

Como se verifica, as Profissionais combinavam estes dois métodos com o intuito de facilitarem a descoberta e a memorização de conceitos, os quais apresentam alguma complexidade neste sistema.

Também as Mediadoras EFA refletiam esta conjugação, como se reconhece nos excertos:

Vai colocando questões para que as formandas exprimam a sua opinião e argumentem (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 10-NB);

Por outro lado, procura que os Formandos deem ideias (...) fazendo-lhes perguntas, recorrendo ao brainstorming (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 1-NS);

A Mediadora vai puxando por eles (e.g.: "Quer ser isso porquê? Acha que o animal é o quê? Que características o definem? Por que é que se identifica com...?") (Registo de Observação, Mediadora 2, Sessão 2-NB).

Estas passagens permitem constatar que as Profissionais não se limitavam a transmitir conhecimentos segundo os princípios da Educação Bancária (Freire, 1975), mas explicavam

conceitos, indicavam as diretrizes para a elaboração das atividades e reforçavam informações pertinentes, sem negarem a participação dos Adultos, procurando dissipar as suas dúvidas e motivá-los para a importância das novas aprendizagens.

Dentro destes métodos, conclui-se, portanto, que a interrogação e o diálogo foram as duas técnicas pedagógicas utilizadas e as perguntas realizadas procuravam estimular a memória, o raciocínio, a criatividade e a reflexão pessoal, num sentido crítico.

Embora Silva (1992) aponte a estruturação dos Métodos Interrogativos, nós consideramos que, nas situações observadas, estes foram utilizados com o objetivo de introduzir reflexões, dando espaço à crítica por parte dos Adultos, daí o nosso questionamento quanto à rigidez dessa mesma estruturação nos contextos específicos analisados.

Os Métodos Demonstrativos foram identificados com uma frequência muito menor, ressaltando-se, apenas, um ou outro momento em que, em especial nos Cursos EFA e no que concerne à prática da Mediadora 1, nos ensaios para as Atividades Integradoras, os Adultos seguiam as orientações dadas, mediante uma demonstração efetuada pela Mediadora, a qual era repetida pelos Formandos, aos quais eram colocadas questões, no sentido de melhorarem a sua prestação.

Apesar de presentes os Métodos referidos, os Métodos Ativos constituem o grande foco da intervenção das Profissionais, uma vez que os seus princípios de atuação centram-se na organização, pelo Educando, do seu conhecimento e na construção dos seus próprios saberes, através do confronto com situações/problemas reais do quotidiano, o que implica a valorização das vivências experienciais e a reflexão sobre as mesmas, onde o trabalho em equipa e a facilitação das aprendizagens alicerçam o percurso formativo dos Adultos, os quais se apropriam, criticamente, do que o meio envolvente lhes proporciona.

Desenvolveu uma grande interação com o grupo, utilizando:

- métodos ativos e interrogativos;

- metáforas para desconstrução de conceitos (por exemplo: somos uma bicicleta: vocês são a roda da frente e eu a de trás e só andamos se estivermos sincronizados);

- exemplos do quotidiano (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB);

salientou que é necessário refletir sobre essas experiências: “se eu não tivesse passado por aqui, se não tivesse feito isto, como seria? E como poderia ter sido se tivesse seguido outro caminho?” (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 2-NB);

tu, constantemente, a pô-los a refletir, em especial, mas mais, mais é para ????
Educação ao Longo da Vida, principalmente. Mas tu, constantemente, a fazer-lhes questões, a colocar-lhes interrogações, a perguntar-lhes, a questionar-lhes, acho que, que faço (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

Nos Métodos Ativos, o Educando “é o agente voluntário ativo e consciente da sua própria educação” (Pinheiro & Ramos, 1996, p. 33), estimulando-se o seu crescimento integral, a sua liberdade de ação, autonomia, consciencialização, responsabilidade e responsabilização.

Os Adultos são vistos como um todo e procura-se que os mesmos desenvolvam capacidades de iniciativa e de autonomia, através da construção do seu próprio conhecimento. Predomina, nesta metodologia, uma relação entre experiências e novos modelos de ação, onde os indivíduos são corresponsabilizados pelos resultados que obtêm.

De facto, estes processos de EFA e a ideologia subjacente às práticas de Mediação das Profissionais, o que foi passível de ser identificado a partir dos dados recolhidos através das diferentes técnicas, envolvem a procura pela evolução pessoal e profissional dos Adultos, motivando-os para a consciência da importância do passado, do presente e do futuro, numa dinâmica de pessoalização não linear, ou seja, onde se valorizam os caminhos traçados, as encruzilhadas experienciais e a autocrítica construtiva, num diligente vaivém de recuos e progressões.

Em termos pedagógicos, temos, portanto, uma pedagogia participativa, onde a abertura comunicativa, a compreensão empática e a cooperação enformam o ambiente e os valores educativos e formativos (Peña et al., 2006, pp. 42-43).

As Profissionais procuram estimular a criatividade dos Adultos e a sua expressão pessoal, o que contribui para a construção de uma aprendizagem gratificante e significativa, através de atividades individuais e de grupo.

Neste contexto, pudemos constatar o recurso das Profissionais ao Método da Descoberta (Silva, 1992, pp. 44-48), o qual implica a transferência de conhecimentos e competências para novas situações, sendo o *brainstorming* e o pensamento criativo duas das técnicas mais utilizadas:

fazendo um brainstorming (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB);

Fizemos algumas, prontos, do que pegarem em situações, que eles vivem diária, não é, até em contexto de sala de aula, depois transferir, não é, para a representação (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

Agora vamos fazer um círculo. Vamos entrar para o sonho, para a fantasia e depois vão ter que relatar o sonho. Vamos criar, aqui, um espaço de criatividade. Todos temos uma criança dentro de nós. Podem, se não quiserem falar, transmitir o sonho aos vossos colegas, através de Língua Gestual (Registo de Observação, Mediadora 2, Sessão 2-NB).

Por sua vez, o Estudo de Casos, ou seja, a discussão de situações reais ou fictícias de uma forma não-diretiva e com o apoio de descrições, narrações, vídeos, imagens, etc. e o *Role-Playing* foram, igualmente, apropriados pelas Profissionais, especialmente nos Cursos EFA e respetivas Atividades Integradoras, tendo como objetivos principais potenciar a análise crítica, a reflexão sobre a realidade individual e situações grupais, desenvolver competências de tomada de decisão, motivar pela livre expressão de opiniões, sentimentos e emoções e concretizar aspetos de cariz teórico que tenham sido abordados nas sessões, incentivando o saber, o saber-ser e o saber-fazer. Os exemplos que se seguem comprovam estas afirmações:

falou sobre uma atividade que vai decorrer no Porto: entrevistas com testemunhos sobre os Temas abordados: Eutanásia e Homossexualidade (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 1-NS);

Claro que estou presente, vou vendo, depois, depois uma coisa que eles adoram, que também acho que tem sido muito positivo, é fazer peças de teatro (...) E eles acham piada, porque depois reconhecem, olha nós fizemos assim, olha a figura que nós fizemos, não devíamos ter agido desta forma e e tem tido muito resultado (Extratos da Entrevista da Mediadora 2).

Esta variedade de métodos e técnicas pedagógicos, que permitem introduzir uma metodologia mista, está relacionada com os próprios objetivos da sessão de formação em específico ou do sistema geral de aprendizagem, bem como com as competências a adquirir e a adequação ao grupo em questão, aspetos estes que fazem parte dos princípios da Pedagogia de Adultos.

Por outro lado, relaciona-se com a preocupação das Profissionais em potenciarem a crítica, a reflexão, a análise e o questionamento, o que se torna fulcral para o fortalecimento do papel de cada Adulto, enquanto ser holístico, autónomo e consciente (Peña et al., 2006, pp. 70-71) e para o reforço da dinâmica educativa/formativa.

Desta forma, Silva (1992, p. 11 e sgts) afirma que deve considerar-se a viabilidade da aplicação das técnicas pedagógicas e variá-las, no sentido de adaptá-las ao grupo e aos objetivos curriculares. As Profissionais utilizam os diferentes Métodos Pedagógicos em função da fase da formação, do que têm para transmitir aos Adultos, dos recursos que possuem, das características/limitações do grupo, pelo que poderão ser utilizados diferentes métodos no mesmo processo e mesmo dentro do próprio grupo, de acordo com o ritmo de cada um (Pinheiro & Ramos, 1996, p. 42), como salienta a Mediadora 2:

temos que adaptar ao ritmo de cada um (Registo de Observação, Mediadora 2, Sessão 2-NB).

As Profissionais não devem, por isso, excluir nenhum Método Pedagógico, mas sim **“modalizar a sua aplicação”**⁹³ (Pinheiro & Ramos, 1996, p. 42).

O papel das Profissionais no domínio da Mediação Formativa pautou-se, então, pela orientação e pela facilitação, o que se revelou fulcral nos Cursos EFA, dado que muitas das atividades revelavam um certo grau de complexidade para alguns dos Formandos (que apresentavam um *background* menos rico) e no processo de RVCC, constatada a dificuldade de certos Adultos em apropriarem-se dos conhecimentos provenientes das suas próprias experiências.

As atividades educativas-formativas revelaram-se, então, oportunidades de aprendizagem que resultaram da aplicação de determinado(s) método(s) e de determinada(s) técnica(s), o que nos leva a problematizar o caráter heurístico ou de descoberta que abraça estas metodologias, onde os Adultos devem procurar soluções e novas formas de olhar os outros e o meio, comprometendo-se com contextos onde se pretende fazer crescer a riqueza pedagógica, estimular a criatividade, fomentar um clima de aprendizagem ativa e significativa, para que seja mais fácil aplicar ao quotidiano as técnicas de transferência.

4.3.2. Caracterização do espaço pedagógico

Durante a fase exploratória foi possível, mediante a observação direta realizada, verificar alguns aspetos pertinentes em termos de organização do espaço educativo/formativo que podem, de alguma forma, influenciar a relação e o trabalho pedagógicos, configurações que iremos analisar, a partir do cruzamento com as ideias postuladas por Estrela (2002, p. 43 e sgts).

Assim, encontrámos dois elementos que indicam a influência do modelo escolar tradicional, sendo eles: a secretária das Profissionais/dos Formadores estava destacada, o que representa um valor autoritário simbólico; por vezes, as sessões de grupo do RVCC decorriam em salas com as mesas dispostas em linhas, o que proporciona uma noção de distância.

Por outro lado, foi possível identificar a preocupação com o afastamento do modelo escolar tradicional, no sentido de potenciar uma pedagogia mais ativa e, por isso, uma relação pedagógica mais aberta: em todos os Cursos EFA e em algumas salas onde se realizaram sessões de grupo do RVCC, as mesas estavam dispostas em “U”, o que estimula a circulação, a

⁹³ Em negrito no original.

horizontalidade, a partilha, o contacto direto, a colaboração, a participação, em síntese, permite facilitar a comunicação e tornar a relação pedagógica mais afetiva/pessoal e funcional; nos Cursos EFA, em particular, embora os lugares fossem, geralmente, ocupados pelas mesmas pessoas, numa ordem quase mecânica, isto deve-se ao hábito e não a uma atitude de imposição por parte das Profissionais (apesar de podermos problematizar o facto das últimas experiências destes Adultos terem surgido em contexto escolar, onde os lugares eram decididos por numeração e mantidos nessa posição, salvo ordem em contrário vinda do Professor).

Com exceção do RVCC, onde nem sempre as salas eram as mesmas (embora na maioria das vezes o fossem), nos Cursos EFA cada Curso tinha a sua sala, o que permitia apelar à responsabilização pela manutenção e conservação do espaço, facilitando a estruturação identitária dos Adultos, enquanto grupo de formação.

Em termos de funcionamento, apesar de existirem horários predefinidos a cumprir, constatámos a predominância de uma relativa liberdade na gestão do tempo, tanto no RVCC como nos Cursos EFA, pois era possível proceder a ajustes, de acordo com as necessidades dos Adultos; os ritmos de aprendizagem eram, de uma forma geral, respeitados e, não obstante os *timings* designados no Cronograma (aqui, em particular, nos Cursos EFA) e que tinham, obrigatoriamente, que ser cumpridos, dada a sua definição nos níveis macro e meso, tornava-se possível contornar algumas situações específicas, nomeadamente, com a criação de planos de recuperação que permitissem aos Adultos adquirirem as competências necessárias, tendo em consideração as suas contingências pessoais/sociais/profissionais, como foi visível na intervenção da Mediadora 1:

As faltas foram justificadas, mas os Formandos têm que fazer 1 trabalho de pesquisa e reflexão sobre o estado atual do mundo e do país, causas e consequências da crise e economia doméstica (onde e como poupar – orçamento familiar, isto, em articulação com os Formadores de CE e de LC) (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 8-NB).

O ritmo de cada Adulto, no RVCC e na VAE, é mais fácil de ser gerido, pois não existe um limite de tempo específico e rigoroso para terminar o processo, pelo que a personalização é, ainda, mais evidente nestes percursos, embora as Profissionais tendessem a encorajar os Adultos a finalizarem o mais rápido possível.

Posto isto, temos que no modelo escolar tradicional esta liberdade não existe ou, pelo menos, não está presente de forma tão visível, reforçando o carácter personalizado destes processos de EFA, sendo que cada Adulto é visto como um ser singular, o que foi registado pelas

diferentes Profissionais e que vai ao encontro das competências e do perfil de um Mediador⁹⁴, especialmente, quando desenvolve a sua ação numa vertente transformativa:

num é por eu acabar o encaminhamento que a pessoa, me esqueço daquela pessoa (Extrato da Entrevista da TDE);

E estar muita atenta a partir do momento que inicias o grupo, é muito importante que, independentemente, de estares a trabalhar em grupo, que aquelas pessoas sintam que estás a trabalhar, individualmente, com elas, também e, por exemplo, a questão de, do nome, de não trocares o nome, de não trocares informações pessoais, faz uma diferença muito grande, até na ligação que consegues criar com as pessoas (Extrato da Entrevista da PRVC 2);

quando tou no grupo, já consigo identificar (risos), quem é quem, (risos) (Extrato da Entrevista da Mediadora PRVC 3);

Pergunta um a um como estão as coisas, se já entregaram as coisas, o que falta, como está a correr com as Formadoras... (Registo de Observação, PRVC 3, Sessão 5-NB);

Pergunta aos Formandos como está o Portfólio e vai ver ao computador de cada Formando (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 2-NS);

que eles num, inicialmente, não, não vão dizendo, mas depois com o tempo, nós também vamos vendo algumas reações face a algumas situações e eu vou explorando, individualmente, cada, cada caso (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

fazemos o estudo personalizado do Dossier (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

No respeitante à autoridade e à diferenciação de papéis, estas não são negligenciadas nem impostas nestes contextos, mas legitimadas/reconhecidas (Estrela, 2002, p. 49), pelo que o estabelecimento de uma boa comunicação pedagógica revela-se fundamental para favorecer essa legitimação.

Dessa forma, o verbal e o não-verbal do discurso das Profissionais são muito importantes para “chegarem” a todos os Adultos, daí repetirem muitas vezes a informação, darem muitos exemplos, perguntarem com frequência se existem dúvidas, etc.:

a Técnica vai verificando se há dúvidas (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 1-NS);

M: Dúvidas? Questões? Coloquem agora ou calem-se para sempre [risos] (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 10-NB).

Os Adultos, se se sentirem compreendidos pelas Profissionais, terão mais sucesso no cumprimento dos objetivos pedagógicos, pelo que a criação de empatia se revela fundamental.

A coerência das Profissionais é, igualmente, essencial no trabalho desenvolvido com os Adultos, uma vez que, não sendo coerentes, passam a ser vistas com desconfiança, o que pode

⁹⁴ Confirmar Capítulo V.

comprometer a relação pedagógica. Assim, a autenticidade surge como promotora de uma convivência saudável (Peña et al., 2006, pp. 65-67).

De facto, para Estrela (2002, p. 66), a comunicação é o que permite estabelecer a relação pedagógica, pelo que é através da comunicação que as Profissionais transmitem as expectativas que possuem (*Idem*, p. 71) e os Adultos agem de acordo com os padrões que interpretam. Por sua vez, as Profissionais devem, também, ter noção da influência que as suas expectativas têm na sua conduta (diferenciação inconsciente ou, pelo menos, nem sempre consciente).

As Profissionais esforçavam-se por estabelecer uma comunicação e uma relação horizontais, embora houvesse momentos em que a imposição e mesmo a punição surgiam, pois *“às vezes parecem piores que as crianças, não sabem estar”* (conversa informal, Mediadora 1) ou, por outro lado, como referiu a PRVC 3 numa conversa informal, *“colam coisas da “net”, como se fôssemos burras e não fôssemos perceber”*.

Assim, embora procurassem criar um clima que permitisse a facilitação da aprendizagem, mediante a promoção de uma boa relação interpessoal, marcada pela confiança, tolerância, aceitação e compreensão, onde se fomentasse a livre expressão de opiniões e sentimentos/emoções, num espaço participativo que estimulasse a autonomia e a responsabilização dos Adultos, nem sempre tal era/foi possível, pelo que identificámos os três tipos de clima definidos por Peña et al. (2006, pp. 82-83):

- Clima Defensivo: dificuldade de comunicação, conflitos⁹⁵;
- Clima de Controlo: Profissionais, por vezes, com postura autoritária, conduzindo ao conformismo e à passividade⁹⁶;
- Clima de Aceitação/Cooperativo: escuta ativa, compreensão mútua, comunicação fluída (quando não havia conflitos no grupo e/ou com a Equipa Pedagógica/Entidade, cresciam a participação democrática e a confiança).

Em síntese, salientamos as principais ideias-chave relacionadas com o trabalho de Mediação realizado pelas Profissionais da EFA. Em primeiro lugar, retemos que a reflexão é uma componente essencial para o desenvolvimento dos Adultos, pois facilita a construção do conhecimento significativo, contribuindo para as suas autonomização e responsabilização (Peña et al., 2006, p. 85) e, neste sentido, Schön (1992) apresenta três perspetivas da reflexão que,

⁹⁵ Confirmar Capítulo III.

⁹⁶ Confirmar Capítulo V.

no nosso entender, espelham o que as Profissionais procuravam com o trabalho pedagógico que empreendiam, especialmente, no que concerne ao processo de RVCC, dada a sua própria natureza metodológica:

Figura 5: Perspetivas da Reflexão, segundo Schön (1992)



É a prática reflexiva que vai permitir questionar e reestruturar a realidade, a ação (Peña et al., 2006, p. 85) e as Profissionais tinham sempre como objetivo que os Adultos refletissem sobre as suas experiências, o seu passado, o seu presente e projetassem as suas aspirações futuras, analisando o(s) seu(s) percurso(s) de aprendizagem(ns), as competências que possuíam e as que poderiam adquirir, de forma a que desenvolvessem, de facto, uma participação ativa na construção e na consciencialização do seu conhecimento, como se reconhece nas afirmações:

Tem a ver com a Dimensão Retrospetiva e com a Dimensão Prospetiva (Projetos de Vida). O passado é importante, porque definiu o que somos hoje, mas o percurso de vida não acaba agora, têm sonhos, pensam no futuro, no que querem, o que gostariam de fazer...

O Balanço de Competências tem em conta passado, presente e futuro (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 2-NS);

“Não se centrem só no passado, mas no presente e no futuro (Projetos, aspirações, expectativas, que direção)” (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 3-NS);

Então? Não querem fazer mais formação? (Quero tirar o CAP - Formando) E mais, o que quer mais? (...) E o resto? (Quero continuar a trabalhar) Sim? E o resto, mais formações, falámos aqui sobre Aprendizagem ao Longo da Vida... (Se tivesse tempo, continuava, mas era num sistema diferente, era ter aulas) Então, não há Projetos para o futuro?? Ninguém quer nada?? [os Formandos vão dizendo algumas coisas: reforma, trabalhar, 12º Ano (mas não sei se tenho capacidade para isso), ...]

Bem, agora vocês vão ter o desafio de escreverem os vossos Projetos para o futuro (Registo de Observação, PRVC 3, Sessão 5-NB).

Estamos, portanto, mediante uma metodologia de ensino-aprendizagem centrada no Educando, assente nos princípios humanistas e fenomenológicos, onde o sujeito desempenha um papel ativo no seu próprio desenvolvimento.

As Profissionais eram, portanto, facilitadoras da aprendizagem, no sentido de uma Mediação Cognitiva e Sociopedagógica e

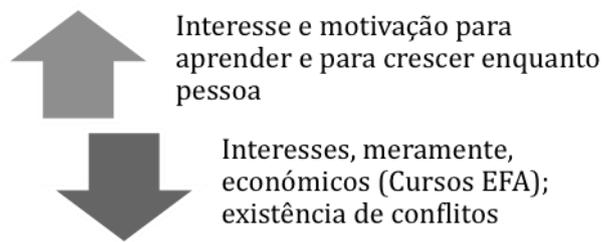
o seu papel reside em analisar e compreender as necessidades, interesses e objetivos singulares dos estudantes [Adultos], prestar-lhes ajuda na definição dos seus objetivos pessoais e grupais e em relação ao conteúdo e atividades de aprendizagem, motivar o aluno [Adulto] para que assuma responsabilidades, dar oportunidades de/para exercer o controlo da dinâmica de trabalho, criar um clima de segurança e confiança, etc., ou seja, tudo o que implica uma dinâmica participativa e autodiretiva do processo de aprendizagem. Tomar consciência, finalmente, da importância do ambiente socio emocional para o desenvolvimento da aprendizagem autorresponsável (Peña et al., 2006, p. 87).

O nível de participação dos Adultos é demonstrativo do modelo educativo adotado pelas Profissionais: participação na escolha dos TV, mas nem sempre nas Atividades Integradoras, pois a Equipa Pedagógica tinha os seus objetivos a cumprir, como já explicitado no Capítulo I; no RVCC e na VAE, os Adultos decidiam o que escrever na sua narrativa autobiográfica: trata-se de uma participação ativa nesse sentido, embora com supervisão (facilitação/orientação); nos Cursos EFA, nem sempre é possível dar tanta liberdade, especialmente no início, uma vez que, regra geral, os Adultos não sabem como fazer nem respondem à complexidade do processo, mas tal vai evoluindo ao longo do tempo.

Assim, verificou-se, nestes modelos de EFA e no trabalho das Profissionais, a procura pelo desenvolvimento de um modelo educativo e pedagógico aberto e centrado no Adulto, mas nem sempre tal foi conseguido (nível dos grupos, experiências, qualificações, personalidades, etc.).

A implicação do Adulto (*idem*, p. 93) é um indicador importante da participação e, como demonstra a Figura 6, se os seus interesses e motivações se centrarem na aprendizagem, haverá maior implicação da sua parte; pelo contrário, se a sua motivação for, exclusivamente, económica (caso da Bolsa de Formação auferida nos Cursos EFA), a implicação será menor e existe uma maior probabilidade de surgirem conflitos.

Figura 6: Relação entre os interesses e motivações dos Adultos e a sua implicação no processo educativo-formativo



Implicação do Adulto

Baseando-nos em Peña et al. (*Idem*, pp. 93-94), podemos dizer que, em grande medida, as Profissionais esforçaram-se por desenvolver uma metodologia participativa, uma vez que:

- as sessões eram marcadas por uma convivência democrática, ou seja, centrada na pessoa e na sua emancipação, a partir da confiança depositada (na maioria) dos Adultos. Os autores (*Idem*, p. 93) acrescentam que a finalidade do trabalho realizado passa por “ajudar os alunos [Adultos] a converterem-se em indivíduos através do desenvolvimento de atitudes e capacidades como responsabilidade, escolha, autodireção, atitude crítica, resolução de problemas, tomada de decisões, cooperação, etc.”;
- o compromisso e a participação eram dois dos vetores fundamentais das sessões;
- o ambiente era marcado pela autonomia, responsabilização, confiança, aceitação e compreensão, no sentido de que todos se implicassem na sua aprendizagem, sem receio de serem criticados pelos pares (apesar do esforço das Profissionais nesse sentido, por vezes, havia situações em que, nos Cursos EFA em particular, alguns Adultos criticavam os colegas, inibindo/condicionando, em certa medida, a sua participação);
- a aprendizagem centrava-se no Adulto, sendo significativa para o mesmo e baseada nas suas vivências e experiências;
- as Profissionais surgiam como facilitadoras/orientadoras do processo, numa postura cooperativa e democrática;
- o processo de avaliação era contínuo e exigia uma reflexão ponderada por parte dos Adultos que, por isso, também participavam no(s) momento(s) avaliativo(s), o que se aplicava, particularmente, ao contexto dos Cursos EFA.

Identificamos, portanto, uma mistura entre a Situação Individualizada e a Situação Interativa apresentadas por Pinheiro e Ramos (1996, pp. 15-16), pelo que introduzimos uma categoria que combina as duas vertentes e denominamos “Situação Interativa Personalizada”, ou seja, onde se desenvolve interação entre os Adultos, os quais confrontam saberes, partilham experiências e trabalham em grupo, mas onde é possível criar sistemas de trabalho personalizados, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada Adulto, numa relação dinâmica entre os momentos de interação e os conhecimentos que deles surgem e a execução de trabalhos adaptados a cada pessoa e suas respectivas características (Cursos EFA e RVCC/VAE: sessões de grupo). As sessões individuais que ocorrem no RVCC e na VAE integram-se na Situação Individualizada (Pinheiro & Ramos, 1996).

Os Cursos EFA podem, também, ser integrados na chamada Pedagogia do Projeto, pois o trabalho pedagógico assenta no desenvolvimento de atividades relacionadas com problemas que despertem interesses nos Adultos. Cada Tema é dividido e tratado por pequenos grupos, quer em termos teóricos, como práticos (realização de entrevistas, inquéritos por questionário, reportagens, testemunhos, vídeos, representações) e, no final, procura-se avaliar o percurso, mediante uma atitude reflexiva, sendo a realidade analisada de modo interdisciplinar, através da articulação entre os diversos módulos formativos (*Idem*, pp. 22-24).

Embora tenhamos verificado, de um modo global, estas premissas, não podemos deixar de destacar algumas especificidades. Assim, estas práticas nem sempre eram conseguidas na totalidade, pois a participação de alguns Adultos, especialmente nos Cursos EFA, ficava condicionada, dado existirem colegas que praticavam *bullying* em relação a eles, como salientado; havia bastantes conflitos; a ação pedagógica centrava-se em demasia, por vezes, na concretização das Atividades Integradoras e não tanto nos Formandos e suas experiências, particularmente, quando se aproximava a data de apresentação da Atividade Integradora (Cursos EFA); as Profissionais revelaram, em algumas situações, uma postura impositiva e autoritária. Daqui se depreende que nem sempre o que se defende em termos ideológicos e o que se pretende fazer é o que, de facto, consegue alcançar-se, fazendo-nos retomar a já centenária discussão da relação entre teoria e prática que não iremos, contudo, resgatar neste espaço.

As Profissionais procuravam não centrar a sua atenção em si, mas nos Adultos e tal, segundo Pinheiro e Ramos (*Idem*, p. 13), pode constituir um perigo para a harmonia e o equilíbrio da relação de formação, uma vez que podem preocupar-se, apenas, com a escuta das aspirações dos Adultos, sobrevalorizando a sua personalidade em detrimento da construção do

saber e da aquisição de competências. Apesar de não termos verificado, concretamente, essa situação, a grande proximidade estabelecida entre algumas Profissionais e alguns Adultos⁹⁷ pode contribuir para esse desequilíbrio em termos pedagógicos, pelo que uma reflexão sobre as práticas deve ser estimulada.

As Profissionais, de um modo geral, respeitavam o ritmo dos Adultos e valorizavam a componente humana da sua relação com os mesmos, mas, nos Cursos EFA, pode existir tendência para as Mediadoras se centrarem no saber e nas competências, pelo que se torna importante o saber e a relação com esse mesmo saber (e.g.: há que cumprir metas, mas pode investir-se em trabalho fora das sessões, planos de recuperação, apoio extra, etc.).

Assim, consideramos que as Profissionais desenvolviam uma pedagogia ativa, participativa e colaborativa, congruente com os princípios da Mediação Formativa, embora não possamos deixar de sublinhar a existência de momentos em que tal não se verificou. Existe sempre, por isso, nestes contextos, o “reverso da medalha”, o que contribui para a assumida complexidade do trabalho das Figuras da Mediação, cuja prática não se descobre linear, mas eclética e que varia consoante os Adultos ou grupo de Adultos e suas características específicas.

No Quadro 27, sistematizamos as principais características dos processos de Educação e Formação de Adultos sobre os quais detivemos a nossa atenção até este momento, com o intuito de apresentar, de forma gráfica e esquemática, os aspetos essenciais que foram analisados e que permitem estabelecer um termo de comparação entre os diversos modelos, concluindo-se a sua semelhança em muitas das características mais pertinentes, nomeadamente, em termos de estratégias pedagógicas e curriculares.

⁹⁷ Aspeto discutido no Capítulo V.

Quadro 27 - Quadro-síntese das características processuais, curriculares e pedagógicas dos processos de Educação e Formação de Adultos em análise

Processos Características	Cursos EFA (Dupla Certificação)	RVCC (Escolar)	VAE
Princípios Teórico-ideológicos	Promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida; Valorização dos saberes adquiridos; Aumento das qualificações; Aquisição de Competências; Ênfase no Adulto, enquanto ser biográfico e coconstrutor do seu conhecimento	Promoção da Aprendizagem ao Longo da Vida; Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos, através de saberes experienciais; Aumento das qualificações; Aquisição de Competências; Ênfase no Adulto, enquanto ser biográfico e coconstrutor do seu conhecimento	Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos, através de saberes experienciais; Aumento das qualificações; Aquisição de Competências; Ênfase no Adulto, enquanto ser biográfico e coconstrutor do seu conhecimento
Modalidade	Escolaridade Básica, Secundária e qualificação profissional	Escolaridade Básica e Secundário	Até à Universidade
Processo	<p><u>Nível Básico:</u> -“Aprender com Autonomia” (AA); - Temas de Vida; - Questões Geradoras; - Atividades Integradoras; - Avaliação; - Reuniões Pedagógicas</p> <p><u>Nível Secundário:</u> -Núcleos Geradores; -Atividades Integradoras; - Portfólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA); - Avaliação; -Reuniões Pedagógicas</p>	Diagnóstico e Encaminhamento; Realização de um Portfólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA); Recurso à Narrativa Autobiográfica; Sessões individuais e de grupo; presença a Júri (Equipa Pedagógica e Avaliador Externo); validação total ou parcial (Formação Complementar)	Preenchimento do “Livret 1” e do “Livret 2”/ <i>Dossier</i> ; recurso à História de Vida, Narrativa Autobiográfica, Entrevista e Portfólio; Sessões individuais e de grupo (<i>Ateliers</i>); Reunião com Especialista na área do Diploma; presença a Júri (Professores e Profissionais da área do Diploma): validação total ou parcial (Formação Complementar ou entrega de novo <i>Dossier</i> , quando obtiver mais experiências)
Pressupostos Curriculares	Referencial de Competências-Chave; Formação de Base (UC’s) e Formação Profissionalizante (UFCD’s); Realização de Desenho Global e Construções Curriculares; Abertura e flexibilidade, em termos da participação dos Formandos no seu percurso de ensino-aprendizagem; Articulação Curricular entre as duas componentes de formação; Avaliação qualitativa, formativa e contínua	Referencial de Competências-Chave; Formação de Base (UC’s); Abertura no que concerne aos aspetos passíveis de serem relatados para validação, sem mínimo nem máximo (necessário reconhecer e validar metade das competências do Referencial de Competências-Chave para Certificação); Articulação entre as UC’s Participação ativa dos Adultos no processo	Referencial de Qualificações; Abertura no que concerne aos aspetos passíveis de serem relatados para validação; Descrição e reflexão sobre quatro atividades; Participação ativa dos Adultos no processo

Processos Características	Cursos EFA (Dupla Certificação)	RVCC (Escolar)	VAE
Figuras Profissionais	Coordenador, Mediador, Formadores	Coordenador, Administrativos, TDE, PRVC, Formadores e Avaliador Externo	Responsável VAE, Acompanhante da VAE, especialistas no Diploma, Professores
Acompanhamento	Mediador: presente durante todo o percurso, em todas as suas dimensões	PRVC; sem limite temporal; sem custos; auxílio na desconstrução dos saberes experienciais	08h a 24h; facultativo; necessidade de financiamento (tem custos); auxílio na desconstrução dos saberes experienciais; relação dos saberes práticos com os saberes teóricos (académicos)
Custo do processo	Financiado	Não financiado, mas sem custos	Tem um custo, mas existe possibilidade de financiamento
Opinião pública	Facilitismo; concorrência desleal com o sistema vigente	Facilitismo; concorrência desleal com o sistema vigente	Facilitismo; concorrência desleal com o sistema vigente

4.3.3. Os Modos de Trabalho Pedagógico e(m) Mediação

Os Modos de Trabalho Pedagógico (MTP's) que abordaremos neste ponto, a partir do trabalho de Lesne (1984)⁹⁸, podem ser utilizados de forma diferenciada pelas Profissionais e pelos Formadores, sendo que a nossa análise recairá, somente, sobre o trabalho das primeiras, dado que o nosso objeto de estudo não incide sobre o papel dos Formadores nestes contextos, como mencionado no ponto anterior.

Nesta lógica, torna-se necessário ter em consideração que o trabalho pedagógico das Profissionais é analisado na lógica das suas funções de coordenação/supervisão, por um lado, e de Mediação, por outro, uma vez que as sessões de formação em si, isto é, no que concerne aos conteúdos e Referenciais de Competências-Chave estão a cargo dos Formadores (com exceção, nos Cursos EFA, do AA e do PRA⁹⁹), embora as Profissionais necessitem de conhecer, com uma profundidade substancial, esses mesmos Referenciais (Canelas et al., 2007, p. 17), no sentido

⁹⁸ A opção por este autor e por esta obra prendem-se com a sua capacidade de sistematização em relação a um conjunto de aspetos pedagógicos que nós procurámos privilegiar na nossa análise: relação pedagógica, relação com o saber, práticas pedagógicas, concepções e princípios ideológicos e relação com o poder. Essa sistematicidade permitiu olharmos os dados de uma forma holista, integrada e abrangente, daí termos considerado importante a apropriação dos referenciais analíticos apresentados por Lesne (1984) para a realização de um trabalho de desconstrução e de interpretação dos dados empíricos, à luz das diferentes perspetivas apresentadas pelo autor ao nível dos Modos de Trabalho Pedagógico. Tal prende-se com a importância das práticas pedagógicas na Mediação Formativa, nomeadamente, quando estas, em termos teóricos, se articulam, genericamente, com o Modo de Trabalho Pedagógico de Tipo Incitativo, de Orientação Pessoal e de forma menos expressiva, mas também presente, com o Modo de Trabalho Pedagógico de Tipo Apropriativo, centrado na Inserção Social.

⁹⁹ Embora no PRA não exista, propriamente, a indicação de um Referencial de Competências-Chave, mas antes um conjunto de critérios de análise, assumi-lo-emos, aqui, como constando dos Referenciais de Competências-Chave de Nível Secundário, no sentido de facilitar a perceção dos conceitos a que estamos a referir-nos.

de acompanharem, de forma concreta, o trabalho desenvolvido pelos restantes membros da Equipa Pedagógica.

A TDE, as PRVC e a Acompanhante de VAE também têm que refletir este domínio, seja para informar e/ou orientar os Adultos, embora seja a Equipa Pedagógica a validar, concretamente, as competências da sua Área de Competências-Chave/do seu diploma.

Neste ponto, iremos expor, sucintamente, o pensamento de Lesne (1984), tendo em consideração um conjunto de classes ou categorias que possibilitem caracterizar e comparar os três MTP's, sendo elas: Princípio Ideológico-social, Conceção de Formação e Práticas Pedagógicas, Relação com o Poder, Relação com o Saber e Relação Pedagógica¹⁰⁰, seguindo-se a articulação dos dados recolhidos com os pressupostos apresentados pelo autor na sua obra.

4.3.3.1. Princípio Ideológico-social

Em termos introdutórios, podemos dizer que o Modo de Trabalho Pedagógico de Tipo Transmissivo, de Orientação Normativa (MTP1) tem como base uma ideologia que assenta na transmissão de perspetivas e de modelos que permitam a reprodução da ordem social e a manutenção do *status quo*, no sentido de controlar os mecanismos de integração social. A formação adquire, nesta lógica, um cariz tecnológico e cultural, marcado pela imposição do não desvio ao pensamento considerado correto e normal.

O Modo de Trabalho Pedagógico de Tipo Incitativo, de Orientação Pessoal (MTP2), por sua vez, centra-se na pessoa enquanto “sujeito da sua própria formação” (Lesne, 1984, p. 77), pelo que, aqui, as pedagogias “encontram a sua unidade operatória profunda na lógica e na prática do «sujeito»” (*Ibidem*). Inspira-se numa lógica ideológico-teórica que tem por base a corrente psicossociológica e implica uma atitude de não-diretividade, envolvendo um conjunto de pressupostos que se enquadram nos princípios da Mediação: compreensão, neutralidade, empatia, aceitação incondicional.

O grande motor do processo educativo/formativo é o desenvolvimento da consciência, no sentido da progressão do Adulto, enquanto sujeito.

O Modo de Trabalho Pedagógico de Tipo Apropriativo (MTP3), por sua vez, centra-se na inserção social e considera que “as pessoas em formação são sobretudo (...) agentes sociais, suscetíveis de intervir ao nível da capacidade que toda a sociedade possui de agir sobre o seu

¹⁰⁰ Apesar de apresentarmos os MTP's com base nestas categorias, salientamos que estes devem ser analisados como um todo (dai alguns aspetos serem referidos em mais do que uma categoria), pelo que a nossa decisão se relaciona, apenas, com o facto de considerarmos esta a forma mais organizada de expormos a articulação entre o pensamento de Lesne e as conclusões retiradas dos dados recolhidos.

próprio funcionamento” (*Idem*, p. 152). Desta forma, este MTP apoia-se no pressuposto de que a sociedade se produz e transforma a si mesma (*Idem*, p. 154), pelo que na formação de adultos se procura ter em consideração a “inserção social real das pessoas em formação (...) [sendo esta] não só um ponto de partida e um ponto de chegada, mas também um constante referente teórico e prático de todo o ato de formação” (*Idem*, p. 157).

Resumindo, “a finalidade deste MTP é precisamente aumentar a possibilidade geral de ação dos homens sobre a orientação da sociedade a que pertencem” (*Idem*, p. 160).

4.3.3.2. Conceção de Formação e Práticas Pedagógicas

Nos contextos de Educação e Formação de Adultos objeto do nosso estudo encontramos um modelo curricular, conteúdos e objetivos predefinidos, o que se materializa nos Referenciais de Competências-Chave e no Catálogo Nacional de Qualificações¹⁰¹, pelo que poderíamos, desde já, incorrer no erro de nos limitarmos a enquadrá-los na lógica do MTP1, uma vez que, tal como refere a PRVC 3:

temos um Referencial e que aquele Referencial tem que ser seguido (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

Não obstante, uma análise mais problematizadora levanta outras questões, nomeadamente, no que concerne à forma de alcançar os objetivos propostos e ao modo de trabalhar os Referenciais. De facto, a forma como os processos se desenrolam e são geridos, do que nos foi possível observar, difere, em diversos aspetos, do sistema de características tradicionais, por exemplo e, em termos genéricos, ao nível da conceção da relação pedagógica, da disposição da sala (Cursos EFA e algumas sessões do RVCC), dos recursos educativos, o que não invalida a identificação de limitações, especialmente, quando as metas a atingir, as necessidades organizacionais e os interesses económicos conduzem a uma atitude facilitadora e que coloca em causa o carácter emancipatório e de verdadeira qualificação que se encontra na génese metodológica destes modelos.

É nesse sentido que nos questionamos sobre até que ponto a Mediação Formativa é posta em risco pela existência de uma diretividade que se impõe ao cumprimento dos objetivos. As informações recolhidas durante o trabalho de campo permitiram perceber que as Profissionais procuravam orientar/acompanhar o processo pedagógico dos Adultos mais do que

¹⁰¹ O Catálogo Nacional de Qualificações surge nos Cursos EFA de dupla certificação (vertente profissionalizante) e no RVCC Profissional, o qual não é objeto de análise neste trabalho.

dirigi-los e que a sua ação educativa/formativa, ou seja, na lógica do MTP2, não obstante alguns momentos contraditórios, muitas vezes determinados pelas condições macro e meso que envolvem estes sistemas, seguia uma lógica transformativa e transformadora, de emancipação e de autonomização.

Por outro lado, nestes modelos procura-se proceder à “inserção real e concreta das pessoas em formação, por uma verdadeira descentralização do ato de formação, que visa apoiar-se nessa inserção” (Lesne, 1984, p. 152), princípio em que assenta o MTP3 e que estava, igualmente, presente na lógica formativa e formadora do trabalho de Mediação das Profissionais.

Em relação aos Métodos Pedagógicos utilizados, estes são, geralmente, mistos, sendo que todos os MTP's podem recorrer a técnicas dos diferentes Métodos, embora a sua utilização seja conduzida de acordo com a lógica em que o Educador e a própria formação se inserem, pelo que algumas técnicas são mais apropriadas para um registo do que para os outros.

Em termos concretos, e de acordo com o que foi explorado com maior pormenor no ponto anterior, constatámos que as Profissionais recorriam, por vezes e, sobretudo, na fase de apresentação de objetivos e/ou atividades, a Métodos Afirmativos, nomeadamente os Expositivos, mas não os identificámos como dominantes no trabalho pedagógico que desenvolviam.

Os Métodos Interrogativos, por sua vez, eram bastante utilizados, com o intuito de potenciarem, pelo questionamento, a descoberta e a desconstrução de conceitos e de experiências, o que foi, particularmente, visível nas sessões de RVCC que observámos.

Os Métodos Ativos, nomeadamente, o Estudo de Casos, o *Brainstorming*, a alternância real, o Método de Consciencialização de Paulo Freire foram, de facto, muito aproveitados e permitiram orientar as sessões no sentido da reflexão consciente e problematizadora, como identificámos nas seguintes situações:

então as pessoas pensavam e na última sessão vinham-me comunicar, então, a sua decisão, mediante então uma reflexão e pedia-lhes, também, pra eles apontarem vantagens e desvantagens dum percurso, doutro percurso, portanto, obrigava-os um bocadinho a refletir e eles vinham-me comunicar, então, a decisão (Extrato da Entrevista da TDE);

E às vezes o facto de os deixar a fazer algum exercício, pô-los a trabalhar ao nível de exercícios ligados à personalidade ou, digamos, à gestão de equipa, gestão de conflito, que era trabalhado no Aprender com Autonomia, mas no acompanhamento continuo a fazer esse tipo de trabalho

Tenho feito algumas iniciativas, tenho convidado pessoas dos ginásios, já tiveram lá aulas no ginásio, aulas de relaxamento (...) foi uma mistura de atividades que eles saíram daqui todos desfeitos (risos) (Extratos da Entrevista da Mediadora 2).

Ainda dentro deste tipo de métodos pedagógicos, gostaríamos de evidenciar a dinâmica de grupo, a qual constitui um instrumento do ideal pedagógico do MTP2 (*Idem*, p. 88 e sgts) e à qual as Profissionais, especialmente, nos Cursos EFA e nas sessões de grupo do RVCC davam particular importância procurando, através da sua aplicação, estimular a mudança de atitudes, a partir das experiências grupais:

Seguiu-se a dinâmica “Entrevista aos pares”. Os adultos dividem-se em grupos de dois e iniciam a atividade (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 1-NS);

E depois, é fazer, prontos, dinâmicas de grupo com eles, temos feito várias atividades no exterior (Extrato da Entrevista da Mediadora 2).

Aqui, o grupo refletia sobre o que vivenciava e as Profissionais tinham como “papel essencial explicitar, analisar e interpretar o que se passa[va] no grupo” (*Idem*, p. 89).

Em síntese, como se constata através do exposto, se, por um lado, alguns pressupostos do MTP1 são identificáveis nesta categoria de análise, quando falamos da existência de esquemas de pensamento instituído, da predefinição de objetivos e conteúdos e da presença, em certa medida, de mecanismos de reprodução social, não poderemos deixar de mencionar a centralidade do Adulto nos processos, a prevalência da lógica do “formando-se” (Lesne, 1984), a aposta nos instrumentos pedagógicos de autoformação e de construção conjunta de conhecimento a partir das experiências reais e, por sua vez, a lógica de transformação social que está, igualmente, inerente a estas práticas pedagógicas na EFA, ou seja, o MTP2 e o MTP3 deixam, sem dúvida, a sua marca em termos da ação pedagógica desenvolvida nos Cursos EFA, no processo de RVCC e mesmo na VAE (embora os dados, aqui, não permitam refletir com tanta convicção sobre este último processo, dada a inviabilidade de procedermos à realização de observação direta em França), quer em termos de pressupostos teóricos, quer ao nível do trabalho de Mediação das Profissionais.

4.3.3.3. Relação com o Poder

O poder, no MTP1, é utilizado sem qualquer tipo de restrição pelo Educador, o qual apresenta uma autoridade pedagógica coerciva, podendo servir-se da imposição e da manipulação, no sentido de controlar os Adultos. Algumas Profissionais agiram, por vezes, de forma autoritária, mas consideramos que não o fizeram no sentido de criarem e postularem um

modelo relacional de “tipo dissimétrico” como Lesne identifica no seu MTP1, mas para que conseguissem gerir o trabalho a desenvolver com os Adultos e minimizar os efeitos que a heterogeneidade de personalidades que conviviam no mesmo local trazia para o seio do espaço educativo/formativo, particularmente nos Cursos EFA, onde surgiam, com frequência, conflitos, tornando-se necessário agir com algum rigor, especialmente, quando falamos de problemas relacionados com ameaças, álcool, drogas, entre outros.

O MTP2 define a cogestão ou a autogestão como pressupostos principais, existindo uma negação de poderes dissimétricos ou mesmo a delegação de poder, nomeadamente, ao nível da coordenação de tarefas. No nosso estudo, verificámos que a cogestão fazia parte destes sistemas de EFA, pois os Adultos geriam os seus percursos, mas as Profissionais orientavam essa gestão, como se reconhece nos registos da Mediadora 1:

Inicialmente, tínhamos falado em debater só a eutanásia, entretanto, eles começaram a trabalhar o tema, logo na primeira semana, disseram que queriam, também, a homossexualidade, foi deixado trabalhar também, a partir daí, só tinham que trabalhar (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NS);

A Mediadora pergunta à delegada quais as sugestões do grupo e esta sugere fundir os 2 (Registo de Observação, Mediadora 1, Reunião Pedagógica-NB);

A Mediadora pergunta quem são as personagens, os Formandos vão dizendo e ela vai escrevendo (Registo de Observação, Mediadora 1-NS).

Por seu lado, o MTP3 advoga o poder enquanto “ação comum de apropriação do real com as pessoas em formação” (Lesne, 1984, p. 184), pelo que defende uma pedagogia assente no diálogo, onde Educadores e Educandos evoluem juntos, sendo as representações de ambos reconstruídas na e pela ação pedagógica, num trabalho realizado em conjunto. Assim, neste MTP, as pessoas em formação vão tendo “o poder de definir o referencial a partir do qual podem pôr-se e estudar-se questões” (*Idem*, p. 185).

De facto, embora os Referenciais estejam já definidos, os Adultos revelaram algum poder de decisão e, retomando alguns pontos já explorados, temos que, nos Cursos EFA, pela escolha dos TV e discussão conjunta de algumas atividades e no RVCC e na VAE, mediante a seleção dos aspetos que queriam narrar, os Adultos adquiriam uma certa margem de poder sobre a construção dos seus percursos educativos/formativos.

Em termos concretos, consideramos que as Profissionais desenvolviam uma relação com o poder centrada em pressupostos enquadrados no MTP2 e no MTP3, não estando centradas num recurso excessivo ao poder de que dispunham e na sua aplicação, isto é, mesmo as demonstrações mais autoritárias surgiam no sentido da melhor coordenação do seu espaço

de ação e não como forma de controlo e de demonstração de poder absoluto, ou seja, utilizavam o poder que, legitimamente, possuíam, mas não numa vertente coercitiva e/ou manipuladora como Lesne apresenta no MTP1 (*Idem*, p. 60).

4.3.3.4. Relação com o Saber

O saber, no MTP1, resulta de um domínio teórico sobre os conteúdos, os quais são, previamente, delineados. Assim, o Currículo é atribuído, imposto e tem como objetivo ser transmitido de forma a conduzir a uma certificação, pautando-se por uma proteção do desvio teórico. Implica o trabalho sobre o saber, teoricamente, relacionado com as exigências das situações reais mesmo que, na prática, se verifique um afastamento entre estes dois polos. Nesta lógica e de modo muito sucinto, o Educador representa o saber, as pessoas em formação o não-saber e a formação desenrola-se “por doação imposta de saberes” (Lesne, 1984, pp. 210-211).

Já no MTP2 existe uma formação recíproca, sendo que os Adultos são vistos, tal como os Educadores, “como fontes de saber” (*Idem*, p. 100). Aqui, o Educador “limita-se a atividades informantes e não se substitui ao sujeito em formação na sua atividade estruturante” (*Ibidem*), mas pretende “levar o grupo a formular conceitos, na linguagem própria das pessoas em formação, a partir dos seus exemplos pessoais e com base nos seus próprios quadros de referência” (*Idem*, p. 170).

O MTP3 caracteriza-se por um vaivém inter-relacional entre conceitos teóricos e conceitos empíricos, por uma “pedagogia da rutura” (*Idem*, p. 173), isto é, o conhecimento científico nasce da rutura com as representações não-científicas já existentes, pelo que as representações das pessoas são reorganizadas, tendo como referência um conjunto de conceitos científicos, promovendo-se a “passagem descontínua de um conhecimento empírico a um conhecimento científico” (*Idem*, p. 175). Denota-se, conseqüentemente, uma relação dialética entre teoria e prática, visto que a teoria sistematiza a prática e esta vai retificar e problematizar a teoria. Desta forma, o saber parte das experiências dos Adultos, os quais, com a ajuda das Profissionais, mediante os conceitos e teorias apresentados, vão trabalhar as suas representações do real e criar novos sistemas de conhecimento e/ou representações mais elaboradas (*Idem*, p. 179), concluindo-se que “o saber é, ao mesmo tempo, construção e rutura com a realidade exterior” (*Idem*, p. 183).

Os dados recolhidos permitiram-nos perceber que, nestes processos, todos eram considerados formadores e formados (embora as Profissionais detivessem legitimação científica superior) e, nesse sentido, a participação dos Adultos nos processos foi evidente:

Resumindo na primeira sessão de Encaminhamento o adulto é aconselhado a ir para casa refletir sobre os percursos apresentados e colocar no papel quais as vantagens e desvantagens de cada um deles (Extrato da Narrativa da TDE);

Os Formandos começam a dar ideias sobre como deve ser organizada a AI (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 3-NB);

regras: no local de trabalho há regras e não são decididas por vocês; aqui, vocês definiram as vossas regras (Registo de Observação, Mediadora 2, Sessão 3-NB).

Constatou-se uma valorização do saber-fazer, mas também do saber-ser e do saber viver juntos, nas lógicas do MTP2 e do MTP3, uma vez que as Profissionais procuravam que os Adultos entendessem que o saber não lhes era extrínseco, que já sabiam muito, mesmo que não estivessem disso conscientes e, por sua vez, que eram capazes de partir desse conhecimento prévio para desenvolverem novas competências, ou seja, as representações pessoais e os conceitos científicos eram vistos como realidades contínuas (*Idem*, p. 171), o que está patente no discurso da PRVC 1:

E agora, donas de casa, vocês não usam Matemática? Não têm que gerir um orçamento familiar, ver que produtos são mais baratos num sítio, mais baratos noutra, calcular os gastos...?

Adultas: Sim, temos

Alguém aqui já construiu uma casa?

Adulto: Eu faço isso todos os dias; trabalho na construção civil.

Técnica: Ótimo, então, sabe dizer-me mais ou menos a área desta sala e sabe calcular isso melhor do que eu.

Adulto: Sim, mais ou menos 35m²

Técnica: E quem construiu a sua casa ou comprou uma teve que lidar com empréstimos, logo, com taxas de juro, SPREADS, dimensões da casa e desenvolveu competências ao nível da Matemática (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB).

Apesar da visão geral do MTP3 em relação ao saber poder ser, em certa medida, encontrada nos contextos de EFA estudados, torna-se utópico considerar que todos os Adultos possuem condições, competências e motivação para se tornarem, através dos novos saberes adquiridos, agentes sociais, pelo que as principais características identificadas situam-se ao nível do MTP2.

Não podemos, contudo, descurar o facto da existência de Referenciais estipulados e impostos poder aproximar, de certa forma, as práticas de uma tentativa de não desvio em relação aos paradigmas teóricos. Todavia, apesar da constatação da presença de modelos preexistentes, os sujeitos em formação não tinham, necessariamente, que mudar os seus

próprios modelos para se ajustarem aos outros como advoga o MTP1 (*Idem*, p. 172), mas o conhecimento era construído, de forma pessoal, pelos Adultos¹⁰² e o processo era por eles apropriado de forma mais ou menos autónoma, o que ficou patente na sua participação na escolha dos TV e, nalguns casos, das AI's (nos Cursos EFA), de acordo com os seus interesses e dos acontecimentos experienciais a serem narrados no respeitante ao RVCC e à VAE, sendo que, neste último sistema, os Adultos devem selecionar, dentre as suas vivências, as quatro mais relevantes, em termos de articulação com o domínio de certificação em questão. Os questionamentos dos Adultos em formação eram, por isso, provenientes das suas vivências profissionais e sociais e os conhecimentos advindos dessa reflexão podiam e deviam ser utilizados como mecanismos de emancipação, o que vai ao encontro da lógica apresentada por Lesne no MTP3, ou seja, mais uma vez assinalamos traços dos diferentes Modos de Trabalho Pedagógico.

Por outro lado, os Adultos, particularmente nos Cursos EFA, dadas as características destes percursos, utilizavam os saberes do grupo onde estavam integrados para a construção da sua aprendizagem.

De facto,

as dissimetrias de informação e de saber favorecem a autoformação, graças a uma conformação e a uma formação mútua que se estabelecem no interior do grupo (...) [pelo que, desta forma,] a palavra das pessoas em formação já não tem a função parasitária de refletir um não-saber, mas uma função positiva de expressão de um saber (*Idem*, p. 107).

Nesta ótica, no MTP2, o saber resulta mais da experiência, do vivido, da observação, do que de um conhecimento teórico, do modo como é considerado no MTP1, sendo definido, a partir de certo momento, pelos sujeitos em formação, os quais são vistos como autónomos, responsáveis e capazes de se autoeducarem/autoformarem.

As observações realizadas permitiram-nos, igualmente, confirmar que as Profissionais, tal como se espera num Modo de Trabalho Pedagógico de Tipo Incitativo de Orientação Pessoal, trabalhavam os saberes práticos e experienciais, por isso, significativos e as motivações dos Adultos, sendo essas mesmas motivações que vão permitir agir no sentido do desenvolvimento concertado e integrado de competências. O recurso aos exemplos práticos do quotidiano está presente nesta intervenção da PRVC 1:

¹⁰² Os Referenciais podem, como discutido, anteriormente, neste Capítulo, ser trabalhados de forma flexível e adequada ao perfil dos Adultos, mediante uma organização curricular local e contextualizada.

A Técnica deu exemplos do quotidiano e questionou os Adultos sobre as suas experiências, no sentido de exemplificar competências já adquiridas nas diversas UC's (e.g.: comparação de preços para comprar peças para o carro – MV) (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 3-NB).

O trabalho pedagógico neste campo da Mediação implica, por isso, que os profissionais a ele ligados desenvolvam um autoconhecimento que permita trabalhar as suas atitudes e a própria relação com os Adultos, no sentido de se tornarem “libertadores da criatividade de outrem, facilitadores do ato de apropriação pessoal do saber, desencadeadores do poder instituinte, técnicos de emergência, despertadores ou criadores de motivações” (*Idem*, p. 112), tendo sido essas algumas das características que reconhecemos no terreno, pelo que interpretamos o trabalho das Profissionais como trabalho de Mediação Formativa, onde elas procuravam “fazer nascer um saber-adquirir, um saber-mudar, um saber informar-se, mais do que comunicar um saber estabelecido (...) [ou seja, visavam] fazer emergir um potencial de aquisição do saber e não fazer adquirir um corpo constituído de conhecimentos” (*Idem*, p. 109) e isto potenciando a reflexão, como temos vindo a referenciar ao longo deste Capítulo.

Em síntese, podemos dizer, numa primeira instância, que consideramos que o trabalho pedagógico ao nível da relação com o saber das Profissionais, em termos de Mediação Formativa, ajusta-se, em grande medida, aos princípios do MTP2, onde o autor (*Idem*, p. 108) ressalta que o saber

resulta [de] uma valorização dos significados subjetivos e das interpretações subjetivas, uma certa renúncia ao uso de critérios objetivos em nome da variedade das situações e das visões pessoais. Para compreenderem, as pessoas em formação não precisam senão de si próprias, mediante um efeito catalisador provocado pelo animador. Trata-se mais de uma troca de compreensões que de uma explicação comum a todas as compreensões, sem que esta seja totalmente recusada.

Não obstante, convém ter noção de alguns perigos, especialmente porque, no MTP2, o saber do Educador pode, por vezes, ser posto de lado, no sentido de vincar a autonomia dos Adultos, mas a verdade é que deve existir um equilíbrio, ou seja, as Profissionais devem transmitir algum conhecimento, pois o Adultos, particularmente no início dos processos, nem sempre possuem autonomia ou, pelo menos, consciência dessa autonomia, daí que recorrer a elementos teóricos e a saberes gerais instituídos poderá revelar-se vantajoso, desde que estes não assumam o comando de todo o percurso educativo/formativo ou, dessa forma, já não estaríamos no domínio de uma Mediação Formativa.

4.3.3.5. Relação Pedagógica

A relação pedagógica é uma das variáveis mais importantes para o sucesso da Mediação e do próprio processo de aprendizagem nestes contextos e surge, nas palavras de Lesne (1984, p. 35), como “um conjunto complexo, dependente de variáveis determinantes”; trata-se de uma “relação social” (*Ibidem*) contextualizada no espaço e no tempo e, por isso, socioculturalmente determinada. Também Estrela (2002, p. 36) reconhece a sua importância e define-a como “o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos (...) [sendo que] o saber é o primeiro condicionante da relação pedagógica”, pois tudo gira em torno dele, revelando-se, socialmente, determinado, ou seja, é o que “uma dada sociedade [num momento histórico específico] considera útil para a sua preservação e consecução dos seus fins” (*Idem*, p. 37).

Dentro desta categoria de análise, o MTP1 caracteriza-se por uma relação pedagógica vertical, onde o Educador se encontra no vértice superior da hierarquia e estabelece os limites da interação, pautando a sua atuação pela transmissão unilateral de conhecimentos, particularmente, de cariz teórico.

No MTP2, por sua vez, promove-se uma relação igualitária e horizontal entre os diversos atores, tendo sido esse tipo de interação que encontramos, de uma forma geral, em todos os processos, como se verifica nas passagens:

lança reptos aos adultos, procurando que estes participem (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 3-NS);

nesta última, como fui eu que fiz desde o início, falei com os Formandos, os Formandos foram à Reunião, o representante dos Formandos foi à Reunião, deu a ideia que tinha e nós ajustámos e foi um Tema de agrado deles, correu muito bem (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB).

Aqui, o Educador facilita o processo de desenvolvimento “nas pessoas em formação [de] uma atitude motora, indutora de transformações pessoais, de uma formação pessoal concebida como um desenvolvimento provocado pela libertação e a emergência de uma força interna, dinâmica e criadora” (Lesne, 1984, p. 98).

O trabalho do Educador adquire, portanto, neste MTP, uma lógica psicossocial, onde este “deve poder discernir os conflitos, ajudar a sua resolução e facilitar o trabalho de grupo” (*Idem*, p. 79) e, nesse sentido, as Profissionais encarnaram o papel de animadoras, estimulando o desenvolvimento de atitudes e comportamentos face a situações diversas, o que vai ao encontro do modelo transformativo de Mediação (Faget, 2010; Torremorell, 2008).

Não obstante ser esta facilitação de uma pedagogia das atitudes que o MTP2 privilegia, consideramos que se revela importante manter o saber na formação, o que, baseando-nos no MTP3, deve relacionar-se com os saberes-fazer concretos que os Adultos necessitam para agir no e sobre o mundo, isto é, “a formação deve preparar não só o sucesso da ação do homem sobre a natureza, mas também o desenvolvimento do homem na sociedade” (Lesne, 1984, p. 163). Assim, neste MTP, procura-se que os Educandos interroguem as próprias questões de formação, no sentido de se prepararem para fazer face a situações sociais reais. Este princípio fez parte do trabalho das Profissionais, patente na sua atitude de questionamento, no fomento do desenvolvimento de uma consciência crítica e no estímulo à transferência de competências, onde se pretendia conceber a “elucidação, em comum, das determinações das situações pedagógicas e das situações reais” (*Idem*, p. 185), no sentido do encontro de respostas apropriadas às mesmas, como se reconhece na intervenção da PRVC 1:

Conceitos de aprendizagens formais, não formais e informais.

Técnica: “Onde é que nós aprendemos a ser tolerantes, a ser solidários? Tiramos um Curso de solidariedade?” [risos].

Adulto: “É a vida, o dia-a-dia”.

Técnica: “Exatamente, são as nossas práticas” (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 3-NB).

Concluimos, também nesta categoria, que ao trabalho pedagógico das Profissionais estão inerentes, essencialmente, pressupostos do MTP2 e do MTP3, pois verificámos a prevalência de uma relação horizontal (embora com os seus limites nas situações que o exigiam), estabelecendo-se uma relação interpessoal aberta à partilha e marcada pela criação de empatia, pela aceitação e pela tolerância, rumo à construção de conhecimentos conjuntos.

Em síntese, durante a elaboração deste Subcapítulo tivemos em mente, de acordo com Lesne (1984), a não negação da existência de características de um MTP nos outros, quando falamos em termos das práticas reais das Profissionais, mesmo que isso aconteça de forma inconsciente ou envolvido nas dimensões das políticas educativas globais (nível macro) e dos objetivos organizacionais (nível meso) ou surja relacionado com os seus próprios saberes e características, tanto socioculturais, como académicos. O que procurámos foi salientar os aspetos que identificámos durante a fase de trabalho empírico, de forma a enquadrá-los no trabalho pedagógico das Profissionais e respetivas conceções teórico-práticas da Mediação.

Em termos gerais, concluimos que a metodologia de EFA e o trabalho pedagógico empreendido pelas Profissionais envolvem uma pedagogia não-diretiva, a qual se centra “no autodesenvolvimento da pessoa em formação, baseado no postulado da presença, no indivíduo,

de uma capacidade latente de (auto)reorganização da sua personalidade, cujo emergir e desenvolver o animador se limita a favorecer” (*Idem*, p. 87).

Assim, embora existam modelos de pensamento instituídos como base, procura-se que os Adultos reflitam sobre eles, de forma a concluírem da sua concordância ou discordância e potencial transferência de conhecimentos para situações reais. Não obstante, não podemos descurar o facto de terem que apresentar o desenvolvimento de competências e “daquelas” competências para obterem a certificação, a qual se torna, também, um dos suportes do MTP1.

Os comportamentos impositivos da Mediadora 1, já referenciados em Capítulos anteriores e que abordaremos, também, no Capítulo V, foram pontuais e não identificados em todos grupos, mas apenas com aqueles que mostravam menos autonomia e capacidade de iniciativa. Embora possamos tentar enquadrar esta intervenção diferenciada nos princípios da adequação aos grupos, a verdade é que esta atitude revela falta de imparcialidade, característica essencial no processo de Mediação, o que seria um aspeto importante a considerar em futuras intervenções.

O MTP3 está presente nestes processos de EFA na relação entre pensamento abstrato e pensamento concreto (experiências, competências) e no trabalho das Profissionais em termos de situações reais (com especial ênfase no RVCC e na VAE).

Globalmente, percebemos que os MTP2 e MTP3 são bastante complementares e partilham diversos pressupostos, embora o último reflita um cariz mais relacionado com espaços de luta e consciência sociais, enquanto o MTP2 se espelha no desenvolvimento pessoal e profissional dos Adultos, sendo que ambos são princípios que podemos encontrar na ideologia dos processos estudados.

No entanto e para concluir, embora não descurando a influência dos três MTP's no trabalho pedagógico em Mediação Formativa, temos que “a utilização da energia do grupo com vista a criar incitações, provocar modificações de atitudes ou comportamentos, inscreve-se na lógica do MTP2” (*Idem*, p. 90), daí identificarmos este MTP como o mais característico do trabalho pedagógico desenvolvido pelas Profissionais que colaboraram nesta investigação.

Ainda assim, arriscamos na possibilidade de anunciar um modelo integrador neste domínio, comportando pressupostos teórico-práticos dos diferentes modelos que Lesne, já em 1984, apresentou e que, como vemos, ainda hoje (e, se calhar, hoje ainda mais) revelam preocupações e reflexões essenciais na EFA e fundamentais no e para o crescimento e legitimação da Mediação Formativa.

Sumário

Do que referimos ao longo deste Capítulo, podemos retirar algumas conclusões importantes em termos de comparação dos processos de Educação e Formação de Adultos que nos propusemos analisar nesta investigação e que já fomos referindo, mas que pretendemos sistematizar. Nesse sentido, destacamos que estamos perante modelos e práticas de Educação e Formação de Adultos que, não obstante algumas diferenças bastante específicas no que concerne ao seu funcionamento, apresentam uma filosofia e princípios teóricos e organizacionais muito similares. De facto, os Cursos EFA e o processo de RVCC assentam, ao nível da Formação de Base, no mesmo Referencial de Competências-Chave, embora este seja utilizado de forma independente, ou seja, nos Cursos EFA ao nível da aprendizagem em si mesma e no RVCC relacionado com o reconhecimento de competências já adquiridas. Essa distinção em termos de caminho educativo-formativo justifica a diferença no respeitante ao desenho curricular dos dois processos, sendo este um dos aspetos que os afasta.

Por sua vez, RVCC e VAE parecem andar lado a lado, dada a semelhança dos seus objetivos e funcionamento, excetuando algumas práticas, essencialmente, o financiamento; a existência de um acompanhamento mais presencial e persistente no RVCC do que na VAE, onde se verifica, mesmo, um limite de horas; a composição do Júri; a intervenção de profissionais relacionados com o Diploma em causa, no caso da VAE¹⁰³; a inexistência da figura do TDE, função repartida entre Administrativos e Acompanhante de VAE.

Finalmente, os Cursos EFA e a VAE aproximam-se e afastam-se na mesma medida que o RVCC em relação ao primeiro modelo, tendo em consideração as diferenças observadas e destacadas entre RVCC e VAE.

Não obstante todos estes aspetos que parecem, de certa forma, diferenciar estes três processos, como referido, existem princípios que os aproximam de forma muito particular, nomeadamente, toda a filosofia e as ideologias que os envolvem. Desta forma, todos valorizam os saberes adquiridos nos mais variados contextos de vida; procuram o desenvolvimento de competências (mesmo que de forma não tão assumida no RVCC e na VAE, os Adultos, durante o processo, aperfeiçoam e descobrem competências a diversos níveis, competências essas direcionadas “para a vida”); a reflexão, o questionamento e a problematização estão na base do percurso educativo-formativo dos três sistemas, bem como a procura pela autonomização dos

¹⁰³ Salientamos que, em relação a este ponto, uma vez que o nosso estudo privilegia, apenas o RVCC Escolar, não temos conhecimento sobre o funcionamento do RVCC Profissional, pelo que poderão, nesse caso, existir semelhanças nesse sentido.

Adultos, no sentido do seu autoconhecimento, baseado em aprendizagens significativas; a abertura e procura pela flexibilização curricular, agregada a um movimento crítico e criativo; a relação pedagógica de cariz mais horizontal; a partilha de saberes entre Profissionais e Adultos; a promoção do aumento das qualificações e, finalmente, o baluarte de todos os modelos de Educação e Formação de Adultos, o estímulo a uma Aprendizagem ao Longo da Vida.

Capítulo V – Competências e Perfis de Mediação

Tenho a convicção de que para mediar não basta possuir habilidades e técnicas específicas, é preciso dominar a difícil tarefa de se integrar emocionalmente com os outros. Auto se designar mediador ignorando este fato significa um mau começo. Mediar é uma “arte” (e como tal, reclama o homem por inteiro) de conduzir um procedimento carregado de intensidade

(Rodrigues, 1999, p. 3).

5. Introdução

A noção de competência tem estado em voga nos discursos atuais (Tanguy, 1994), mas “não foi sempre objeto de debates e evoluiu ao longo do tempo” (Le Boterf, 2005, p. 8). Atualmente, surge com cada vez maior incidência na linguagem corrente e esta “é aliás uma das dificuldades encontradas com o conceito de competência: a de ser igualmente um conceito familiar” (*Ibidem*).

Tendo surgido em França no século XV “designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas” (Dias, 2010, p. 74), o seu significado viu-se alargado no século XVIII, estando relacionado com o saber e a experiência (*Ibidem*).

No século XX, anos 50, surgiu associada à Psicologia, no âmbito da linguística, mas foi nos anos 70 e 80 que a ideia de competência adquiriu uma importância mais significativa, começando a substituir-se à noção de qualificação (Stroobants, 1993), estando relacionada com a avaliação de desempenho profissional, o que exigia a análise de competências individuais, atestando que deveria valorizar não só o trabalho prescrito, mas também o trabalho real (Le Boterf, 2005). Esta perspectiva organizacional e empresarial vê na competência “uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego” (Dias, 2010, p. 74).

Nos anos 80 e 90 o conceito evoluiu e com ele a noção de formação contínua e de aprendizagem ao longo da vida, pelo que “ser competente numa situação de trabalho em 2000 já não significa a mesma coisa que ser competente em 1950 ou em 1970” (Le Boterf, 2005, p. 10).

Fleury e Fleury (2001, p. 183) definem competência como “palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa”. Segundo o Dicionário

Webster (2006¹⁰⁴), competência significa “qualidade de ser adequado ou bem qualificado física e intelectualmente” e competência profissional define-se como “capacidade para realizar as tarefas de uma profissão com qualidade”. Destacamos, daqui, a noção de capacidade para realizar algo, o que implica conhecimento sobre um assunto; no entanto, ser competente não implica, a nosso ver, somente uma qualificação, um conhecimento profundo: a competência envolve uma relação entre saber-ser e saber-fazer; trata-se do saber em ação. Tal como refere Cruz (2001), a competência envolve uma vertente de saber-ser e um domínio cognitivo-comportamental (conhecimentos e saber-fazer). A competência “consolida-se numa ação ou no conjunto de ações organicamente articuladas” (Dias, 2010, p. 74) e estabelece a relação entre os conhecimentos e a ação (Terssac, 1996, p. 223). Para este autor (*Idem*, p. 234), a competência refere-se a tudo “que está envolvido na ação organizada e tudo o que permite ter em consideração a organização da ação” e enriquece-se no saber-ser, estar, saberes sociais e capacidades de comunicação (Stroobants, 1994).

Também se confundem, não raras vezes, os conceitos de aptidões, habilidades e conhecimentos. Assim, por aptidões entendemos uma predisposição natural, a qual pode vir a ser aperfeiçoada; por sua vez, habilidade refere-se à demonstração prática de um talento e os conhecimentos envolvem o que é necessário saber para realizar uma tarefa (Fleury & Fleury, 2001, p. 184). Para estes autores, a competência define-se pelo conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho (*Ibidem*).

Não podemos falar de competências sem falarmos em trabalho e foram, de facto, as alterações no mundo organizacional, onde se substitui “a eficiência pela competitividade, e os objetivos e atividades educativas por uma panóplia de competências previsivelmente antecipáveis na escola e mobilizáveis no trabalho” (Silva, 2005a, p. 28), que trouxeram novas roupagens ao conceito de competência.

Assim, baseando-nos em Markert (2002, p. 196), podemos dizer que as mudanças no mundo do trabalho trouxeram consigo novas exigências de qualificação para os trabalhadores, “mas também uma nova dimensão do conteúdo de suas capacidades, orientada no entendimento do processo integral da produção, nas *competências integrais e universais*¹⁰⁵”. Por outro lado, deve-se primar por uma educação que permita trabalhar a transferibilidade de competências para novas situações complexas, pois torna-se, neste momento, difícil adivinhar quais as futuras exigências em termos de qualificação, pelo que só o desenvolvimento de competências transversais pode ditar o

¹⁰⁴ Consultado *online* em <http://www.websters-online-dictionary.org/definitions/competence>.

¹⁰⁵ Em itálico no original.

sucesso de um indivíduo: pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas, inovação, novas tecnologias, comunicação, competências básicas para o século XXI¹⁰⁶. Revela-se, igualmente, necessário desenvolver competências sociais, comunicacionais e subjetivas, dadas as mudanças socioculturais que as relações sociais atravessam. E para que a noção de competência não adquira, apenas, um caráter funcionalista, é relevante trabalhar competências histórico-políticas transformadoras, no sentido de transformar as organizações.

Zarifian (1999) define competência como a inteligência prática dirigida para situações que têm por base os conhecimentos adquiridos, transformando-os, quanto maior for a complexidade da situação. Trata-se de um saber agir (Le Boterf, 2005) que implica saber mobilizar habilidades, conhecimentos e capacidades num determinado contexto.

Desta forma, os conhecimentos adquirem o estatuto de competência, quando utilizados, transferidos e integrados, sendo a competência sempre contextualizada (Fleury & Fleury, 2001, p. 185). Segundo estes autores (*Ibidem*),

a noção de competência aparece (...) associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica [a competência é, neste âmbito,] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

Assim, a competência não pode ser vista como uma adição de saber-ser, saber-fazer e saber-saber, pois existe uma componente pessoal na construção da mesma e “um indivíduo sábio não é necessariamente competente, nem a competência é um somatório, mas uma combinatória de elementos em que cada um se modifica em função das características daqueles aos quais se junta” (Dias, 2010, p. 75). Neste sentido, a tomada de decisões, o saber agir e a mobilização de recursos são as principais características de uma competência (*Ibidem*).

A competência combina, portanto, conhecimentos, valores, atitudes que se materializam numa ação eficaz contextualizada, consciente e transferível para outras situações, permitindo gerir e resolver problemas complexos (*Ibidem*).

Em termos educativos, a reflexão sobre o conceito de competência também tem adquirido contornos de destaque e, segundo Dias (*Ibidem*, p. 74), neste contexto, “a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados [e] uma abordagem por competências enaltece o que o discente aprende por si, o aprender a aprender, a construção

¹⁰⁶ Confirmar, por exemplo, <http://www.p21.org/overview/skills-framework> e <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>.

peçoal do saber através da interação”.

No âmbito da nossa investigação, a reflexão sobre as questões teóricas e praxeológicas relativas às competências é um aspeto importante e evidenciado no estudo empírico que realizámos.

Ao falarmos, mais especificamente, das competências do Mediador na Educação e Formação de Adultos destacamos as competências sociais (Zarifian, 1999), que estão relacionadas com o saber-ser e o saber-fazer, com atitudes e comportamentos, com autonomia, comunicação e responsabilização. Os Mediadores devem, também, e ainda segundo o mesmo autor, ter competências relativas aos conhecimentos sobre os processos de trabalho e competências técnicas, ou seja, devem conhecer as especificidades do trabalho a realizar.

Com base em Fleury e Fleury (2001, p. 186), podemos dizer que o Mediador deve saber agir; saber mobilizar recursos; saber comunicar, sendo esta uma dimensão-chave num processo de Mediação; saber aprender, inspirando-se todos os dias no seu trabalho, com o intuito de evoluir; saber comprometer-se; saber assumir responsabilidades, sendo responsável pelas suas ações e ter visão estratégica, no sentido de identificar oportunidades de intervenção.

Atualmente, não é um diploma que dita a estabilidade dos indivíduos no mercado de trabalho e ter formação não implica, necessariamente, ter competências para..., embora seja um passo essencial para tal. Segundo Le Boterf (2005, p. 18), “ser competente é cada vez mais ser capaz de gerir situações complexas e instáveis” e é isso que é pedido aos Mediadores no campo da Educação e Formação de Adultos, os quais lidam com públicos, na sua maioria, problemáticos e pouco qualificados, sendo necessário colocar em prática competências de gestão de trabalho em equipa, de gestão de *stress*, de controlo emocional, de inovação pedagógica, de motivação, de comunicação (Aguiar & Silva, 2013c).

Para serem competentes, os Mediadores devem mobilizar conhecimentos, saber-fazer, experiências, cultura, ou seja, recursos individuais, mas também recursos do meio envolvente, tais como redes, informações, procedimentos. Assim, “a resposta competente deverá ser uma resposta de rede e não apenas uma resposta individual, ainda que a ligação com um problema ou um cliente seja assegurado por uma pessoa. Agir com competência supõe portanto interagir com outrem” (*Idem*, p. 23). A competência não pode ser separada do contexto em que ocorre e da motivação para agir.

Deluiz (s/d) apresenta cinco grandes grupos de competências: competências básicas e específicas em relação a uma profissão, onde o Mediador deve dominar, em termos técnicos e

organizacionais, o trabalho que tem que desenvolver e a sua intervenção no âmbito educativo/formativo; competências organizacionais e metódicas; competências de comunicação, sendo a gestão da mesma de extrema relevância, pois é através dos canais comunicativos que o papel do Mediador se vai desenvolvendo e é pela comunicação que o seu trabalho poderá ter mais ou menos sucesso; competências sociais, as quais adquirem uma importância significativa, visto que estamos a falar de um contexto relacional e competências comportamentais, já que a gestão de atitudes, emoções e comportamentos é essencial para o sucesso da Mediação.

Neste sentido, referimos Machado (1998, p. 93) que indica que “a noção de competência é, de fato, uma noção forte e deve ser recuperada, mas numa perspetiva que rompa com critérios que a estão orientando na atualidade: o fatalismo da disputa competitiva”. A competência deve, por conseguinte, ir mais além da competitividade, no sentido da formação integral do ser humano e de transformação da sociedade, mediante uma perspetiva crítica e emancipatória (Markert, 2002).

Neste Capítulo, centrar-nos-emos na reflexão em torno das competências das figuras da Mediação na EFA, o que não pode ser dissociado da construção e/ou definição do(s) seu(s) perfil(s), tema que iremos, igualmente, problematizar, culminando com uma breve observação em torno das competências de promoção da cidadania, autonomização e participação por si empreendidas.

5.1. Competências do Mediador na Educação e Formação de Adultos

Antes de iniciarmos a nossa reflexão sobre este tópico, convém lembrar que estamos no domínio da Educação e Formação de Adultos, perante uma Mediação Formativa (Silva et al. 2010; Silva, 2009; Gremmo, 2007), no seu âmbito mais informal (Domingos & Freire, 2009). Nesse sentido, embora as competências que iremos problematizar neste Subcapítulo sejam faladas ao nível da Mediação na sua vertente mais formal, podemos enquadrá-las na Mediação em contextos de Educação e Formação de Adultos, pois trata-se de processos onde estão presentes a mediação de conhecimentos e aprendizagens que envolvem a presença de um terceiro. Procuramos, então, aqui, fazer a ponte entre a Mediação Formal assente, sobretudo, no modelo de resolução de conflitos e a Mediação Formativa, formadora e transformadora que encontramos na Educação e Formação de Adultos.

Segundo Milburn (2002), a Mediação procura regular os conflitos através do diálogo e permite o desenvolvimento de competências que solidifiquem as relações, no sentido de prevenir conflitos posteriores. Os Mediadores devem ter competências de comunicação ao nível do diálogo e da potenciação da compreensão mútua entre as partes; competências que permitam o controlo do

quadro relacional das partes envolvidas e, ao mesmo tempo, primar pela não-diretividade, não induzindo o conteúdo das sessões de Mediação.

No quadro da Educação e Formação de Adultos, as Profissionais que trabalham neste domínio procuram que os Adultos reflitam sobre as suas experiências, os seus conhecimentos, a sua postura e comportamentos, adotando uma posição de questionamento e não-diretividade, para que os mesmos descubram, por si, as competências que possuem e analisem, de forma eficaz, as suas atitudes. Estas Profissionais desempenham um papel, particularmente, relevante na potenciação desta (auto)descoberta:

As crianças crescem e desenvolvem-se pela descoberta e vocês devem descobrir por vocês, fazer os trabalhos por vocês para crescerem e fazerem valer o vosso certificado (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 3-NB).

A Profissional procura, aqui, responsabilizar os Adultos pela sua certificação, fazendo referência ao trabalho autónomo, de descoberta, de análise e reflexão, com base nas experiências de vida de cada um.

incita os formandos, questionando-os e motivando-os para a aprendizagem e formação contínuas: "Você gosta de aprender, vê-se isso" (Registo de Observação, PRVC 3, Sessão 5-NB).

A PRVC 3 evidencia um comportamento motivacional: reforço positivo. A colocação de questões é, também, um aspeto bastante valorizado e utilizado pelas Profissionais.

Eu procuro sempre mostrar o lado positivo e negativo das coisas e se tivessem tido uma intervenção junto das pessoas, diferente, provavelmente, teriam outro resultado, apesar do que eles relatam (Extrato da Entrevista da Mediadora 2).

Da citação anteriormente referida, constatamos a preocupação da Mediadora em que os Formandos reflitam sobre os seus comportamentos e atitudes, no sentido de evoluírem, analisando outras perspetivas das situações com que se deparam para que, desta forma, possam lidar de outro modo com os seus problemas.

Também os Formandos, especificamente, nos Cursos EFA, reconhecem competências nas suas Mediadoras, nomeadamente (e como se pode verificar pela análise do Quadro 28), ao nível da gestão dos Cursos e das orientações que lhes fornecem. Salientamos, de igual modo, o facto de os Formandos verem as Mediadoras como o elo de ligação entre todos os atores da Formação, desde Formadores a eles próprios e de valorizarem a sua ajuda, tomando-a como fundamental e importante em todo o seu percurso formativo.

A Mediadora é vista, então, como uma figura eclética, sempre presente e disposta a auxiliar, o que podemos relacionar com os domínios da comunicação e do relacionamento

interpessoais, tão importantes na função de qualquer Mediador e que, aqui, são valorizados pela Mediadora e percebidos pelos Formandos, como se constata no Quadro 28.

Assim, as competências de gestão, de acompanhamento, de estabelecimento de pontes e de apoio referidas pelos Formandos vão ao encontro do que as próprias figuras de Mediação consideram essencial para desenvolverem um bom trabalho de Mediação na Educação e Formação de Adultos.

Quadro 28 - Perceção do papel da Mediadora pelos Inquiridos

Cursos Perceções sobre o papel da Mediadora	Serviço de Mesa	Práticas Técnico-Comerciais	Operador de CAD/CC	Técnico Multimédia
	Número de Formandos			
Responsável	9	0	0	0
Gestão/Orientação dos Cursos/Acompanhamento	5	9	7	12
Importante e fundamental	2	4	7	6
Esclarece dúvidas/Ajuda	3	6	5	2
Está sempre presente	0	1	0	0
Respeito	0	1	0	0
Avaliar capacidades profissionais e sociais	0	1	0	0
Incentivar	0	1	0	0
Boa ouvinte dos problemas	0	0	2	0
Resolve Conflitos	0	0	1	0
Elo de ligação entre os atores em Formação	0	0	4	4
Compreende	0	0	1	0
Pessoa de confiança	0	0	0	1
NS/NR	0	0	1	0

O Mediador deve equilibrar a sua intervenção: por um lado, deve deixar que as partes mostrem o seu descontentamento, a sua revolta, mas, ao mesmo tempo, deve incentivar ao

máximo o diálogo até que seja encontrado um terreno de entendimento. Por sua vez, devem controlar as não interrupções de ambas as partes, por isso, devem controlar a vez de cada parte falar, sem que seja interrompida, promovendo o respeito pelo tempo de cada participante para expressar-se livremente.

No estudo desenvolvido por Milburn (2002), conclui-se que é necessário que os Mediadores possuam um conjunto de competências, no sentido de não tornarem a sua presença passiva, mas potenciadora de intervenções que orientem a discussão e o diálogo, sendo, para tal, necessárias algumas técnicas. No entanto, estas técnicas não estão regulamentadas e existem mesmo testemunhos no estudo que dizem que a Mediação “é um *feeling*¹⁰⁷. Não há receitas feitas” (*Idem*, p. 117). Essas técnicas advêm do próprio contexto e situação.

Não obstante, o autor menciona algumas das competências mais importantes e uma delas é a criação de empatia com as partes. Torna-se necessário, e essa é outra técnica, provocar uma evocação da situação que originou o conflito e “essa fase de escuta e de questionamento perseguem um duplo objetivo: o apaziguamento (nomeadamente, para aqueles que se consideram vítimas) e o conhecimento dos elementos constitutivos da relação entre as pessoas” (*Idem*, p. 118).

Müller (2008) aponta, igualmente, que o Mediador deve ser calmo, mostrar interesse, respeitar as partes e o que está a ser dito e, portanto, ser capaz de mostrar empatia. A empatia refere-se à capacidade para compreender e demonstrar essa compreensão em relação a sentimentos, emoções, perspetivas, problemas, interesses das partes e tal ocorre através da análise da comunicação verbal, mas também não-verbal e a intervenção da Mediadora 2 reflete essa atitude:

Quero saber o que sentiram... alguém quer partilhar o que sentiu?”. Alguns formandos falam sobre o que sentiram e a Mediadora vai comentando. Momento de partilha (Registo de Observação, Mediadora 2, Sessão 2-NB).

As Profissionais participantes no nosso estudo tentam perceber qual o estado subjetivo dos Adultos/Formandos, revelam interesse pelos mesmos e procuram antecipar as suas reações e esclarecer dúvidas, mediante a análise das suas expressões verbais e não-verbais, motivando e dando reforço positivo, quando os mesmos apresentam comportamentos de interesse, responsabilidade e reflexão.

Técnica: Acabou de utilizar a regra de três simples, vê como sabe utilizá-la? (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB);

¹⁰⁷ Em itálico no original.

Técnica: Estou a ver que a Matemática não vai ser problema para si (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB).

Nestas duas passagens verifica-se, exatamente, um comportamento motivacional por parte da Profissional, dando reforço positivo, quando a Adulta resolve um problema Matemático, mesmo sem ter consciência disso. São exemplos simples dados pela PRVC, no sentido de valorizar aquilo que os Adultos já sabem e demonstrar-lhes que são conhecimentos utilizados no quotidiano, nas mais simples situações.

Denota-se, também, uma preocupação das Profissionais em perceberem se os Adultos estão a acompanhar a desconstrução de conceitos, conforme pode perceber-se nas seguintes interpelações:

Questiona os adultos sobre o facto de terem alguma dúvida (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 1-NS);

A Técnica começa por perguntar se têm alguma dúvida (Registo de Observação, PRVC 3, Sessão 5-NB).

Assim, não estamos perante um modelo tradicional de emissor>recetáculo, mas existe uma relação horizontal, de diálogo, onde se procura perceber em que ponto os Adultos se encontram no que concerne às explicações dadas pelas PRVC. Consta-se um interesse pela aprendizagem dos Adultos, procurando que os mesmos reflitam e esclareçam dúvidas, o que é revelado pela sua comunicação digital e analógica. As Profissionais não veem o seu trabalho como algo mecânico, mas procuram responder a todas as dúvidas dos Adultos. Esta preocupação pode ser documentada com o seguinte registo da nossa observação numa sessão:

reforça, positivamente, as experiências dos adultos, utilizando um discurso enfático, motivador, dinâmico (e.g.: “Então, dizia que não tinha Matemática na sua vida e já me deu tantos exemplos... Afinal, sabe mais de Matemática do que o que pensava...”) (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 3-NB).

Reconhece-se, aqui, um comportamento motivacional, com reforços positivos, dando importância às experiências dos Adultos como fonte de aprendizagem. A Profissional acredita nas capacidades dos Adultos, que eles têm competências, sendo necessário desconstruí-las.

Também Brandoni (2011) indica que o Mediador deve ser forte em termos de relações interpessoais e deve ter capacidade para criar relações de confiança e de compreensão mútua com as partes. A empatia é uma das técnicas mais importantes para o Mediador. Criar empatia envolve a escuta ativa, a valorização dos sentimentos, a aceitação do outro sem julgamento e a demonstração de interesse. O Mediador não tem que falar muito, mas deve, sim, escutar e

demonstrar que compreendeu o que está a ouvir; deve respeitar os silêncios e encorajar cada parte a continuar a expressão dos seus sentimentos e perspetivas.

Assim, a empatia implica que estejamos atentos à comunicação verbal, mas também à comunicação não-verbal, à paralinguística, às emoções e sentimentos que estão implicados nos conteúdos verbais e ao contexto.

Para Branco (2004, p. 63),

peçoas empáticas são as que são capazes de «ler» os sentimentos dos outros e, normalmente, dão-se conta de estar a acompanhar com os olhos, e mesmo com o corpo, os movimentos de expressão comunicativa de outrem, ou seja, entram em sintonia. Este fenómeno de natureza intra e inter-relacional poderia ser pertinentemente utilizado em contextos pedagógicos.

As Profissionais que colaboraram no nosso estudo revelaram, na sua maioria, um comportamento de empatia para com os Adultos/Formandos, o que demonstra a sua preocupação com a criação de um clima harmonioso:

refere que se trata de um processo que envolve muito trabalho, mas que estão todos a lutar pelo mesmo objetivo, a certificação e menciona que “o vosso sucesso é o meu sucesso” (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB).

A Profissional faz referência à exigência do processo, o que serve de alerta para os Adultos, mas procura que os mesmos tenham em vista o fim que tanto desejam: a certificação. Procura criar empatia, quando diz que o sucesso deles é o sucesso dela e claro que todos querem ter sucesso; trata-se, assim, de uma forma de corresponsabilização e compromisso com os Adultos e de demonstrar que estará sempre preocupada com o percurso dos mesmos e com o seu sucesso, o que será espelho da sua intervenção.

Agora, eu já falei muito e quero conhecer-vos melhor (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB).

A PRVC 1 mostra interesse em conhecer os Adultos, em ouvi-los e às suas experiências, procurando criar empatia com os mesmos, através do conhecimento mútuo, o que também verificámos na intervenção da TDE:

o que se verificou na empatia criada com os adultos e no à-vontade com que começou por conduzir a sessão (Registo de Observação, TDE, Sessão 1).

Foi, desta forma, possível confirmar a tentativa da TDE, pela sua postura e comunicações verbal e não-verbal, de criar empatia com os Adultos.

Outra técnica que deve ser utilizada pelos Mediadores e que deve fazer parte das suas competências passa pela reformulação e resumo do que escuta. Como diz um Mediador, “o nosso

papel é de reenviar a imagem do que é dito, e de estar em empatia com cada pessoa” (Milburn, 2002, p. 120). Trata-se do que o autor designa como “técnica do espelho” e que consiste “no reenvio da imagem da sua posição aos protagonistas, retomando-a e convidando-os implicitamente a considerarem a sua pertinência” (*Ibidem*).

Esta técnica vai permitir criar empatia com as partes e é a tomada de posição das mesmas que vai possibilitar ao Mediador apoiar-se para poder controlar a situação, com vista à criação de um clima de pacificação satisfatório para ambas (*Ibidem*).

Ainda dentro destas técnicas e competências, os Mediadores devem, também, recorrer aos seus meios pessoais, baseados na sua experiência. Neste âmbito, “os mediadores admitem apelar aos seus recursos pessoais para controlar as situações que variam em função dos conflitos e dos «mediados». Elas provêm, tanto da sua experiência profissional exterior à mediação, como da sua prática da mediação” (*Idem*, p. 122).

Outras técnicas envolvem a hermenêutica, a interpretação dos sentimentos, das situações e das palavras e a maiêutica, que se prende com a formulação de proposições justas para a pessoa em questão (*Idem*, pp. 122-123).

A neutralidade é outra competência do Mediador, o qual surge como uma espécie de “catalisador relacional” (*Idem*, p. 136), mas que nunca intervém pelas partes nem decide qualquer situação relativa ao conflito e “esta disposição ética consiste num elemento decisivo na competência dos mediadores” (*Ibidem*). A neutralidade está presente desde o início da Mediação e envolve, também, a mobilização do consentimento das partes (*Idem*, p. 137).

Também Lascoux (2007, p. 32) faz referência à neutralidade, indicando que o Mediador não se deve implicar no conflito nem tomar parte de algum dos participantes, não se identificando com as causas defendidas, quer por uma parte, quer por outra. Deve assegurar que os mediados se expressem livremente, sem fazer julgamentos de qualquer tipo.

Outra competência essencial é a capacidade para estabelecer confiança e que envolve o reconhecimento, por parte dos participantes, do valor da intervenção do Mediador e do processo de Mediação. Essa confiança depende muito da atitude e da neutralidade do Mediador (Milburn, 2002, p. 138). Envolve a ausência de julgamentos, tem em consideração a noção de empatia e de escuta ativa (*Ibidem*). Também se constrói a confiança através da não-diretividade, por isso, deve evitar qualquer tipo de indução. Assim, “o mediador esforçar-se-á para criar um clima caloroso, de compreensão, de empatia, de maneira a colocar as pessoas numa disposição de espírito favorável à procura de um acordo. Ele mostrará interesse pelas pessoas e evitará que elas se sintam julgadas”

(*Idem*, p. 139).

A procura do estabelecimento de confiança foi um aspeto bastante focado pelas Profissionais participantes no nosso estudo, como destacamos na seguinte citação:

se as pessoas não sentem, minimamente, à vontade com a pessoa que será o seu tutor, o seu Mediador, nunca mais vão conseguir escrever o que quer que seja, não é? (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

O comportamento de proximidade é, assim, considerado importante para estabelecer laços de confiança, fundamentais para o trabalho que tem que ser desenvolvido:

porque nos pedem ajuda pra alguma situação, mesmo a nível particular, pessoal, mesmo e tentamos ajudar e eles conseguem ultrapassar as situações que tão a passar (Extrato da Entrevista da Mediadora 1);

*Quando surgem problemas eles vêm ter comigo, falamos e procuro ajudá-los
Às vezes, há alguns, até acho piada, porque, por exemplo, a esposa ficou desempregada e vêm pedir ajuda, a ver se arranjo emprego pra esposa (risos), prontos, eles, eu acho que, isso é positivo, sempre que surge alguma coisa, eles procuram-me, também, o que é positivo
se eles não houvesse uma, uma aproximação, digamos assim, de empatia, eles evitariam procurar falar comigo sobre os assuntos e não, eles procuram sempre essa aproximação* (Extratos da Entrevista da Mediadora 2);

Nós temos uma missão de serviço público forte, estamos em contacto direto com os visados, porque as pessoas vêm ver-nos, nós tentamos fazer o melhor por eles, nós sabemos que é importante para eles obterem a Validação de Adquiridos, pelo que fazemos tudo para ajudá-los a atingirem os seus objetivos (Extrato da Entrevista da Responsável pelo CAVA).

Os Adultos/Formandos confiam de forma tão significativa nas Profissionais que recorrem às mesmas para resolverem assuntos de variados âmbitos, nomeadamente, do foro pessoal. Estas, por sua vez, revelam preocupação para com os mesmos, tentando ajudá-los na consecução dos seus objetivos e na resolução dos problemas com que se deparam, utilizando mesmo algumas expressões carinhosas:

Utiliza a expressão "Meus amores" (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 1-NB).

A utilização de vocabulário afetuoso permite criar um ambiente de maior proximidade e confiança. No entanto, essa mesma proximidade deve ser vista com cautela ou, de outra forma, pode incorrer num excesso de confiança ou, eventualmente, de menor imparcialidade, competência essencial no trabalho de Mediação.

Na verdade, os dados dos inquéritos por questionário aplicados aos Formandos dos Cursos EFA apontam para um aspeto que consideramos relevante sublinhar e que se prende com o facto de considerarem a sua Mediadora uma amiga e uma percentagem significativa de Formandos

descreverem a sua relação com a Mediadora como de “amizade”, como comprovam os dados do Quadro 29, chegando mesmo um dos Formandos a referir que “sempre que um precisasse do outro, estávamos lá”.

Quadro 29 - Descrição da relação dos Inquiridos com a Mediadora

Cursos Descrição da relação dos inquiridos com a Mediadora	Serviço de Mesa	Práticas Técnico- Comerciais	Operador de CAD/CC	Técnico Multimédia
	Número de Formandos			
Profissional	6	9	14	10
Conselheira	8	7	11	9
Amizade	0	5	6	4
Próxima	1	0	3	0
Orienta	0	0	0	2
Pessoa com postura	1	0	0	0
Sincera	1	0	0	0
Distante	1	0	0	1
Respeito	0	1	0	0
Apoio/Prestativa	0	0	1	1
Motivação	0	0	1	0
Disponível	0	0	1	0
Completa	0	0	0	1
Excelente relação	0	0	0	1
Cordial	0	0	0	1
Solidária	0	0	0	1
NS/NR	1	0	1	1

Este tópico da amizade lança algumas interrogações, uma vez que poderá demonstrar alguma confusão de papéis: a Mediadora deve ajudar e os Formandos reconhecem esse aspeto, mas o facto de considerá-la amiga pode significar uma proximidade (pelo menos, percebida pelos inquiridos) que não deverá existir na relação profissional que deve ser estabelecida entre Mediadora e Formandos.

Por sua vez, o considerá-la conselheira, resposta também bastante assinalada, poderá tornar-se paradoxal em termos do campo teórico da Mediação: por um lado, não deverá ser da competência de um Mediador aconselhar os mediados, neste caso, os Formandos; no entanto, por outro lado, estamos perante um público que, embora encontremos exceções, de uma forma geral apresenta falta de autonomia tanto ao nível pessoal como educativo-formativo, daí que o papel das Mediadoras adquira, uma vez mais, nestes contextos, algumas especificidades e, desde que exista um equilíbrio nessa função, a possibilidade de aconselhar os Formandos pode trazer benefícios importantes nas mais diversas esferas da sua vida.

Não obstante esta relação “próxima”, a grande maioria dos inquiridos considera as suas Mediadoras profissionais, o que demonstra que a intervenção que foi realizada junto dos Formandos foi considerada bastante positiva, efetiva e eficaz.

Neste sentido, a Mediadora 1 salienta a sua preocupação com o sucesso dos Formandos, revelando uma atitude profissional para com eles e respetivos resultados: sucesso vs. insucesso:

Preocupo-me que o trabalho deles seja um sucesso (Extrato da Narrativa da Mediadora 1).

No entanto, se o trabalho não for um sucesso, qual será a reação da Mediadora? Culpabilização? Sentimento de frustração? Sensação de impotência? Responsabilização dos Formandos? Basto (2008) indica que o Mediador não deve culpabilizar-se pelo resultado da Mediação, pois compete às partes encontrarem a solução para os seus problemas. Aqui, as Profissionais devem refletir sobre o seu comportamento e a sua prestação, mas devem, também, compreender que são os próprios Adultos que vão ditar o seu sucesso nos processos de reconhecimento e desenvolvimento de competências. As figuras de Mediação terão o seu papel relevante no estabelecimento da ponte entre as partes e/ou entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, mas compete aos Adultos fazerem uso das pistas fornecidas nas sessões pelas Profissionais para se (re)criarem, (re)inventarem e potenciarem, enquanto seres em transformação.

O estudo de Milburn (2002) faz, também, referência ao facto de existirem casos, apesar de dever ser evitado, em que é necessário apresentar alguns comportamentos de julgamento e isso acontece na Educação e Formação de Adultos, por exemplo, chamar a atenção que os Adultos são isso mesmo e não crianças: têm responsabilidades, direitos, mas, também, deveres e, portanto, torna-se necessário apelar à sua consciência e mesmo mandar calar, quando tal é necessário. A Acompanhante de VAE faz mesmo referência às dificuldades de alguns Adultos em comprometerem-se com regras e prazos, sendo necessário chamá-los à razão:

*Em geral, eles têm grandes dificuldades em respeitar e ler as instruções, há, por vezes, atrasos para entrar no processo
Sou muitas vezes obrigada a lembrar-lhes que estamos numa relação entre adultos e que não sou a sua Professora. Faço-lhes, igualmente, entender que eles trabalham para eles próprios e não para mim (Extratos da Entrevista da Acompanhante de VAE).*

Durante a fase exploratória do nosso estudo, foi possível assistir a situações em que as Mediadoras tiveram que fazer uso da sua “posição de autoridade” para chamar a atenção dos Adultos/Formandos, quando estes tinham episódios de conflito e discussão. Este é um aspeto controverso e mesmo paradoxal em termos da filosofia da Mediação, mas revelou-se incontornável ou, de outra forma, os Formandos não teriam conseguido ultrapassar os seus problemas, pelo que o papel das Mediadoras foi, também nesta ótica, fundamental.

Convém distinguir, igualmente, neutralidade (Aréchaga et al., 2004) de imparcialidade, sendo esta última outra competência do Mediador. A neutralidade refere-se à não-diretividade e ao não julgamento e a imparcialidade afirma o tratamento igual de ambas as partes envolvidas. Reflete-se num tratamento simétrico (*Idem*, p. 148) e este é um princípio fundamental da Mediação, um elemento fulcral ao nível das competências do Mediador e da Mediação, sendo que “a simetria supõe então que a mediação permite uma troca de valores julgados equivalentes pelas partes” (*Idem*, p. 149).

As Profissionais participantes no nosso estudo revelam um tratamento igualitário de todos os Adultos, procurando que todos participem nas sessões de igual forma, sem serem, no entanto, obrigados a isso:

A Técnica convida os adultos a partilharem alguma da sua história de vida (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 3-NB);

a partir daí eu disse, pronto, agora vocês escolhem a atividade e têm de trabalhar e tiveram a trabalhar (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB).

Mais uma vez, constata-se um apelo à participação dos Adultos nas sessões e na definição dos conteúdos a trabalhar, de forma voluntária, o que não aconteceria num modelo tradicional,

onde é mais valorizado o discurso unidirecional e menos a horizontalidade relacional, o diálogo e a coparticipação.

Milburn (2002, pp. 41-42) refere que o Mediador é um intérprete, pois “permite às partes terem uma apreensão respeitosa das suas motivações e das suas paixões”; facilita a tomada de decisões e a expressão de motivações; deve ser criativo e animar as sessões de Mediação com recurso a essa criatividade, fomentando o encontro de soluções interativas; é um controlador do processo e só “o controlo das técnicas de mediação e um treinamento intensivo permitir-lhe-ão controlar o desenrolar do processo de mediação” (*Idem*, p. 78).

Lascoux (2007) afirma que, para se ser Mediador, as suas competências não se improvisam, mas têm que ser trabalhadas e é necessário obter formação nesse sentido. O autor indica que o Mediador deve ter competências de escuta ativa e paciência; deve, igualmente, ter uma experiência longa ao nível das relações humanas (*Idem*, p. 31 e sgts). O nosso estudo revela que todas as Profissionais envolvidas são da área das Ciências Humanas e Sociais e da Psicologia, requisito obrigatório, explícito na Legislação, para integrar as equipas de trabalho. A partir dos dados recolhidos, constata-se que as Mediadoras/Profissionais dão grande valor à sua Formação de Base e afirmam que, embora tenha sido no trabalho que solidificaram conhecimentos, foi a sua formação inicial que permitiu a abertura para o exercício das suas funções.

De uma forma mais específica, em termos de Formação, destaca-se uma discrepância entre as Profissionais portuguesas e as francesas, sendo que estas últimas indicam que as suas funções atuais não estão relacionadas com a sua Formação de Base. No caso das Profissionais portuguesas, a TDE, licenciada em Sociologia das Organizações, indica que está vocacionada para as áreas da Formação e Recursos Humanos, pelo que a Licenciatura revela-se de extrema importância para as funções que desempenha, conhecimentos esses que são consolidados pela prática no terreno. Em relação à PRVC 3, esta considera que a Educação Social está ligada ao seu trabalho: conhecimento de questões sociais, Psicologia, Sociodrama (colocar-se no lugar do outro); por sua vez, o Mestrado em Formação, Trabalho e Recursos Humanos alargou os seus horizontes, no que concerne à Legislação e à própria Educação de Adultos, bem como ao conceito de competências. A Mediadora 1 indica que a Psicologia a auxilia na resolução de conflitos do quotidiano. A Mediadora 2, também licenciada em Sociologia das Organizações, refere a vocação do Curso para a Gestão de Recursos Humanos e para a gestão de trabalho de grupo. A PRVC 1 refere o conhecimento na área dos Recursos Humanos e da metodologia de histórias de vida abordados na Licenciatura em Sociologia, bem como o conhecimento de questões sociais, muito importantes

para a sua prática profissional. Finalmente, a PRVC 2 menciona que a Psicologia a ajuda no quotidiano: dinâmicas de grupo, métodos autobiográficos e histórias de vida, escuta ativa, assertividade, gestão de conflitos, empatia, flexibilidade são as mais referidas.

O Mediador deve ter em atenção que não deve ser demasiado simpático com uma parte, em detrimento da outra, mas deve saber gerir as interações de uma forma equilibrada. Não deve participar na chegada ao acordo nem implicar-se na validade da solução (Lascoux, 2007, p. 35), ou seja,

o mediador pode sugerir para fazer avançar a reflexão das partes, mas ele deve controlar bem esse tipo de discurso e sobretudo não utilizar a sua posição de autoridade para indicar a solução que considera melhor. Ele deve a todo o momento centrar-se sobre o seu papel na remoção de barreiras e dos não-ditos. A sua apreciação sobre a solução não é nunca oportuna, mesmo quando uma das partes o pede. Ele não pode responder ou reformular as coisas (*Ibidem*).

Mesmo quando o Mediador sugere algo, ele deve perceber se a aceitação dessa sugestão não é submissa e vista como uma sugestão de uma entidade de autoridade.

O autor fala-nos, igualmente, da Deontologia do Mediador, onde destaca que:

O mediador assegura-se da capacidade para não julgar as partes.
O mediador preserva a confidencialidade segundo a vontade das partes.
O mediador não é conselheiro, nem juiz, nem árbitro.
O mediador pode intervir a pedido das partes em qualquer momento num conflito, tendo processo judiciário ou não (*Idem*, p. 41).

Na investigação realizada verificou-se, no entanto, que as Mediadoras apresentavam uma posição de autoridade, quando os trabalhos não estavam a decorrer de acordo com o planeado e com as suas expectativas. De facto, a Mediadora 1 indica mesmo (como se constata no extrato abaixo) que é demasiado exigente e, portanto, muitas vezes acaba por impor as suas ideias, por achar que é o melhor para os Formandos; coloca a sua exigência acima do que os Formandos podem dar, criando um clima de desmotivação, onde prevalece o que ela quer e acha correto, mesmo se for contra a vontade e as capacidades dos mesmos, o que não vai ao encontro do que um Mediador deve ser e fazer. Embora a exigência seja um aspeto a ter em consideração para o desenvolvimento dos Formandos e das suas competências, pensamos que tenha que ser um esforço equilibrado e que não crie frustrações nos mesmos.

às vezes peço... porquê? Porque vejo que eles num conseguem, eles têm limitações que num conseguem atingir aquele objetivo, mas eu defini aquele objetivo e ele tem de ser atingido e depois se os massacro muito, porque eles têm de conseguir e, às vezes, eles ficam assim, do género, mas nós não conseguimos fazer e ela tá sempre a insistir nisto e, porque nós num, isto é tão exigente, se calhar, é isso, é exigência a mais (Extrato da Entrevista da Mediadora 1).

Estamos perante uma especificidade da Mediação, quando nos reportamos ao campo da Educação e Formação de Adultos, já que, não raras vezes, os Formandos não conseguem desenvolver autonomia suficiente para realizarem as tarefas sem esta imposição? Ou, por seu lado, vai este comportamento contra os princípios de base da Mediação, mesmo tratando-se de um contexto particular?

Müller (2008), por sua vez, menciona que o Mediador deve ter competências ao nível da imparcialidade, da neutralidade e da ética. Deve promover o respeito mútuo, a compreensão e é um catalisador e facilitador da comunicação. O Mediador deve promover um encontro renovado entre as partes, é um “condutor, um guia” (*Idem*, p. 114). As figuras da Mediação na Educação e Formação de Adultos são, também elas, facilitadoras da comunicação, são orientadoras, pois fornecem as bases para a reflexão dos Adultos sobre as suas competências, mas são estes que devem concluir essa tarefa, a partir das pistas que lhes são fornecidas.

A primeira técnica do Mediador deve ser uma reflexão sobre si mesmo, deve estar atento à sua comunicação verbal e não-verbal; deve promover a distanciação, ao nível da simpatia que pode sentir por uma das partes; deve controlar esses sentimentos e emoções, mas não deve ser indiferente nem frio, ou seja, deve ser prudente, mas acolhedor (Lascoux, 2007, p. 137); portanto, reforçamos, uma vez mais, duas competências essenciais: a imparcialidade e a empatia. Deve criar um clima de confiança e ter predisposição para o reconhecimento, isto é, “deve ter uma abordagem positiva da motivação humana e saber exprimi-la claramente, honestamente e de forma direta” (*Idem*, p. 138).

Se o Mediador realizar uma autorreflexão, vai perceber quais são os seus limites e, em conjunto com a sua experiência e a sua capacidade para antecipar reações, vai poder ajudar as pessoas (*Idem*, p. 141). De facto, segundo Goleman (1995, p. 117), “a empatia nasce da autoconsciência e quanto mais conscientes estivermos das nossas próprias ações, mais destros seremos em ler os sentimentos dos outros”.

A retórica é, também, uma ferramenta indispensável para o Mediador e é fundamental que este controle o seu estado emocional. Este aspeto nem sempre era conseguido pelas Profissionais, pois o seu cansaço e estado de espírito tiveram influência, algumas vezes, como veremos mais à frente, no seu desempenho, comunicação e forma de trabalhar com os Adultos.

O Mediador deve, também, ter capacidade para felicitar, ou seja, reconhecer o outro pelo que ele faz. De facto, “a congratulação, ou o reconhecimento do outro, é um ato de saber-viver que o mediador, na sua dinâmica pedagógica, deve transmitir às partes” (Lascoux, 2007, p. 157).

Na verdade, as Profissionais e as Mediadoras felicitam os Adultos pelas suas opções e força de vontade para entrarem nos processos educativos-formativos. Trata-se de mostrar agrado face aos comportamentos, aos gestos, à comunicação, às atitudes das partes.

A Técnica 2 começa por dar os parabéns aos adultos (11) por estarem presentes e terem chegado até aqui (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB).

Dar os parabéns significa congratular e, nesse sentido, constata-se um comportamento motivacional por parte da Profissional, que procura que os Adultos valorizem o percurso já percorrido e, por outro lado, os incentive a continuar a sua jornada.

No início, fala do seu percurso escolar e, apesar de algumas dificuldades, foi persistente (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 4-NS).

A Profissional reforça, positivamente, o comportamento de persistência da Adulta, mostrando agrado pelo seu comportamento, motivando-a.

tendo sempre em mente que um adulto quando procura espontaneamente um CNO já deu um passo extremamente importante (Extrato da Narrativa da TDE).

Reforço positivo e atitude de valorização pelo comportamento/iniciativa dos Adultos. A questão da espontaneidade é muito importante, pois é, já em si, um fator de motivação, consciencialização e responsabilização.

Em relação a si, não tenho nada a acrescentar, exceto que mostrou sempre muita compreensão do processo, com humildade, recetiva às sugestões; foi fazendo o seu percurso com excelentes resultados e só posso dar-lhe os meus parabéns (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão de Validação-NS).

Felicitação pelo trabalho realizado e pelos bons resultados alcançados, reconhecendo a Adulta e o seu esforço.

A paciência é outro elemento importante: é preciso dar tempo para as partes aprofundarem todos os aspetos. Aqui, convém destacar que nem sempre as Profissionais se revelavam pacientes, chegando mesmo algumas delas a mostrarem-se agressivas com os Adultos, como iremos documentar posteriormente. Até que ponto essa falta de paciência e agressividade influenciam o desempenho autónomo e concertado dos Adultos? Como relacionar estas características com o perfil do Mediador?

O Mediador deve criar empatia: manter-se ao nível da outra parte; perceber quais são os tipos de perguntas que vão auxiliar as partes a exprimirem os seus sentimentos e as suas perspetivas. Outras técnicas envolvem falar na primeira pessoa, possuir criatividade e recorrer ao *brainstorming* como técnica essencial. Assim, o Mediador deve ser criativo e a técnica do

brainstorming deve ser utilizada, o que acontece muitas vezes nestes percursos educativos/formativos, como nos foi possível constatar, uma vez que Profissionais estavam em constante questionamento aos Adultos, favorecendo a sua reflexão e lançando pistas para que os mesmos atingissem, por si, os objetivos pretendidos.

O Mediador deve colocar questões pertinentes; deve propiciar um clima de harmonia, respeitando a distância de conforto de cada um e devem evitar-se barreiras como o computador ou outro tipo de materiais entre o Mediador e as partes. Por outro lado, outras competências deste profissional passam pelo estilo e método de questionamento: deve ter capacidade para problematizar sem, no entanto, tomar parte por um dos lados. Por sua vez, utilizar expressões negativas proferidas pelas partes e transformá-las em afirmações positivas, recorrendo a palavras conciliadoras deve ser outro objetivo da intervenção desta figura profissional. As questões não devem ser conduzidas, devem ser simples e curtas. Numa primeira fase, as perguntas abertas são muito importantes: “Como?”, “Quando?”, “Porquê?”, “E se...?”; trata-se de questões potenciadoras de soluções para o problema. Resumir também é uma técnica muito importante, no sentido de perceber se houve compreensão do que foi dito, mostrar que o Mediador ouviu o indicado pelas partes; permite focar em aspetos-chave e, por outro lado, alterar o que as partes disseram.

Outra técnica é a capacidade para se colocar no lugar do outro; o Mediador deve conseguir que cada parte analise a situação, a partir da perspetiva do outro e esse foi um comportamento empreendido pelas Profissionais:

Que é, eu, às vezes tento-me colocar no lado do Adulto, para tentar ver em que medida é que ele está a ter dificuldades, em que medida é que ele, aaa...tentar perceber por que é que ele não entregou, por exemplo ou por que é que ele não desenvolve, por que é que, por que é que ele não aparece...

para ir tentar perceber, às vezes, coloco-me um pouco no lugar deles e, às vezes, também, com algumas, com algumas informações que eles nos vão passando, também tento aaa... ver os problemas que acontecem, ao longo do processo (Extratos da Entrevista da PRVC 3).

Verifica-se um comportamento de empatia. A Profissional preocupa-se com tudo o que envolve a conduta dos Adultos e procura colocar-se no lugar deles, no sentido de analisar, noutra perspetiva, o que possa não estar a correr tão bem quanto o desejado, em vez de limitar-se a julgar a situação do seu ponto de vista. Há, então, a necessidade de contextualizar os Adultos, pois a sua falta de “rendimento” pode dever-se a questões pessoais/familiares/profissionais. Por outro lado, pode ser uma questão de desmotivação e, aí, a PRVC tem um papel fundamental, ao nível do comportamento motivacional.

Segundo Lascoux (2007), o Mediador deve dominar as dinâmicas conflituais, posicionar-se

face aos jogos de poder e às estratégias de influência. Tem que estar motivado para o que faz; deve ser neutro, mas tem que estar envolvido na dinâmica da Mediação. A primeira abordagem com as partes é de extrema importância e aqui devem explicar-se os princípios e as regras da Mediação; na Educação e Formação de Adultos são, igualmente, explicados os objetivos, regras e funcionamento do processo, nas primeiras sessões.

O Mediador procura ajudar a ajudar (*Idem*, p. 81) e deve ter capacidade para preservar a boa vontade que caracteriza as partes, quando recorrem à Mediação (*Idem*, p.137).

As competências de comunicação são fundamentais e o Mediador deve diversificá-las. Estamos, então, perante uma relação que envolve competências de comunicação, “o que implica que o mediador deve ser um pedagogo para transferir os seus saberes-fazer de acordo com as necessidades imediatas” (*Idem*, p. 155).

Em termos de comunicação, constata-se que as Profissionais procuram desenvolver um discurso empático, motivador e enfático, conforme evidenciam os nossos registos de observação de sessões e a entrevista realizada à TDE, que transcrevemos de seguida:

Tinha uma expressão facial descontrainda, no sentido de criar empatia com os Adultos (Registo de Observação, TDE, Sessão 2);

A Técnica estava muito comunicativa e expressava-se de forma animada e apelativa, no sentido de motivar os Adultos (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 1-NB);

A Técnica apresentava um tom de voz mais enfático, quando dava exemplos de perguntas e de competências já adquiridas, numa tentativa clara de motivar os Adultos e conduzi-los à reflexão sobre as suas experiências (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 2-NB);

mostra entusiasmo com a experiência da Adulta, o que se verifica no tom de voz: entusiasmado, alegre (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 4-NS);

Fala com as Formandas com um tom de voz baixo, sentada em cima da mesa, demonstrando uma atitude de proximidade (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 10-NB);

Tem um vocabulário formal, mas com linguagem clara e acessível ao nível dos Formandos fala de forma meiga, agradável é paciente (Registo de Observação, Mediadora 2, Sessão 1-AA);

Falando de forma meiga, calma, prestando muita atenção ao que os Formandos dizem, procurando percebê-los e encontrar soluções para as suas inquietações (Registo de Observação, Mediadora 2, Sessão 2-AA);

às vezes, esta frontalidade também.. às vezes era complicada, mas sempre achámos muito importante esta, esta assertividade, porque depois era muito facilitadora do trabalho das pessoas que nos percebiam, não é, porque havia uma maior consciencialização das pessoas que, muitas das vezes, chegavam com essa ideia de facilitismo e saíam daqui com a, a, o peso da responsabilidade (Extrato da Entrevista da TDE).

A assertividade, a clarificação do processo e a responsabilização pelo mesmo são aspetos muito focados pelas Profissionais, procurando combater a noção de facilitismo associada a estes percursos de Educação e Formação de Adultos.

No entanto, nem sempre algumas Profissionais revelavam uma boa gestão da comunicação, mostrando-se impacientes e um pouco agressivas, como referido anteriormente, o que não vai ao encontro do que se pretende com a Mediação:

*Muito focada no seu objetivo para a sessão, criando distanciamento
Linguagem um pouco rebuscada; utilização de conceitos pouco claros, visivelmente, para os Adultos (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 1-NS);*

Tom de voz agressivo com alguns Adultos, quando eles apresentavam dificuldades em responder às questões como ela queria (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 2-NS);

Alteia a voz, quando algum adulto a confronta com dúvidas sobre questões que ela já explicou (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 3-NS);

a Técnica faz expressões de aborrecimento: olha para o chão, para a janela ou arranja a roupa, enquanto um ou outro Adulto lhe faz questões (Registo de Observação, PRVC 3, Sessão 5-NB);

Mostrava-se impaciente, quando as Formandas não respondiam logo, mexendo na sua pulseira, no cabelo, olhando para o chão ou para as janelas (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 1-NB);

A Mediadora faz as perguntas e, muitas vezes, desvia o olhar para o computador. Está a bater com o pé e mostra-se algo ansiosa, mexendo no cabelo, como se estivesse a fazer um “frete”. Parece que quer despachar isto e que está farta do mesmo discurso dos Formandos (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 2-NB);

*nota-se, nesta fase, que está a perder a paciência com eles, aliás, que não tem muita paciência com eles e alteia a voz, reclamando do trabalho que fizeram
expressão facial de aborrecimento, olhando para eles muito séria (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 3-NB).*

Assim, em síntese, relativamente à gestão da comunicação, podemos dizer que a PRVC 1 revelou capacidade comunicativa, discurso apelativo, com utilização de metáforas e/ou comparações. Manteve o contacto visual com os Adultos e abordava-os de forma muito direta. Mostrava-se segura e, ao mesmo tempo, descontraída.

Por sua vez, a PRVC 2 revelou, com frequência, uma postura formal, rígida, com utilização de linguagem rebuscada, o que poderia ser difícil de desconstruir pelos Adultos. No entanto, a certa altura, nas sessões, mostrou-se mais próxima, sentando-se ao lado de duas Adultas. Isso não invalidou o facto de ela demonstrar agressividade, quando os Adultos não respondiam como ela desejava. Nas sessões individuais, revelou entusiasmo com a experiência das Adultas, voltando a tocar a proximidade.

Já a Mediadora 1 apresentou, igualmente, algumas incongruências no que concerne ao perfil de um Mediador: embora mostrasse boa disposição e proximidade em determinadas situações, outras houve em que se mostrou impaciente, quando os Formandos não respondiam às suas questões e revelou-se persuasiva/convincente, quando queria fazer vingar as suas ideias, colocando as situações de uma forma que nem permitia que as Formandas argumentassem.

Se procurarmos fazer uma ponte das observações dos registos com os dados dos inquéritos por questionários aplicados aos Formandos dos Cursos EFA, constata-se que, especificamente, no que concerne à Mediadora 1, eles revelaram, sempre, opiniões positivas, não considerando que as intervenções, porventura, mais exigentes interferissem com a opinião que tinham sobre a mesma e com o trabalho por ela realizado. Este facto leva-nos a refletir sobre a necessidade de confrontarmos, particularmente no campo da Educação e Formação de Adultos, os referenciais teóricos relativos à Mediação com o que, na verdade, acontece na prática. Tratando-se de um contexto específico, tornou-se necessário, para a Mediadora 1, adotar uma postura mais agressiva o que, embora não vá ao encontro do que os diversos autores que vimos enunciando refiram ser uma característica própria de um Mediador, revelou-se uma mais-valia no trabalho com os Adultos, por si só heterogêneos, com problemas de motivação e empenho, no sentido em que permitiu estimular resultados positivos e a verdade é que os efeitos desta atitude no desempenho dos Formandos foram indiscutíveis, dado o sucesso que alcançaram em termos formativos.

A Mediadora 2, por sua vez, foi consistente, o seu discurso era meigo, calmo, procurando resolver os problemas dos Formandos e, mesmo, quando se tornava necessário adquirir uma postura de maior autoridade, fazia-o sem impor as suas ideias com agressividade. Podemos, aqui, problematizar o porquê de duas Mediadoras apresentarem comportamentos tão distintos em determinadas situações e verificarem, ambas, sucesso na sua intervenção. Refletimos, por isso, sobre a existência de posturas diversificadas na área da Mediação, que se relacionam, também, com características pessoais. Este aspeto reforça a exigência e complexidade do domínio da Mediação.

Em relação à PRVC 3, destaca-se a linguagem formal e clara, mas constata-se uma expressão de aborrecimento, nomeadamente, por estar cansada, tal como referiu na sessão, não controlando o seu estado emocional (Richbell, 2002; Milburn, 2002; Lascoux, 2007). A TDE revelou-se muito assertiva e com uma expressão facial descontrada.

Por que existem posições tão variadas na comunicação dos sujeitos? O que é que eles pretendem com o tipo de comunicação que estabelecem? O diálogo é o aspeto mais importante nas

sessões de Mediação e, embora de uma forma geral as Profissionais estabeleçam esse princípio de atuação, como vimos, casos há em que tal não se verifica de forma tão linear e persistente. Este facto pode dever-se à disposição num determinado dia, à instabilidade emocional fruto de problemas exteriores ou do próprio cansaço produzido pelo trabalho, concluindo-se, por isso, ser necessário trabalhar os aspetos relacionados com o controlo emocional.

O Mediador deve, para Richbell (2002), possuir habilidades de fazer-fazer, ou seja, deve ter capacidades que permitam uma escuta ativa, a criação de um ambiente de harmonia, a avaliação de interesses e necessidades, a focalização em determinados assuntos, o controlo da raiva e o equilíbrio do poder. Por sua vez, ao nível das atitudes, deve revelar sensibilidade, ser assertivo, credível e com grande sentido ético.

Müller (2008, p. 112) afirma que o Mediador

deve gerar e apoiar um contexto em que as próprias partes tomem as decisões; não julgar as partes ou seus pontos de vista; considerar as competências e os motivos das partes; ser responsivo à expressão de emoções; ensinar e explorar a ambiguidade das partes; estar concentrado no aqui e agora da interação do conflito; garimpar o passado em busca de seu valor para o presente; entender a intervenção como um ponto dentro de uma estrutura de tempo mais ampla e, finalmente, os mediadores transformativos extraem satisfação de seu ofício quando oportunidades de capacitação e reconhecimento das partes (...) são reveladas no processo e quando é possível ajudar as partes a reagir nesse sentido.

O Mediador deve promover o entendimento e a cooperação, portanto, deve funcionar como potenciador de equilíbrio no processo de Mediação. Ao nível da Educação e Formação de Adultos, o Mediador atua mais como um facilitador, pois, segundo Kovach e Love (2004, p. 109), este procura que os envolvidos consigam “ouvir-se reciprocamente sem reagirem de uma maneira defensiva; estruturar o planeamento das transações de forma a maximizar a possibilidade de uma colaboração bem sucedida entre as partes”.

Porém, também existe, na Educação e Formação de Adultos, uma perspetiva mais avaliativa da Mediação, na medida em que, muitas vezes, são os Mediadores/Profissionais que ditam qual a solução para os problemas que surgem (dadas, não raras vezes, as limitações dos Adultos em alcançarem, por si mesmos, uma solução), embora procurem, grande parte das vezes, que sejam as pessoas a refletirem sobre as suas posturas, no sentido de alterá-las.

Domingos e Freire (2009, p. 93) também apontam que algumas das características dos Mediadores passam por: empatia, escuta ativa, capacidade de compreensão do outro, portanto, “há uma orientação interpessoal”. Outras características dos Mediadores envolvem competências pessoais, “capacidades de autorregulação e autocontrolo, esperança, otimismo e temperamento

resiliente” (*Idem*, p. 96). De facto, estas são algumas das características que encontramos nas Profissionais objeto do nosso estudo, não obstante os já mencionados momentos atípicos.

Por sua vez, Lopes, Cunha e Serrano (2010, pp. 920-921) indicam que as competências do Mediador que contribuem para o sucesso da Mediação são “a imparcialidade, credibilidade, formação profissional, simpatia, firmeza, atitude conciliadora, compreensão, manifestação de satisfação, controle de expressões hostis entre as partes, criação de um clima de confiança, capacidade de sugerir, exercício da pressão, esclarecimento de assuntos importantes”.

Perante estes dados, o que podemos concluir do perfil das figuras de Mediação? É essa problematização que traremos a este trabalho no ponto que se segue.

5.2. Perfis de Mediação emergentes na Educação e Formação de Adultos

Não podemos dissociar perfis de competências em e de Mediação, como menciona Müller (2008, p. 111), uma vez que “as competências profissionais (...) servem de âncora para a formação do perfil profissional”. Posto isto, este ponto dará continuidade ao discutido, mas com novas reflexões, mais profundas e agrupadas, sobre quais as grandes classes de competências que enformam o perfil de um Mediador, de acordo com os dados das Profissionais do Estudo Multicasos e das informações dos inquiridos por questionário aplicados aos Profissionais no estudo extensivo.

Lopez (2009, p. 105) introduz que

a conceção que cada um tem da mediação e da formação em mediação está relacionada com a visão que cada um tem da pessoa humana e que vai influenciar a sua ação enquanto mediador, de acordo com os valores que sustentam as suas próprias crenças ou motivações.

Mas não deverá existir um perfil específico para desempenhar funções de Mediação? Se sim, que perfil é esse? Se não, que implicações tem esse aspeto na prática da Mediação e nos resultados transformacionais que daí advêm? Poderá qualquer profissional exercer Mediação?

Na tentativa de definir o perfil de um Mediador, a PRVC, que considera realizar trabalho ao nível da Mediação, chega mesmo a dizer que *que eu nem sei muito bem, que exista uma palavra que o defina* (Extrato da Entrevista da PRVC 3), o que demonstra a imprecisão e o desconhecimento neste domínio.

Estas são questões, por isso, também pouco exploradas na literatura atual, pelo que iremos, aqui, traçar algumas considerações no que a este domínio se refere, no sentido de não “fechar” o debate, mas, sim, de continuá-lo e aprofundá-lo com novos dados, a partir de um conjunto de autores e da análise e tratamento dos dados empíricos.

Neste sentido, Shailor (1999) refere que a Mediação tem vindo a ser cada vez mais desenvolvida e que os seus âmbitos de aplicação são cada vez mais abrangentes e chama a atenção para a abordagem transformacional da Mediação, a qual tem sido implementada com maior precisão.

Assim, as abordagens mais atuais indicam que o processo de Mediação não deve limitar-se à obtenção de um acordo, mas deve ser visto numa perspetiva transformacional, de *empowerment*. Nesta perspetiva, temos dois conceitos fundamentais já referidos e que recuperamos aqui: “capacitação” e “reconhecimento” (*Idem*, pp. 71-72).

O primeiro refere-se ao papel do Mediador enquanto criador de um contexto onde cada parte possa desenvolver a sua autonomia, autodeterminação e poder na tomada de decisão, num ambiente seguro, sendo o respeito e a escuta ativa as chaves para o sucesso da intervenção. Este processo implica que o Mediador ajude

os disputantes a esclarecer e acompanhar questões, bem como ajudando-os a gerar e avaliar alternativas à sua situação atual. Por fim, o mediador ajuda os disputantes a assumir responsabilidade por suas decisões, em parte por meio de uma avaliação cuidadosa das prováveis consequências de suas escolhas (*Ibidem*).

O “reconhecimento” refere-se à reflexão sobre o papel do outro no conflito, mediante uma escuta ativa; trata-se do desejo de considerar o outro e a sua posição, devendo o Mediador “traduzir” o que cada parte pretende dizer, os seus interesses e sentimentos, tendo sempre em mente o reconhecimento do outro.

Isto implica que os sujeitos tenham consciência do seu poder na resolução dos seus problemas, contribuindo para o aumento da sua autonomia e responsabilização em todo o processo, princípios que alargamos aos diversos problemas e variáveis intervenientes num processo de EFA e respetiva intervenção holística do Mediador nesses contextos e não só aos conflitos explícitos.

Nesta lógica, sublinhamos o que refere Guillaume-Hofnung (1995), para quem a Mediação não pode ser única e exclusivamente ligada ao conflito, pois pode atuar no sentido preventivo. O Mediador, em termos de perfil, deve apresentar uma grande capacidade de escuta, o que requer atenção e distanciamento (*Idem*, p. 85), deve servir-se da maiêutica, portanto, auxiliar os interlocutores a descobrirem a verdade e onde estão os erros e apelar ao encontro de uma solução pelas partes (*Idem*, p. 86).

O Mediador deve começar por verificar e analisar a dimensão relacional do problema e auxiliar a procura de soluções consensuais para a resolução do mesmo, potenciando uma reflexão

em alteridade (Tavel, 2009, p. 98), ou seja, uma reflexão sobre as diferenças, no sentido de alcançar o consenso. Esta reflexão em alteridade “permite compreender a reação emocional do outro, identificando causas emocionais, compreendendo os efeitos, refletindo sobre a emergência emocional, desenvolvendo a consciência, e educando para a responsabilidade” (*Idem*, pp. 98-99).

O Mediador deve estar, então, preparado para lidar com aspetos que integrem valores emocionais. Assim, “o perfil profissional do mediador em mediação deve incluir nível superior; capacidade básica em mediação; experiência no emprego de técnicas de resolução de conflitos e credibilidade das partes” (Müller, 2008, pp. 114-115).

O Mediador deve garantir a qualidade da comunicação e de negociação, nas palavras da TDE...

uma pessoa com uma forte capacidade de negociação (Extrato da Entrevista da TDE).

...sem nunca esquecer que as partes possuem total liberdade de expressão e, nesse âmbito, deve ser um profissional capaz de desenvolver o papel de interlocutor, fomentando o (re)encontro, por parte dos envolvidos, das emoções e sentimentos que estão presentes, mas também das razões, da racionalidade que faz parte dos motivos para o surgimento de determinada situação. Assim, o Mediador deve dominar a arte da oratória para, através dela, promover a reflexão e a decisão conjuntas, como declara a PRVC 3,

tem que ser uma pessoa simpática, que consiga captar atenção das, das pessoas, que consiga captar a confiança da, das pessoas (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

Tavel (2009, p. 102) considera que ser Mediador envolve uma arte e uma aprendizagem constantes e, para tal, é necessário “conhecer o funcionamento humano, os obstáculos à comunicação, saber como nasce um conflito, aprender a retórica pacificadora, os saberes-fazer e os saberes-ser específicos, e controlar um processo estruturado”.

Desta forma, este profissional deve começar por abordar a parte afetiva e emocional do problema, procurando que cada parte exprima o que sente e o que pensa e fomentando a compreensão de cada participante em relação ao que o outro está a sentir, numa dinâmica de alteridade, em oposição a uma lógica de adversidade, típica do modo clássico de resolução de conflitos.

O Mediador vai auxiliar no desenvolvimento de um comportamento autónomo e responsável dos sujeitos, através de uma abordagem não-diretiva e desenvolvendo atitudes de empatia, aceitação e não julgamento, como concorda a Mediadora 2:

A Mediação é, é ter a capacidade de, acima de tudo, conseguir gerir as pessoas (...) Nós também sabemos e reconhecemos, que nós próprios temos que ter autonomia, não é, e essa capacidade de autonomia, também tem que ser reconhecida, capacidade de autonomia, de liderança, não é, de iniciativa, são características extremamente importantes, em qualquer área, não é e na mediação, considero extremamente relevantes (Extratos da Entrevista da Mediadora 2).

Esta não-diretividade e ajuda no desenvolvimento e na autonomia, especialmente, nos acontecimentos relacionados com os processos em análise, ficaram, igualmente, patentes nas observações realizadas, de onde se destaca o excerto:

Capacidade para transformar as dicas/pistas que os adultos vão dando, através de respostas conduzidas pela Técnica, em conceptualizações enquadradas no processo, o que exige grande capacidade de raciocínio e de improviso para mediar, com rapidez, o que os adultos acham que sabem e a desconstrução das suas competências (o que, realmente, sabem e fazem) (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 3-NB).

Assim, a PRVC 1 procura reformular o que os indivíduos dizem para incitar a uma interpretação própria por parte dos participantes, promovendo uma relação de confiança, calorosa e autêntica que potencie a livre expressão dos indivíduos; estimula a reformulação e a clarificação e assiste na tomada de decisão, mas esta última tem que ser apreendida pelos sujeitos envolvidos. Aqui, a dimensão afetiva e a experiência emocional são dois aspetos muito importantes; o Mediador trabalha os laços que existem entre as pessoas, ao contrário do terapeuta, que trabalha as pessoas em si mesmas, pelo que o perfil do Mediador é diferente do de um Psicólogo ou outro tipo de psicoterapeuta, apesar da hibridiz declared pela PRVC 3:

E depois, lá tá, ter também alguns conhecimentos, de, de Psicologia (risos), de, de Educação, de sociedade, essas coisas mais específicas (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

Este aspeto entra, de certo modo, em paradoxo com a tentativa de definir um perfil profissional independente, com competências sólidas, ainda que comuns a outras áreas; assim, o Mediador possui competências que podemos encontrar em diversos domínios, daí a problematização de que “todos somos Mediadores”, mas torna-se fundamental, cada vez mais, definir as suas especificidades, justificando-se a importância de se investir em formação específica em Mediação.

Na Mediação na EFA, o Mediador vai estabelecer a ponte, por um lado, entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos do Adulto, vai desconstruir significados, ativar a reflexão sobre os saberes já desenvolvidos e, na iminência de um conflito, vai procurar que sejam os Adultos a refletirem sobre as suas atitudes e comportamentos, no sentido destes modificarem a sua forma de pensar e de agir, mas essa tem que ser uma decisão dos mesmos, pelo que o

Mediador é, apenas, um facilitador da reflexão. O Mediador fornece informações, as “ferramentas”, para depois serem utilizadas pelos Adultos, de acordo com as suas especificidades, processo este identificado pela Acompanhante de VAE:

Um mediador deve ir à procura de informação e ser capaz de transmiti-la tendo em consideração as capacidades da pessoa a quem transmite essa informação (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE).

Assim, na EFA, a Mediação não é só facilitadora, mas também formativa e interventora, ou seja, “o *mediador*¹⁰⁸ tem uma intervenção ativa, isto é, desenvolve um plano de atuação estratégico e tático congruente com uma intervenção que se permite fazer sugestões e mesmo propor soluções para o problema em discussão” (Campos, 2009, p. 179).

Em termos da profundidade da Mediação, na EFA esta é mais profunda, ou seja, orientada para a satisfação de interesses (*Ibidem*), isto é, não se funda, apenas, na obtenção de um acordo, mas procuram-se transformar atitudes, comportamentos e visões do mundo e das relações, atuando de forma preventiva para conflitos futuros. O Mediador deve ser, um gestor do processo (*Idem*, p. 181), pois é ele que vai convocar as partes, fazer cumprir as regras e vai promover todo o percurso do processo de Mediação; é o legitimador do processo, o facilitador da comunicação e o educador; “o mediador deverá ser capaz de promover a circulação de informação, facilitar a comunicação entre as partes e promover uma exploração construtiva dos problemas com vista ao estabelecimento de um acordo” (*Ibidem*).

O Mediador deve basear-se na escuta ativa global para tentar perceber o que se passa naquele contexto, naquela relação e na escuta ativa focalizada, procurando que as partes se sintam ouvidas e prestar especial atenção à interação entre as mesmas, à forma como estas comunicam e às posturas que apresentam. Aqui, o Mediador está atento aos comportamentos verbais, mas também não-verbais, recorrendo à cinésia e à proxémia (*Idem*, p. 182).

A Acompanhante de VAE evidencia a escuta ativa, salientando a sua importância:

competências de escuta ativa (necessárias no acompanhamento de um candidato VAE)
(Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE).

Em termos de ação, o Mediador deve focalizar-se nas interações, nos detalhes da comunicação verbal e não-verbal para perceber quais são os sentimentos das partes, os aspetos em que as mesmas não se sentem compreendidas para que, dessa forma, possa orientar o processo, no sentido da clarificação e da dissipação dessas incompreensões; deve, também, questionar as

¹⁰⁸ Em itálico no original.

partes, nomeadamente, quando se procura que o conflito seja encarado em moldes precisos. Este questionamento vai, igualmente, levar à reflexão das partes sobre as suas posições, interesses e os do outro e vai permitir o encontro de soluções para resolver o problema.

Para tal, o Mediador desempenha um papel fundamental, *é uma figura central* (Extrato da Entrevista da TDE); ele deve observar as oportunidades das partes esclarecerem os seus propósitos e trabalhar essas mesmas oportunidades, no sentido das partes poderem alcançar consensos e decisões conjuntas. Por outro lado, deve trabalhar sobre o reconhecimento, ou seja,

o terceiro observa os pontos em que os disputantes enfrentam a escolha de quanta consideração dar à perspectiva, ponto de vista ou experiências do outro – e, então, trabalha para apoiar os esforços de tomada de decisão e de perspectiva das próprias partes em relação a esses pontos (Folger & Bush, 1999, p. 87).

O Mediador é, assim, um agente de mudança (Campos, 2009, p. 185), pois

pode dizer-se que cabe ao *mediador*¹⁰⁹ gerir um processo de mudança no seio de um grupo (os mediados) capacitando as partes no sentido da negociação, o que implica em primeiro lugar promover uma comunicação construtiva e subseqüentemente promover a sua criatividade na gestão de soluções realistas.

Como declara a Mediadora 1,

Mediador tem que ser uma pessoa atenta, atenta a qualquer situação, porque muitas das vezes o formando, aaa...tem que ser muito atento e perspicaz e tem de conseguir ver que eles precisam ajuda (...) tem de ser uma pessoa atenta, perspicaz, aaa...tem de ser, tem de ser jornalista, tem de conseguir ir (gargalhada) buscar tudo e colher o máximo de informação (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NB).

O Mediador, na prática transformativa, deve ter consciência das suas opiniões e perspectivas e controlá-las, ou seja, não julgar as partes por aquilo que acha correto. Deve possuir um ponto de vista otimista em relação às motivações e às competências das partes. O Mediador transformativo vê a expressão de emoções positivas e negativas como parte do processo e, portanto, vai lidando com essa expressão à medida que o conflito se desenrola. Por sua vez, deve permitir que as partes explorem as suas ambiguidades, as suas fontes de incerteza e de incompreensão, em síntese, é

Alguém que regula relações entre as partes, que, que não só, mas que também é passível de poder resolver ou conflitos ou questões doutra natureza (Extrato da Entrevista da TDE).

Os Mediadores devem ficar satisfeitos, quando alguma capacitação e reconhecimento são alcançados, portanto, com as pequenas vitórias e não só com o sucesso refletido apenas em termos de acordo final, pois “o terceiro não está lá para *insistir* na transformação, mas para *assistir* na identificação de oportunidades para capacitação e reconhecimento e para ajudar as partes a

¹⁰⁹ Em itálico no original.

reagirem a essas oportunidades *da maneira que o desejarem*¹⁰ (Folger & Bush, 1999, p. 98).

O Mediador deve, também, primar pelo princípio da confidencialidade: enquanto na Mediação mais formal o acordo pode ser validado por um Magistrado, na EFA, o acordo é validado pelo Mediador e compete às partes o seu cumprimento, não havendo lugar a uma validação judicial do mesmo, dada a especificidade do campo em que nos encontramos. Este facto aumenta a necessidade de criar uma responsabilização das partes quanto ao cumprimento do que foi estipulado.

Para tal, o Mediador deve desenvolver uma visão otimista dos sujeitos e das suas competências e motivações para resolverem o conflito. A expressão das emoções deve ser facilitada pelo Mediador, bem como a discussão de aspetos do passado que estão na base das suas posições presentes. O Mediador deve ser paciente e tolerante, facilitar a exploração das incertezas, dos receios e das dúvidas das partes; deve estar, absolutamente, concentrado no que as partes expõem, para evitar os mal-entendidos e as incompreensões, mas sempre com uma postura não diretiva (Folger & Bush, 1999).

Em síntese, estes profissionais procuram estabelecer a ponte entre o conhecimento já adquirido pelos Adultos e os novos saberes, auxiliando na coconstrução da aprendizagem; por sua vez, potenciam o desenvolvimento de competências de índole interpessoal e social, no sentido da autonomia e da corresponsabilização dos sujeitos nas diversas vertentes da sua vida e gerem as relações entre os Adultos e entre estes, a equipa formativa e a instituição, como afirma a Mediadora 1...

nós somos os agentes que estamos entre o Formador e o Formando (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB)

...procurando a abertura de canais comunicativos alternativos que permitam a assunção positiva do conflito enquanto agente de transformação e de crescimento pessoais. O Mediador facilita, portanto, o processo de desconstrução das experiências anteriores dos Adultos e a reorganização dos seus sistemas internos de conhecimento, no sentido da apropriação de novos saberes significativos e contextualizados, surgindo como “o terceiro incluído” (Caetano, 2005, p. 47) no percurso transformativo e transformador dos sujeitos.

As considerações tecidas até aqui levam-nos a concluir que o Mediador, para desempenhar, com rigor, a sua função, deve possuir um conjunto de características fundamentais, tais como: ser imparcial; não impor uma solução, uma vez que estamos perante um processo voluntário; garantir

¹⁰ Em itálico no original.

a confidencialidade, procurando transmitir confiança e potenciando a livre expressão das complexidades sentidas pelas partes; revelar escuta ativa e utilizar uma linguagem assertiva; possuir capacidade para estabelecer uma relação pergunta-resposta para, criativamente, gerar cenários alternativos, para avaliar as estratégias propostas e para estabelecer a cooperação na tomada de decisões. Caso se chegue, neste processo, a um acordo, este deverá ser consensual e aceite pelas partes envolvidas, satisfazendo-as mutuamente.

A confidencialidade é um aspeto salientado pelas Profissionais, como se verifica na intervenção da PRVC 2:

Reforça o princípio da confidencialidade (do CNO e meu) (Registo de Observação, PRVC 2, Sessão 1-NS).

Como afirma Torremorell (2008, p. 34),

o mediador trabalha com pessoas únicas em situações irrepetíveis e é neste sentido que não pode prever o que acontecerá, nem planificar *a priori*¹¹¹ o desenvolvimento do processo; precisamente por este motivo, ser-lhe-á de grande utilidade conhecer e dominar um grande leque de técnicas.

De facto, esta situação enquadra-se no contexto formativo de adultos, pois as situações são sempre novas, os Adultos apresentam perspetivas muito diversificadas e, portanto, não podemos ter um plano excessivamente delineado sobre como agir em cada situação, pelo que convém conhecer o máximo de estratégias de intervenção possíveis e incentivar espaços de reflexão e de partilha de experiências sobre o trabalho efetuado nestes contextos.

O Mediador tem, assim, como principais funções e objetivos de intervenção:

- favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito, processo que costuma trazer consigo o controlo das interações destrutivas;
- levar a que ambas as partes compreendam o conflito de uma forma global, e não apenas a partir da sua própria perspetiva;
- ajudar a que ambas as partes analisem as causas do conflito, separando os interesses dos sentimentos;
- favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito;
- reparar, sempre que isso seja viável, as possíveis feridas emocionais que possam existir entre as partes em conflito (Jares, 2002, p. 153).

Desta forma, “o mediador [é] alguém que é, fundamentalmente, um facilitador do diálogo e da negociação entre as partes” (*Idem*, p. 154).

Torna-se difícil traçar um perfil único de mediação, dado que o contexto e a situação podem exigir diferentes abordagens, pelo que “as diferentes opções ou papéis do mediador não só irão

¹¹¹ Em itálico no original.

depende da própria caracterização que dele se faça, como também da natureza do próprio conflito, da fase de desenvolvimento em que este está, etc.” (*Idem*, p. 155).

De uma forma sucinta, o autor (*Idem*, p. 158 e sgts) estabelece dois grupos em relação às competências e princípios de atuação do Mediador, os quais são essenciais na determinação do seu perfil. Assim, o Mediador deve ter capacidade de resistência; ser dinâmico e mostrar preocupação pelos outros; ser prudente e discreto; primar pela confidencialidade; independência e imparcialidade; deve ser capaz de analisar conflitos e orientar processos de grupo, portanto, possuir formação na dinâmica das relações humanas e agir de forma voluntária.

Em termos de atuação procedimental, deve distinguir-se pela escuta ativa; transmissão de esperança e confiança nas possibilidades de sucesso das partes; paciência; deve ser capaz de redefinir os parâmetros do problema; criar um ambiente propício à livre expressão e sugerir, no caso de impasse ou sofrimento, possibilidades de resolução do problema.

No sentido de tentar compreender e explorar o perfil profissional dos Mediadores na EFA, realizámos um Inquérito por Questionário a Profissionais de Portugal e de França (conforme já referido no Capítulo II). Este Questionário incluiu uma Escala tipo Likert, retomando e adaptando uma outra já utilizada por Silva et al. (2010), que incidiu na aplicação de questionários a Mediadores, embora noutra área que não a da Mediação na EFA, definindo um conjunto de dimensões, a partir dos dados e das leituras teóricas, no sentido de assinalar as características destes profissionais:

- Intervenção centrada na resolução de problemas e conflitos:
- Intervenção centrada na comunicação e na relação; e
- Intervenção centrada em questões comunitárias e interculturais.

Assim, baseámo-nos nessa Escala de dimensões e respetivos indicadores¹¹², embora tivéssemos apresentado algumas alterações e realizado alguns ajustes, nomeadamente, com a introdução de mais indicadores, a partir dos dados dos registos do Estudo Multicasos (narrativas escritas, observações, entrevistas semidiretivas, conversas informais), ou seja, retomámos as dimensões e a escala de Silva et al. (2010), embora com alguns itens novos: Ter bom senso; Ser empreendedor; Dominar as competências técnico-científicas; Ser capaz de criar empatia; Ser tolerante.

Em termos de frequências de resposta, a maioria dos inquiridos respondeu 4 (Importante) e 5 (Muito Importante) na esmagadora maioria dos itens, como se verifica no Quadro 30. Como em

¹¹² Ver questão E.1. do questionário dos Profissionais no Apêndice 4.

determinados itens alguns inquiridos não responderam e dado o já escasso número de respondentes, fomos aconselhados a calcular a resposta a partir da média das respostas, sugestão surgida num Curso de formação em tratamento e análise estatística com recurso ao Programa SPSS. A média de cada item poderá ser consultada no Apêndice 14.

Quadro 30 - Distribuição das respostas dos Inquiridos em relação à questão E.1.: Escala de Likert do Questionário

1	2	3	4	5
		Ser corajoso	Conhecer os códigos linguísticos da população	Estar disponível para os outros
		Ser falador	Ser prudente	Ser responsável
			Conhecer traços culturais dominantes da população com quem trabalha	Ser flexível
			Ser autoconfiante	Ser capaz de ouvir os outros
			Ter sentido de humor	Ser capaz de identificar problemas
			Acreditar no outro	Ser assertivo
			Promover o diálogo entre pessoas ou grupos	Ser empático na relação com os outros
			Ser tolerante ao <i>stress</i>	Ser imparcial
			Ser criativo	Ter autocontrolo
			Ser realista	Respeitar o outro
			Ser resistente às adversidades	Ser paciente
			Ser otimista	Ser capaz de gerir a comunicação interpessoal
			Interessar-se pelo bem dos outros	Ser respeitado na comunidade/grupo
			Ser perseverante	Ser bom observador/estar atento ao que o rodeia
			Tentar resolver os problemas o mais depressa possível	Estar motivado para aquilo que faz
			Ser capaz de gerir a agressividade dos outros	Ser capaz de criar empatia
			Ser simpático	Ter bom senso
			Saber resolver os conflitos dos outros	Dominar as competências técnico-científicas
			Ser muito ativo	
			Ser tolerante	
			Ser empreendedor	

Por sua vez, a realização de uma análise de fiabilidade aos nossos dados¹¹³, onde se verificou que alguns itens apresentavam mais coerência enquadrados em dimensões diferentes das definidas por Silva et al. (2010), conduziu a uma reorganização da Escala, aspetos que convém ter em consideração em futuros estudos neste domínio, apesar da não representatividade da nossa amostra.

Por outro lado, a análise das respostas da questão aberta E.2., introduziu outra reorganização importante que também se deve considerar na construção de futuros instrumentos, tendo surgido novas dimensões que poderão ser acrescentadas às referidas, anteriormente¹¹⁴:

- Intervenção centrada em competências procedimentais;
- Intervenção centrada em princípios deontológicos; e
- Intervenção centrada na crença e na gratificação.

Os princípios referidos pelas Profissionais do Estudo Multicasos vão, em grande medida, ao encontro dos princípios de atuação identificados na intervenção realizada pelos Profissionais inquiridos ao nível do estudo extensivo. As Profissionais do nosso estudo demonstram valorizar, nos seus discursos e nas suas práticas (salvo uma ou outra situação exceção, já referida anteriormente), como princípios de atuação e características do perfil do Mediador: flexibilidade; capacidade de improviso; assertividade; elevada capacidade de raciocínio; capacidade de regulação das partes; capacidade de negociação; capacidade de gestão positiva e transformativa de conflitos; capacidade de gestão relacional; capacidade para estabelecer laços de confiança; ser atento, perspicaz, simpático, não arrogante nem prepotente; ser polivalente; ter vocação; ter capacidade de autonomia, de liderança e de iniciativa; ter sempre presente a escuta ativa. Em síntese, valorizam competências que se refletem num perfil de intervenção centrado na resolução de problemas e de conflitos, na comunicação e na relação, em competências procedimentais e na crença e na gratificação.

O Quadro 31 pretende sintetizar e, ao mesmo tempo, comparar as diversas dimensões, tendo em consideração o Estudo Multicasos e o Estudo em extensão.

¹¹³ Confirmar no Apêndice 14.

¹¹⁴ Confirmar no Apêndice 6.

Quadro 31 - Quadro-síntese comparativo das dimensões do perfil do Mediador

Dimensões	Silva et al. (2010)	Inquérito aplicado aos Profissionais	E.2. – Análise das respostas da questão aberta	Estudo Multicasos
Intervenção centrada na resolução de problemas	Tentar resolver os problemas o mais depressa possível	Tentar resolver os problemas o mais depressa possível	Possuir conhecimentos técnicos sobre o campo de intervenção	Capacidade de regulação das partes
	Saber resolver os conflitos dos outros	Saber resolver os conflitos dos outros	Proatividade, capacidade de mobilização e empreendedorismo	Capacidade de gestão positiva e transformativa dos conflitos
	Ser falador	Ser falador	Ser simpático	Capacidade de negociação
	Ser autoconfiante	Ser autoconfiante	Preocupação com o outro	Capacidade de iniciativa
	Ser muito ativo	Ser muito ativo	Ter bom senso	
	Ser simpático	Ser simpático		
	Ser prudente	Ser prudente		
	Ser perseverante	Ser perseverante		
	Ser otimista	Ser otimista		
	Interessar-se pelo bem dos outros	Interessar-se pelo bem dos outros.		
		Ter bom senso (Item acrescentado)		
		Ser empreendedor (Item acrescentado)		
	Dominar as competências técnico-científicas (Item acrescentado)			

Dimensões	Silva et al. (2010)	Inquérito aplicado aos Profissionais	E.2. – Análise das respostas da questão aberta	Estudo Multicasos
Intervenção centrada na comunicação e na relação	Ser responsável	Ser responsável	Compreensão	Flexibilidade
	Ser capaz de identificar problemas	Ser capaz de identificar problemas	Sensibilidade	Capacidade de gestão relacional
	Ser capaz de ouvir os outros	Ser capaz de ouvir os outros	Ser e estar disponível para acompanhar e auxiliar os Adultos	Atento
	Respeitar o outro;	Respeitar o outro;	Ser humilde	
	Ser bom observador /estar atento ao que o rodeia;	Ser bom observador /estar atento ao que o rodeia	Ser capaz de estabelecer confiança	
	Ser assertivo	Ser assertivo	Sinceridade	
	Ser imparcial	Ser imparcial	Tolerância e aceitação do outro	
	Ser empático na relação com os outros	Ser empático na relação com os outros	Criação de empatia	
	Estar motivado para aquilo que faz	Estar disponível para os outros	Respeito	
	Estar disponível para os outros	Ser flexível	Flexibilidade	
	Ser flexível	Ser capaz de criar empatia (Item acrescentado)	Ser imparcial	
			Ser responsável	

Dimensões	Silva et al. (2010)	Inquérito aplicado aos Profissionais	E.2. – Análise das respostas da questão aberta	Estudo Multicasos
Intervenção centrada em questões comunitárias e interculturais	Conhecer os códigos linguísticos da população	Conhecer os códigos linguísticos da população	Boa gestão da comunicação	
	Conhecer traços culturais dominantes da população com quem trabalha	Conhecer traços culturais dominantes da população com quem trabalha	Ser criativo	
	Ter autocontrolo	Ter autocontrolo	Ser realista	
	Ser paciente	Ser paciente	Capacidade de trabalhar sob pressão	
	Ser capaz de gerir a comunicação interpessoal	Ser capaz de gerir a comunicação interpessoal		
	Ser criativo	Ser criativo		
	Ser realista	Ser realista		
	Ser resistente às adversidades	Ser resistente às adversidades		
	Ser tolerante ao <i>stress</i>	Ser tolerante ao <i>stress</i>		
	Ser capaz de gerir a agressividade dos outros	Ser capaz de gerir a agressividade dos outros		
	Ser respeitado na comunidade/grupo	Ser respeitado na comunidade/grupo		
	Ser corajoso	Ser corajoso;		
	Ter sentido de humor	Ter sentido de humor;		
	Acreditar no outro	Acreditar no outro		
	Promover o diálogo entre as pessoas ou grupos	Promover o diálogo entre as pessoas ou grupos		
		Ser tolerante		
	Estar motivado para aquilo que faz ¹¹⁵			

¹¹⁵ Este item, segundo as autoras, encontrava-se na dimensão “Intervenção centrada na comunicação e na relação”. No entanto, de acordo com a análise de fiabilidade realizada aos nossos dados, verificou-se que, de acordo com o Alpha de Cronbach, apresentava, no nosso caso, maior consistência na dimensão “Intervenção centrada em questões comunitárias e interculturais”, o que pode ser confirmado no Apêndice 14.

Dimensões	Silva et al. (2010)	Inquérito aplicado aos Profissionais	E.2. – Análise das respostas da questão aberta	Estudo Multicasos
Intervenção centrada em competências procedimentais			Focar o objetivo da formação	Polivalência
			Ter vontade de evoluir	Elevada capacidade de raciocínio
			Capacidade de adaptação	Capacidade de liderança
			Capacidade de análise	Capacidade de improviso
			Ter em consideração o contexto	Perspicaz
			Organização	
			Capacidade de motivação do outro	
			Atender às características individuais dos Adultos	
			Ser autónomo	
			Exigência	
			Seriedade	
Rigor				

Dimensões	Silva et al. (2010)	Inquérito aplicado aos Profissionais	E.2. – Análise das respostas da questão aberta	Estudo Multicasos
Intervenção centrada em princípios deontológicos			Ser profissional	
			Ser competente	
			Primar pelo princípio da confidencialidade	
			Ética	
			Ser promotor da emancipação dos Adultos	
			Ser coerente	
			Ser empenhado e dedicado	
			Humanismo	
Neutralidade				
Intervenção centrada na crença e na gratificação			Sentir prazer no desempenho da função	Ter vocação
			Acreditar no trabalho desenvolvido	

Quem exerce o papel de Mediador e, especificamente, no caso da Mediação Formativa a que nos reportamos, para além da formação específica que o torna conhecedor dos processos de mediação, deve reunir certas características que Jares (2002) enuncia¹¹⁶:

- Ser dinâmico e mostrar vontade e disponibilidade para auxiliar os Adultos;
- Ser humilde e não arrogante e prepotente, como salienta a PRVC 3, não emitindo julgamentos nem considerando que a sua opinião é a mais importante;
- Ser imparcial, tomando em consideração todas as visões em pé de igualdade;
- Ser independente, ou seja, não deixar que os interesses pessoais interfiram nos processos e objetivos educativos e formativos;
- Ser paciente, tolerante e ter capacidade de resistência ao *stress*.

O Mediador tem, por isso, que estar atento a todos os detalhes da interação relacional: comportamento e linguagem, facilitando o questionamento das partes e estimulando a expressão de soluções criativas e a compreensão de ambas as partes, motivando-as; deve ser flexível, criativo e revelar raciocínio rápido (Álvarez, D'Alessio & Amidolare, 2011, pp. 243-244).

Álvarez, D'Alessio e Amidolare (*Idem*, p. 251) referem que os Mediadores devem ter e demonstrar determinadas técnicas e capacidades:

- 1) a capacidade de expressão verbal, gestual e linguagem corporal;
- 2) a empatia, e a demonstração do conhecimento e consideração pelas necessidades das partes;
- 3) a eficácia para identificar e obter a informação pertinente para o caso;
- 4) o manejo da interação, estratégias e condução do processo; e
- 5) a solução de problemas e procura de colaboração, geração de ideias e propostas de acordo consistentes com os atos do caso.

Estas técnicas e capacidades que devem fazer parte do perfil de um Mediador identificam-se com as competências de comunicação, relacionamento e planeamento estratégico, o que implica um perfil eclético, ou seja, onde diversas áreas do conhecimento estejam integradas, no sentido de responder às exigências de cada situação em particular.

Segundo Astier (2011, p. 63), um bom Mediador é aquele que “é capaz de se envolver numa sucessão de projetos multiplicando as conexões e fazendo proliferar os laços, o que vai ampliar as redes mas também e sobretudo lhe vai permitir ser o ator da sua própria evolução”, pelo que o perfil do Mediador deve, assim, ser caracterizado por competências de diversa ordem como a autonomia, a capacidade para criar e inspirar confiança, ser reativo, flexível e adaptável, polivalente, empreendedor, no sentido de tomar riscos, prestar atenção ao outro e respeitar as

¹¹⁶ Jares aponta o perfil do Mediador em termos globais, pelo que a adaptação à Mediação Formativa é da nossa responsabilidade, indo ao encontro do que já foi explicitado até este momento.

diferenças (*Idem*, p. 64).

Em síntese, o Mediador necessita, a partir do exposto, de possuir traços profissionais, emocionais e psicológicos que passem pela empatia (Faget, 2010; Müller, 2008; Milburn, 2002), destreza e sensibilidade (Zimerman & Osório, 1997), autenticidade, tolerância, honestidade, escuta ativa (Brandoni, 2011), equilíbrio (César-Ferreira, 2004), (inter)comunicação/diálogo (Brandoni, 2011; Silva, 2011; Bonafé-Schmitt, 2009; Cavaco, 2007; César-Ferreira, 2004; Moore, 1998, entre outros autores), compromisso, responsabilidade, criatividade, confiança, equidade, respeito (Astier, 2011; Brandoni, 2011; Moore, 1998), ética (Brandoni, 2011) e abertura, que irão marcar todo o seu trabalho; daí que a formação contínua, a autorreflexão e a reflexão conjunta sejam essenciais para a melhoria das práticas e para a inovação pedagógica.

As Profissionais procuram que os Adultos desenvolvam competências de resolução de conflitos, de auto e heteroconhecimento, competências de cariz social e de comunicação e relacionamento interpessoais. Devem possuir, nesse contexto, uma visão holística da situação e questionarem-se sobre o contexto, as condições, o problema, a existência ou não de situações passadas.

O domínio técnico-científico é fundamental: teorias da comunicação e do comportamento humano (neste contexto, especialmente, ao nível dos Adultos), dinâmicas de relacionamento, teorias do conflito, tomada de decisões, princípios deontológicos, técnicas de Mediação. A formação contínua e especializada é, neste sentido, de extrema importância, como discutiremos no Capítulo VI.

As Profissionais, enquanto figuras da Mediação, devem, igualmente, ter capacidade para reverem e questionarem as suas próprias crenças, para que estas não interfiram no seu trabalho e devem refletir sobre a sua própria prática, no sentido dos aperfeiçoamentos pessoal e profissional.

5.3. Educação para a Cidadania, Autonomia e Mediação

A cidadania democrática deve salvaguardar os direitos humanos, fomentar a dignidade e o respeito por cada e de cada indivíduo e fazer cumprir os direitos e os deveres de cada cidadão. Por conseguinte, a os espaços educativos revelam-se locais por excelência para trabalhar o respeito pelo outro, educando para a cidadania, a flexibilidade, a tolerância e a compreensão.

A Mediação, neste âmbito, estimula a participação cívica, o bem-estar social e,

consequentemente, o bem-estar individual, pois “favorece e induz certo tipo de condutas nos participantes, porque exalta a participação, o respeito, a ajuda, o compromisso, o diálogo, a tolerância, o consenso, o valor de um sistema não punitivo” (Brandoni, 2011, p. 27).

A Mediação Formativa e o papel das Profissionais neste domínio contribuem, em grande medida, para uma educação mais cidadã, para o desenvolvimento e o crescimento pessoais e profissionais dos Adultos e, por isso, as práticas das figuras da Mediação participantes no nosso estudo revelaram como baluartes os seguintes princípios, os quais vão ao encontro dos contributos que foram discutidos no ponto anterior, no sentido da reflexão em torno do estabelecimento e da institucionalização do perfil do Mediador:

Cidadania <> Autonomia <> Diálogo Transformador <> Valores <> Liberdade <> Aceitação <>
Tolerância <> Solidariedade <> Respeito <> Compreensão

Assim, a educação para os valores (Silva, 2011), a cidadania e a autonomia (Müller, 2008), juntamente com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, alicerçam a ação pedagógica das Profissionais, como retratam os seus discursos:

Eles aqui aprender a estar em grupo, a trabalhar em grupo, a respeitar os outros (Extrato da Narrativa da Mediadora 1);

Eu penso que sim, até por isto tudo que acabei de dizer não é, não era um trabalho técnico, meramente, técnico, tipo como uma fórmula, não é, “vamos preencher isto ou fazer uma grelha, perante isto, tem que ir por aqui ou tem que ir por ali”, não, havia toda esta riqueza (Extrato da Entrevista da TDE);

Ainda mais, eu tenho a impressão de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos meus candidatos o que é muito estimulante (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE);

Claro. Hoje em dia, é claro que qualquer um que passe pela VAE, que mostre as suas competências, etc., é muito mais competente à saída do processo do que no início, porque ele viu-se trabalhar, falar, formalizar a sua experiência, pelo que possui outras competências e acho que contribuimos em qualquer coisa, fazer adquirir competências complementares (Extrato da Entrevista da Responsável pelo CAVA);

No quadro da Validação de Adquiridos, sim. É um dispositivo de reconhecimento de competências e da experiência das pessoas, é um dispositivo que leva as pessoas a melhorarem na sua prática profissional (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

Foi igualmente possível verificar na prática e durante as sessões de observação a procura pela autonomização e o trabalho realizado ao nível da cidadania e dos valores, de que são exemplos:

Mediadora: Têm que ser vocês a saber fazer as coisas. Os Formadores ajudam, mas vocês têm que saber fazer para desenvolverem as competências (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 1-NB);

Esclarece algumas coisas sobre bancos, cartões de crédito, chamando a atenção para a necessidade de terem cuidado com o que fazem e assumem, para se informarem bem (...). Diz que devem respeitar, quando o Formador está a explicar a outro Formando qualquer coisa, porque eles não sabem quão difícil é gerir uma aula (...). A Mediadora vai fazendo intervenções sobre as regras, dando conselhos de Cidadania (respeito, somos diferentes, opiniões diversas, etc.) (Registo de Observação, Mediadora 2, Sessão 1-NB).

O que as Profissionais pretendem, por isso, é “promover o crescimento conjunto (...) [dos Adultos] como pessoas responsáveis e como cidadãos ativos” (Bolívar, 2007, p. 15), o que está presente nos próprios objetivos curriculares e pedagógicos, em Portugal¹¹⁷, nos módulos “Cidadania e Empregabilidade” (NB) e “Cidadania e Profissionalidade” (NS), bem como no caso do AA e do PRA nos Cursos EFA, em particular.

Neste sentido, o objetivo é promover a assunção de uma pedagogia centrada na ação comunicativa não-violenta, desenvolvendo uma gestão harmoniosa e positiva dos conflitos, incentivando a melhoria dos relacionamentos interpessoais, mediante o incremento do diálogo e potencializando, desse modo, a Educação para o exercício de uma cidadania responsável (Torremorell, 2008; Silva & Aguiar, 2009), como declaram as atoras:

Esperança que os adultos através das competências trabalhadas sejam um melhor cidadão, um melhor profissional e principalmente que vida a vida de uma forma mais alargada, com maior flexibilidade e disposição para aprender. Se seja mais pronto. É com esta expectativa que trabalho todos os dias (Extrato da Narrativa da Mediadora 1);

O tipo de linguagem, a forma como se dirigem aos colegas muitas vezes, não é e aos formadores, já tive que chamar várias vezes atenção, porque pra alguns acham que pelo facto de os formadores autorizarem a chamar pelo nome, já podem tratar por tu, não é, prontos, falo com eles (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

o estabelecer deste compromisso é muito importante, pra eles perceberem que pá, eu dou o que tiver que dar, eu rio-me com eles, eles são da galhofa, eu deixo-os falar, mas depois eles têm que dar de si também, este estabelecimento de compromisso é muito importante (Extrato da Entrevista da PRVC 2);

é muito mais, é promover, também, o debate, o respeito (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

É neste contexto que os próprios conflitos, frequentes nestes processos, especialmente nos Cursos EFA¹¹⁸, são assumidos como algo de natural e necessário ao progresso, sendo “aproveitados” para trabalhar questões como a aceitação do outro, a importância da divergência

¹¹⁷ Em França, o enquadramento é diferente, pelo que não conseguimos obter informação quanto à existência de enquadramento curricular específico e explícito, neste sentido.

¹¹⁸ Confirmar Capítulo III.

de pensamentos, ideais e opiniões, favorecendo-se, deste modo, o desenvolvimento do pensamento criativo na procura de soluções argumentativas que facilitem a resolução dos problemas. Alguns exemplos de comportamentos menos “apropriados”, segundo a visão das Profissionais, são dados pela Mediadora 2:

Chamo-os à atenção, por exemplo, a postura, a forma, às vezes até a forma de eles se vestirem, não é, aqui há tempos tive uma que veio de minissaia, muito curtinha, prontos, eu disse-lhe que num, que não era, não, porque de certa forma ela estava a fazer a formação e se vai para o mercado de trabalho, não é, vai fazer um estágio, ela tem que, estar sensibilizada para que não pode ter esse tipo de atitude, não é, nem pode-se apresentar dessa forma (...) já expliquei que tratar por tu o Formador, que é uma questão de respeito, não é e que e que não podem, não é, tornar essa intimidade, digamos assim, num espaço de formação, porque senão qualquer dia, é, é complicado, eles mesmos reconhecem, se uma pessoa lhes dá mais abertura, eles abusam, eles reconhecem isso, não é? (Extratos da Entrevista da Mediadora 2).

Por outro lado, uma educação para a resolução alternativa e positiva dos problemas aumenta o nível de responsabilização das partes em desacordo na situação em questão, o que se alia ao carácter voluntário de todo o processo, aspeto que facilita a promoção de atitudes cooperativas. Costa et al. (2009) salientam o cariz capacitador da Mediação, a qual proporciona uma visão alternativa do conflito, enquanto momento de aprendizagem e transformação.

Finalmente, o processo de Mediação cria um espaço de aceitação das diferenças e de respeito pelas diversidades, as quais nem sempre são toleradas nestes ambientes educativos-formativos, já em si e cada vez mais heterogéneo (Silva & Aguiar, 2009), pelo que estas atitudes de respeito e tolerância são fomentadas pelas Profissionais:

Pergunta se está tudo feito e insiste no facto de terem que organizar-se, que não organiza por eles, só dá sugestões (Registo de Observação, Mediadora 1, Sessão 3-NB);

Sim. Prontos, procuro sempre nas dinâmicas que faço com eles e as iniciativas que eles vão fazendo, a forma como podem para falar (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

eu reconheço, quando não sei as coisas, é preciso ter humildade, quando não sabem. Tem que haver espírito de equipa: os melhores ajudam os menos bons (Registo de Observação, Mediadora 2, Sessão 3-NB);

Pelo próprio, pelo próprio, começando pelo próprio respeito na sala, pelo próprio respeito comigo (Extrato da Entrevista da PRVC 2).

Um dos objetivos destes processos de EFA, em termos da dimensão pessoal, passa, como vemos, pelo fomento de atitudes e de capacidades de relacionamento interpessoal baseadas na confiança, na cooperação e na solidariedade, tratando-se de operacionalizar a educação para a cidadania, criando condições efetivas para a sua concretização, procurando saber viver com as nossas diferenças, reforçando a unidade onde é indispensável para defender

o que nos é comum, mas encorajando a diversidade, quando ela favorece o diálogo e a criatividade (Figueiredo, 2001).

O conceito de cidadania deve ser visto, portanto, numa perspetiva lata, englobando a relação entre os cidadãos e o Estado, mas também numa vertente de relação entre os cidadãos, fazendo valer o princípio da comunidade e valores como autonomia, solidariedade, entreatajuda e justiça.

Ora, num momento em que o futuro é um desafio para todos, cabe às Profissionais, pelo seu difícil papel profissional, basear-se, cada vez mais, nos princípios da Mediação (Trans)Formativa, de modo a permitir aos Adultos utilizarem todas as oportunidades e todas as suas possibilidades ao nível do desenvolvimento de competências, mostrando-lhes as potencialidades do que dispõem para aprender.

e incorporando o conceito de aprendizagem ao longo da vida, veem o percurso negociado inicialmente como um ponto de partida e não de chegada e prosseguem para um nível de qualificação superior aquele que inicialmente se propunha obter (Extrato da Narrativa da TDE);

Aqui o objetivo de vocês terminarem o processo é para continuarem, terem mais formação (Registo de Observação, PRVC 3, Sessão 5-NB).

Como já foi salientado, a cidadania, tal como a liberdade, não se impõem, mas constroem-se, organizando-se como uma tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da Educação em geral e, particularmente, dos Adultos que foram identificados pelas Profissionais como tendo lacunas ao nível da comunicação e relacionamento interpessoais, o que revela algum efeito na formação cívica:

Depois é aquele ambiente, alguns prontos, com hábitos de trabalho em ambientes fabris, não é, que vêm com, que levam isto, acrescentam aquilo e depois passa daquele, passa do outro e que cria algum mau estar, prontos, trabalhamos isso, também faz parte da cidadania, não é, saber estar e saber ser, saber trabalhar (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

a explicar-lhes que tratar-me pelo nome, uma coisa tão simples como tratarem-me pelo nome não é falta de respeito, falta de respeito é eles chamarem-me doutora e fazerem e não ouvirem aquilo que eu digo ou comportarem-se de uma forma..., nesse aspeto eu sou muito rigorosa (Extrato da Entrevista da PRVC 2).

De facto, apesar de já não estarem, teoricamente, como as crianças e os jovens, em idade de formação da sua personalidade (embora esta se desenvolva ao longo da vida), a educação para a cidadania e a autonomização contribuem para que se tornem cidadãos mais responsáveis (Figueiredo, 2001).

Notei, em casos, não é, em certos casos notei, é assim, tive 45, acompanhei, nestes Cursos, acompanhei 45 Formandos, é assim, se calhar, vinte por cento deles se saírem, completamente, diferentes, já é uma vitória, vinte por cento, que é muito pouco, mas é uma vitória (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB);

elas estão a melhorar, mesmo em questões, não é, de, que às vezes eles colocam, o que se passa com os vizinhos ou como é que vamos gerir isto (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

esta riqueza que me permitia criar laços também, é verdade, laços com as pessoas e que me permitia paralelamente a este objetivo final não é, não me posso esquecer que era este o objetivo do meu trabalho era esta a minha função, mas paralelamente conseguia que os adultos se se vissem com outros olhos e percebessem que de facto eram capazes (Extrato da Entrevista da TDE);

Eu acho que sim, acho que um adulto que entra no processo cresce imenso nos meses que passa aqui conosco (...) É muito engraçado ver os Adultos no primeiro dia e ver... e mesmo inclusivamente a forma como escrevem nas suas primeiras versões e depois passados uns meses ver como chega, como termina o Portfólio e ver mesmo a atitude dos Adultos, é muito engraçado (Extratos da Entrevista da PRVC 1);

Um outro público, desde 2007, eu trabalho, também, com trabalhadores com deficiência cognitiva, já houve um grupo com diploma da Educação Nacional em diversas profissões e aí é muito característica e particular a diferença entre o início e o fim do processo é enorme, enorme, enorme (Extrato da Entrevista da Responsável pelo CAVA);

depois, em função da trajetória da pessoa, (...) todo o trabalho de orientação, de acompanhamento e de (...) para que as pessoas evoluam na sua trajetória profissional, a VAE (...) são dispositivos que leva as pessoas a mudar, a converterem-se, a evoluir, a aprender ao longo da vida (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

A emancipação e a libertação exigem um processo de tomada de consciência, portanto, a consciencialização de si, dos outros e do mundo (Guadas, 2006; Freire, 1975). Na verdade, o caminho para a emancipação e a autonomização implica que o indivíduo tome consciência das suas capacidades intelectuais e emocionais, no sentido da transformação pessoal (Guadas, 2006, p. 18), sendo esse trabalho de reflexão (Freire, 2012; Cavaco, 2007) promovido pelas participantes no nosso estudo:

Que melhorassem, que eles mudassem, principalmente, a maneira de ver as coisas e a maneira de enfrentar a vida, que fossem mais flexíveis, era isso que eu pedia sempre, que eles fossem pessoas mais flexíveis para se adaptarem melhor ao mundo do trabalho (Extrato da entrevista da Mediadora 1-NB);

O facto de se refletir sob pequenas coisas, faz com que as pessoas e nós vivemos muitas vezes a nossa vida sem questionar muito bem porque é que fizemos isto, porque é que fizemos aquilo, porque é que as pessoas são assim porque é que não são, o facto de eles passarem uns meses a refletir, faz com que eles cresçam imenso e dá-lhes espírito crítico e autonomia e outra visão das coisas, acho que as pessoas mudam muito ???? a pessoa muda muito (Extrato da Entrevista da PRVC 1);

podes ter um embate bastante grande na vida das pessoas, aaa... em termos de autonomia e de reflexão e de, de opções na vida delas (Extrato da Entrevista da PRVC 2);

Considero, porque tou, constantemente, (risos) a, a, a fazer-lhes refletir sobre isso (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

No fundo, trata-se, “junto aos conhecimentos e valores que o permitam crescer como pessoas, de potenciar as virtudes cívicas mediante a participação ativa na sociedade democrática” (Bolívar, 2007, p. 15).

Posto isto, o envolvimento com a comunidade, seja a escolar ou a sociedade como um todo global, torna-se um complemento importante ao trabalho desenvolvido entre Profissionais e Adultos e, embora tal não seja promovido por todas as atoras...

Com o exterior é muito pouco, com o exterior é muito pouco, nós só, só estabelecemos qualquer relação com o exterior, quando há visitas de estudo, quando há atividades a realizar fora da formação, de resto nunca, nunca fazemos mais nada (Extrato da Entrevista da Mediadora 1);

Enquanto Técnica de Diagnóstico, aaa... por exemplo, eu não fiz nunca, só, só uma vez, itinerâncias, não é, em que de facto aí há uma, há uma maior envolvência na vida da comunidade (...) eu, pessoalmente, só fiz uma itinerância, mas foi aqui numa freguesia urbana e que também há essa questão distante das freguesias urbanas e das freguesias mais aqui periféricas e, portanto, não tive, não tive grande envolvimento, o meu envolvimento foi mais com os Adultos em si, não é, que estavam inseridos nessa comunidade (Extratos da Entrevista da TDE).

...identificámos algumas iniciativas que vão nesse sentido, como podemos constatar nas declarações que se seguem e que convergem com a observação de algumas atividades nesse âmbito e com o discurso obtido através de conversas informais:

Neste momento, num, num tivemos assim iniciativas, o que temos tido, prontos, algumas atividades, exposições que passam no âmbito dos Temas de Vida ou palestras envolvemos mais a comunidade escolar, prontos, dado que estamos inseridos numa Escola (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

Isto é assim, nós temos parcerias com muitas Juntas de Freguesia não é, o trabalho com as Juntas de Freguesia é muito engraçado porque somos mesmo nós que vamos ao local, as pessoas têm as suas dinâmicas próprias e somos nós que chegamos de fora e conseguimos entrar nelas, portanto acho que há um trabalho, as parcerias que a Entidade C criou com as Juntas de Freguesia são preocupações que nós temos realmente (...) apesar de estarmos num sítio privilegiado e central, ter consciência de que nem toda a gente pode vir ter connosco nós também temos que ir ter com as pessoas e nesse aspeto acho que também sou um envolvimento grande com a comunidade onde estamos inseridos (Extratos da Entrevista da PRVC 1);

Nós temos, ao bocadinho, no seguimento daquilo que te dizia em relação à missão, de não ser a certificação, nós temos tido a preocupação de pensar e desenvolver atividades ligadas à Educação de Adultos, que englobem não só os nossos Adultos como a comunidade (...) o “Aprender a Ser”, o Projeto “Aprender a Ser”, no qual todos nós fizemos as nossas intervenções, penso que tive um acesso mais direto à comunidade (...) visitas à biblioteca, a presença na, na com um balcão, na feira, na Feira do Livro, exatamente, portanto, vai havendo atividades que nós desenvolvemos de intervenção mais direta junto da comunidade (Extratos da Entrevista da PRVC 2);

acho no mínimo acho (risos), acho que consigo e que até me estabeleço (Extrato da Entrevista da PRVC 3);

Seguidamente, reforçou a importância dos Adultos participarem nas atividades do aniversário do CNO, em Junho, a partir das suas experiências (folclore, dança, canto) (Registo de Observação, PRVC 1, Sessão 2-NB).

O estabelecimento de uma relação próxima com a comunidade torna-se importante, uma vez que um dos objetivos de uma educação cidadã e participativa passa pela realização individual responsável e pela participação nas diversas esferas da sociedade democrática, de acordo com os diferentes papéis a desempenhar em cada setor: profissional, familiar, etc., pelo que, especialmente nos Cursos EFA, tal contacto deveria ser mais profícuo.

Em relação à VAE, a Acompanhante de VAE não foi explícita nesta questão e as Responsáveis pelos CAVA e DAVA espelharam esse envolvimento, mas a um nível mais institucional, uma vez que o seu trabalho não implica, à partida, o contacto direto com os Adultos.

Uma cultura de paz exige, por isso, que trabalhem os valores da convivência nos mais diversos meios em que nos inserimos e que projetemos atitudes de flexibilidade, tolerância, respeito, amizade, cooperação, dignidade, justiça, autonomia, criatividade e solidariedade para com os outros, numa dinâmica de participação ativa na sociedade (Murciano & Notó, 2005, pp. 26-27).

Em termos metodológicos, estes processos educativos-formativos, com destaque, neste âmbito, para os Cursos de Educação e Formação de Adultos (devido às suas características em termos de duração, de currículo e de contacto entre os Adultos), ao promoverem o trabalho em grupo e a aprendizagem cooperativa e colaborativa, demonstram eixos de ação marcados pela educação para a convivência, a partir do plano metodológico participativo.

Por outro lado, a prática de jogos cooperativos, que ocorreu no módulo “Aprender com Autonomia” e que continuou a ser implementada nas sessões de Acompanhamento da Mediadora 2 e pelos Formadores ao longo das atividades inerentes aos Temas de Vida em todos os Cursos EFA que analisámos¹¹⁹ são, igualmente, importantes para uma educação para os valores (tolerância, respeito, flexibilidade, entre outros).

As Profissionais procuram, igualmente, promover uma disciplina democrática (Jares, 2002), assente no respeito mútuo, essencial para a boa convivência e, nesse sentido, a

¹¹⁹ Esta prática foi referida pelas Mediadoras EFA com quem trabalhamos e foi-nos possível comprovar o interesse e motivação dos Formadores, especificamente da Equipa Pedagógica da Mediadora 1, para os jogos pedagógicos e cooperativos, através das Reuniões Pedagógicas às quais assistimos.

disciplina democrática deve procurar a coesão e a negociação, a confiança, a autoestima positiva, a autonomia e a emancipação, a empatia, o culto das boas relações interpessoais, a aprendizagem cooperativa, o debate e negociação das regras e normas de convivência (*Idem*, p. 103), ou seja, os valores de uma Educação para a Cidadania, aspetos bastante trabalhados pelas Profissionais, como o demonstram os seguintes relatos:

este trabalho de consciencialização, este trabalho de, de, de auto motivação etc., eu acho que ao longo destas sessões eu consegui efetivamente promover junto deles esses valores (Extrato da Entrevista da TDE);

uma vez que lhes cabe a eles (embora seja uma negociação partilhada) perante a informação fornecida tomar uma decisão sobre o percurso que irá, efetivamente, seguir (Extrato da Narrativa da TDE);

eu gosto muito de estarmos em sala muito descontraídos, porque eu não sou uma pessoa muito bicuda (risos) aaa...sou mais arredondada e gosto de ser assim, não gosto de regimes militares (Extrato da Entrevista da PRVC 2);

Eu contribuo para a sua autonomização (...) Eu encorajo-os enormemente à leitura o que contribui para o seu crescimento pessoal mas também profissional (Extratos da Entrevista da Acompanhante de VAE) ;

Aqui, são todos iguais, não tenho preferências (Registo de Observação, Mediadora 2, Sessão 3-NB).

As Profissionais são, assim, nas palavras de Silva e Machado (2009, p. 14) “mobilizado[a]s de intervenções que catapultam a (re)descoberta de uma cultura de responsabilidade e cidadania” e, a título de breve exemplo, observámos que, nos Cursos EFA, as regras das sessões eram sugeridas, debatidas e aprovadas pelo grupo de Adultos, pelo que as Mediadoras apenas intervinham, quando essas normas não eram cumpridas, responsabilizando os Formandos pelo seu comportamento, reforçando que estavam em incumprimento com as linhas que eles próprios tinham traçado, apelando ao seu comprometimento e consciencialização, no sentido da ordem, boa convivência e prevenção de situações conflituais.

Os sistemas educativos-formativos devem promover valores humanos como o desenvolvimento pessoal e de mentes críticas, a honestidade, a solidariedade e a convivência saudável (Asensio, 2004). Neste sentido, torna-se importante desenvolver uma educação para o diálogo, já que a maioria dos problemas e/ou conflitos que surgem no quotidiano resultam da nossa incapacidade para comunicar e dialogar de modo transformativo e transformador.

Na realidade, um dos pressupostos em que as Profissionais mais basearam a sua intervenção, tal como referiram e como foi por nós verificado na prática, passa pelo diálogo transformador (Faget, 2010; Gergen, 1999; Freire, 1975), o qual promove o encontro, a compreensão mútua e a convivência (Asensio, 2004, p. 10), tendo como chave a escuta ativa, a

qual implica estar atento às comunicações verbal e não-verbal, às mensagens explícitas e implícitas sem emitir julgamentos, criando um ambiente de empatia e confiança. Estes aspetos potenciam uma boa comunicação, mediada pelo investimento no autoconhecimento e pela gestão eficaz das emoções.

A complexidade das relações humanas exige, por conseguinte, o desenvolvimento de competências relacionadas com o autoconhecimento, correta interpretação das situações envolventes, flexibilidade, compreensão do outro, competências emocionais e, nessa lógica, “o diálogo não deixa de ser, em última instância, mais do que uma intenção consciente de promover essa profundidade e sentido nas relações humanas” (*Idem*, p. 46), pois é através dele que compreendemos e transformamos, qualitativamente, os modelos mentais que possuímos (*Idem*, p. 48).

Por seu lado, o autor (*Idem*, p. 188) alerta para o facto de que “um verdadeiro diálogo só pode estabelecer-se entre quem, estando dispostos a aceitarem-se pela sua comum condição humana, compartilhem um mesmo espaço convivencial a partir do qual possam (...) conversar cara a cara, ampliar os seus respetivos horizontes de compreensão”, o que implica maturidade, humildade e disciplina.

Assim, “por meio do relacionamento interpessoal, é possível estabelecer uma comunicação consigo mesmo e com os outros e achar soluções, superar limites e promover paz, harmonia e felicidade pessoal e social” (Prudente, 2008, p. 1). É por isso que o diálogo envolve a legitimação e a compreensão do outro e implica estar aberto a ele, reconhecê-lo e sentirmo-nos responsáveis por ele (Asensio, 2004).

Estamos, neste espaço, a problematizar e a pensar a Mediação enquanto estratégia formativa e preventiva, de cooperação, autonomização e emancipação e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos nos contextos educativos (Silva, 2010), pois, embora importante, nesta última vertente, as suas potencialidades integradoras vão mais além e revelam-se essenciais numa lógica de responsabilização, liberdade, ética, cidadania e educação para a paz (Silva & Machado, 2009).

A Mediação Formativa na EFA estimula, como analisámos e como fomos testemunhas durante a etapa do trabalho empírico, uma educação para os valores, onde se ensina e se aprende a ser, a estar, a conviver, a conhecer (Delors, 1998), a cuidar do próximo e a estabelecer relações de cooperação com ele.

Como salientam Correia e Caramelo (2003, p. 181), os dispositivos de Mediação são

pertinentes à produção de relações sociais mais participativas e intervenientes na produção de um bem comum contextualizado (...) [pelo que] a importância que as práticas de mediação podem atribuir às relações intersubjetivas são particularmente propensas a uma complexificação da problemática da cidadania.

Em síntese, a Mediação Formativa deve atuar numa perspetiva preventiva e criativa

que favoreça a aprendizagem de valores, atitudes e comportamentos como a colaboração, a autonomia, o diálogo, a participação, a tolerância e a responsabilidade. Estas atitudes são essenciais à construção de uma cultura democrática e à consolidação de uma sociedade mais solidária e mais justa para a qual deve contribuir a educação (Silva, 2010, p. 9)

e, aqui, “aprender a dialogar equivale a orientar-se no caminho da ética e da liberdade, de aceitação e respeito pelos demais” (Asensio, 2004, p. 190).

Sumário

Neste Capítulo, centrámo-nos nas competências do Mediador. Este deve, em termos de prática transformadora, criar um ambiente que possibilite às partes clarificarem os seus sentimentos, os seus objetivos, as suas expectativas, para que os participantes tomem as decisões por si mesmos. O Mediador não deve sentir-se responsável pelo resultado da Mediação, pois cabe às partes encontrarem os pontos convergentes e alcançarem o acordo.

A autorreflexão, a autoconsciência, a negação de juízos de valor são essenciais para a prática transformativa da Mediação. O Mediador deve ter uma posição otimista das capacidades e das motivações das partes e da sua capacidade para se transformarem e crescerem, enquanto seres relacionais. Deve permitir e ser sensível à expressão de sentimentos pelos participantes, pois oprimir as emoções ou desvalorizá-las vai contra os princípios da ação transformadora, uma vez que nega a recuperação do poder, por parte dos mesmos.

Assim, o Mediador deve facilitar a expressão profunda dos pontos de ambiguidade ou confusão de ambas as partes, pois desta forma é possível a recuperação do poder. Deve estar atento ao que é importante para os participantes, as suas dúvidas, expectativas e posições, mediante a comunicação digital e analógica, pois desta forma vai-lhe ser permitido perceber quais são os pontos que devem ser reanalisados ou aprofundados e quais os aspetos que levam à incompreensão ou má interpretação dos factos, por parte dos intervenientes; deve estimular os participantes a falarem sobre aspetos do passado relacionados com o conflito e, desta forma, permitir que as partes reanalisem as suas ideias acerca do conflito e do que o fez despoletar, o que irá possibilitar reconhecer o papel da outra parte e o seu próprio papel.

Os Mediadores devem perceber a sua intervenção inserida numa sequência mais ampla, portanto, uma intervenção pode não bastar para abordar a totalidade dos aspetos; devem sentir uma sensação de satisfação, quando alguma recuperação de poder e de reconhecimento é conseguida; devem ter em consideração algumas regras: o respeito pelo outro e pelos diversos pontos de vista, pois não existe uma verdade única; o reconhecimento da existência de saberes múltiplos, tendo em consideração que nenhum saber é melhor do que outro; a prevalência de relações horizontais; o consenso entre as partes na solução dos problemas; a emocionalidade/racionalidade: não se pode construir a intervenção a partir, apenas, do campo racional, mas devem também ser tidos em atenção os desejos, interesses e expectativas; a transparência para proceder.

Desta forma, “os mediadores não retiram a sua competência nem somente do conhecimento de técnicas precisas nem da utilização de recursos institucionais que lhes seriam atribuídos, mas mais do colocar em prática valores numa situação relacional” (Milburn, 2002, p. 151).

O Mediador, nesta área, deve incentivar a mudança comportamental em termos de cidadania, autonomização, reflexividade, o que é bastante específico destes contextos e que pode criar alguma distinção com a vertente mais formal da Mediação.

Como vemos, estamos perante uma figura repleta de complexidades e, no senso comum, há tendência para pensar que os Mediadores servem para tudo ou, por outro lado, não servem para nada, estando a “ocupar” o lugar de outros profissionais, tais como Psicólogos, Sociólogos, Técnicos de Serviço Social, entre outros. Torna-se, então, necessário desenvolver trabalhos nesta área que apresentem, claramente, o papel do Mediador, a sua importância e o seu lugar numa equipa multidisciplinar, onde cada profissional possui o seu espaço de intervenção bem delimitado, devendo, na Mediação Formativa e em virtude das suas funções e do seu perfil, designar-se, com base em Correia (2004, referenciado por Almeida, 2009, p. 51), *Mediador Sociopedagógico*, sendo esta outra conclusão teórica retirada da investigação desenvolvida, que retomaremos no Capítulo VII.

Parte III
O(s) lugar(es) e o(s) sentido(s) das Figuras da Mediação na Educação e
Formação de Adultos

Capítulo VI – Trabalho, Formação e(m) Mediação

um profissional sério e comprometido com o seu trabalho e com os outros *deve assumir uma atitude madura e responsável de manter-se em permanente revisão*

(adaptado de Álvarez, D'Alessio & Amidolare, 2011, p. 257)

6. Introdução

O trabalho é uma dimensão de extrema importância na vida dos seres humanos, pois eles “criam e recriam pela ação consciente do trabalho a sua própria existência” (Frigotto, 2008, p. 400) e constitui-se como um direito e um dever, destacando-se pelo seu caráter educativo e formativo (Ciavatta, 2008, p. 408; Frigotto, 2008, p. 402).

Para compreendermos o trabalho, torna-se necessário analisá-lo em toda a sua abrangência e são variadas as disciplinas que se ocupam do seu estudo, com especial relevância a Psicodinâmica do Trabalho, a Ergonomia, a Psicanálise, a Psicologia do Trabalho, a Sociologia compreensiva (Silva, 2005a; Davezies, 1993). Estes ramos do conhecimento cedo identificaram a existência de duas racionalidades distintas, mas interdependentes: o trabalho prescrito e o trabalho real. Esta distinção torna-se fundamental no nosso estudo, quando pretendemos dar sentido ao significado atribuído pelos atores ao trabalho que realizam e, por outro lado, para compreendermos e interpretarmos as condutas dos sujeitos nas ações que caracterizam o seu quotidiano profissional.

Por trabalho prescrito “entende-se o que é esperado no âmbito de um processo de trabalho específico, com suas singularidades locais [ou seja] indica aquilo que “se deve fazer” em um determinado processo de trabalho” (Brito, 2008a, p. 440). De facto, os indivíduos deparam-se, no seu quotidiano, com regras, procedimentos, normas, tarefas, códigos de conduta mais ou menos informais (Ferreira, 2004). O trabalho prescrito refere-se, por isso, à forma como o trabalho deve ser desenvolvido: regras, tempos, instrumentos e a tarefa incide sobre o que é prescrito, formal ou informalmente, pela organização: objetivos, metas, procedimentos, materiais, instrumentos, condições contextuais, ambientais e sociais (Ferreira, 2004; Ferreira & Barros, 2003).

O trabalho prescrito se, por um lado, apresenta um caráter impositivo, determinando a atividade do sujeito, por outro, vai estruturar a sua ação (Ferreira, 2004). Em síntese, destacam-

se “como propriedades intrínsecas do conceito de tarefa: é sempre preexistente ou anterior à atividade; veicula explícita ou implicitamente um modelo de sujeito; requer do sujeito dupla atividade de elaboração mental e de execução manual” (Ferreira & Barros, 2003, p. 13).

Não obstante estes autores considerem a vertente mais informal das regras que se estabelecem numa organização, outros encontramos (por exemplo, Davezies, 1993; Déjours, 1993) que consideram o prescrito como o que está, efetivamente, escrito e regulamentado, deixando todo o tipo de informalidade como integrando o trabalho real, sobre o qual teceremos algumas considerações.

Assim, o trabalho, na realidade, é diferente do planeado, não se reduzindo à execução de uma tarefa ou conjunto de tarefas prescritas, uma vez que o que está prescrito não prevê o inesperado (Déjours, 2004), pelo que a atividade real tem em consideração o imprevisível da prescrição. Torna-se, então, necessário desenvolver uma “inteligência em ação” (Davezies, 1993; Déjours, 1993), a qual tem origem na experiência real do trabalhador e na sua conceção sobre o trabalho que desenvolve, reportando-se à capacidade de tornar eficaz e adequado o trabalho prescrito, ajustando-o ao trabalho real, tendo em consideração as características singulares das pessoas e dos contextos.

Para Déjours (2004, p. 30), “ser inteligente no trabalho implica, sempre, manter uma certa distância dos procedimentos e das prescrições. Trabalhar bem implica infringir as recomendações, os regulamentos, os processos, os códigos, as ordens de serviço, a organização prescrita”. Assim, inteligência no trabalho envolve astúcia para resolver as dificuldades práticas do quotidiano, de forma criativa.

O trabalho real tem, então, em consideração “o real do trabalho, o imprevisível, o contingente do mundo subjetivo ou objetivo” (Paillé, 2007, p. 10), potencia o lugar da experiência perante o imprevisto e envolve um cariz inovador, com recurso à invenção, numa vertente de resposta imediata aos problemas quotidianos, resposta essa que nem sempre está vinculada ao prescrito do trabalho.

Como refere Brito (2008b, p. 453), o trabalho real (ou atividade)

pode-se dizer que é aquilo que é posto em jogo pelo(s) trabalhador(es) para realizar o trabalho prescrito (tarefa). Logo, trata-se de uma resposta às imposições determinadas externamente, que são, ao mesmo tempo, apreendidas e modificadas pela ação do próprio trabalhador.

Verificamos, portanto, que quase nunca o trabalho real corresponde ao trabalho prescrito, uma vez que as tarefas não conseguem contemplar todas as situações que ocorrem

no contexto de trabalho e a “desfasagem sempre existente entre o trabalho prescrito e o “trabalho real” se deve ao fato de as situações reais de trabalho serem dinâmicas, instáveis e submetidas a imprevistos” (*Idem*, p. 454).

Deste modo, se o trabalho prescrito se revela atual, orienta a prática e controla o modo de fazer e de pensar dos sujeitos, por outro lado, constata-se que os trabalhadores reinventam as tarefas prescritas, procurando colmatar as suas lacunas, no sentido de estabelecer um compromisso satisfatório entre as exigências do trabalho e o seu próprio bem-estar, permitindo garantir a eficácia e a eficiência na consecução das suas tarefas (Boutinet & Kerzil, 2009; Silva, 2005a; Ferreira, 2004).

A atividade real vai distanciar-se da tarefa prescrita, sendo o sujeito que vai gerir os contextos e as exigências, abandonando uma atitude passiva; é ele que reinventa os modos de proceder no trabalho, adaptando as suas postura e atitude aos constrangimentos situacionais, sejam eles interiores ou exteriores, no sentido de responder, com eficácia, aos seus objetivos. Conclui-se, por isso, que o trabalho não se limita à reprodução de normas num âmbito adaptativo, pois é muito mais complexo, pelo que “na situação real de trabalho, os trabalhadores (re)criam estratégias, em movimento contínuo de (re)normatização” (Brito, 2008b, p. 457).

Assim, como salienta Déjours (1993, p. 48), são as pessoas, no seu contexto de trabalho, que aprendem a (re)inventar práticas, a inovar, a criar e a gerir o trabalho real pelo que, para realizá-lo, recorrem aos seus saberes práticos e experienciais (Paillé, 2007). A realidade do dia-a-dia revela, por conseguinte, um padrão comportamental, por parte dos trabalhadores, que transcende o conjunto de tarefas prescritas que caracterizam o seu trabalho, pelo que “o caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha” (Déjours, 2004, p. 28).

O trabalho real vai, então, implicar a procura por estratégias de adaptação do que está previsto à realidade do trabalho, com as suas especificidades e imprevisibilidades.

Ao nível da nossa investigação em particular, verificámos que existe, de facto, uma diversidade de fatores que interferem entre o prescrito, as normas regulamentadas, que se enquadram num âmbito formal e formalizado, nomeadamente, em termos legislativos e das próprias regras organizacionais e o real do trabalho, vertente esta que adquire, no nosso entender, uma posição de destaque, visto que são diversos os imprevistos que surgem, especialmente quando nos reportamos aos conflitos existentes, como já explicitado no Capítulo

III, o que exige que as Profissionais adaptem as estratégias, as regras prescritas e recorram à “inteligência em ação”, ou seja, que encontrem formas, muitas vezes, distintas das estipuladas para responderem às exigências do quotidiano, presentes em qualquer contexto, mas na EFA em particular, quando falamos de públicos complexos, de modelos curriculares inovadores, da procura pela transformação dos sujeitos, através do trabalho específico da Mediação, tendo-se concluído que a realidade global do trabalho não é abarcada pela totalidade da prescrição.

Neste Capítulo iremos, deste modo, apresentar a relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real das Profissionais, associando estes conceitos às noções de identidade e de sofrimento no trabalho e problematizar a interconexão entre trabalho e formação em Mediação.

6.1. Do Prescrito ao Real do Trabalho de Mediação

O trabalho, segundo Davezies (1993, p. 38), “é a mobilização dos homens e das mulheres face ao que não é previsto pela prescrição, face ao que não é dado pela organização do trabalho” e a inteligência do trabalho é aquela referente ao que não está controlado (*Idem*, p. 37).

Déjours (2004, p. 30), por seu lado, indica que “trabalhar não é somente produzir; é, também, transformar a si mesmo e, no melhor dos casos, é uma ocasião oferecida à subjetividade para se testar, até mesmo para se realizar”.

Impõe-se-nos, portanto, depois de tudo o que foi debatido até aqui, questionarmo-nos sobre quais são os traços característicos da atividade dos sujeitos que marcam a sua conduta na ação. Assim, o que pretendemos é analisar a relação entre a definição das tarefas organizacionalmente estabelecidas para a consecução do trabalho das Profissionais participantes no nosso estudo (trabalho prescrito) e as especificidades das situações reais de trabalho (cultura do trabalho real), pois “toda a conduta, mesmo que pareça aberrante ou absurda, tem sempre um sentido e uma razão de ser” (Déjours, 1993, p. 51).

As Profissionais participantes no nosso estudo, quando nos reportamos ao seu conhecimento sobre a Legislação do seu trabalho, apresentam diferentes posições: por um lado, mostram conhecer o que está prescrito, como pode ler-se na seguinte afirmação:

É assim, as Técnicas a, a legislação é a legislação da criação, penso eu que os próprios Centros de Novas Oportunidades está a ligar a criação dos Centros de Novas Oportunidades e a criação da figura do Técnico de Diagnóstico a legislação que regulamenta é, exatamente, a mesma (Extratos da Entrevista da TDE).

Por outro lado, algumas das Profissionais, embora afirmem conhecer a Legislação, nem sempre se exprimem de forma clara, o que poderá significar que, apesar do conhecimento geral que possuem, não dominam, com especificidade, os conteúdos prescritos na Lei, no que concerne à regulamentação das suas funções:

*Sim, algumas, não é, mas se me perguntar agora (risos)... É muito difícil
Sim, tenho algum conhecimento, até, porque lá tá, durante o Mestrado tive que investigar muita coisa e tive que procurar muita coisa e, por isso... (Extratos da Entrevista da PRVC 3);*

Conheço, mais ou menos (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB);

não faço isso tudo sozinha, mas com os Conselheiros que são especialistas no conhecimento dos textos e das Leis, porque eu não conheço tudo (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

Por sua vez, a Mediadora 2 iniciou as suas funções sem ter conhecimento das regras e tarefas que envolviam a profissão de Mediador EFA, tendo realizado um trabalho autodidata de pesquisa e conhecimento das funções que iria desempenhar:

*É assim, quando me deram o Projeto, que me foi dado assim dum momento pó outro, não fazia a mínima noção, sequer, como funcionava, não é?
Em termos burocráticos nem, absolutamente, nada, então, fui desco..., fui lendo, fui descobrindo
mas a nível das funções, não é, da Mediação, prontos, acabei por já estar no terreno e ir-me informar (Extratos da Entrevista da Mediadora 2).*

Até que ponto isso poderá ter tido influência no seu desempenho, nomeadamente, na fase inicial do seu trabalho? Como conseguiu superar o hiato entre o prescrito e o real do trabalho?

Já a Acompanhante de VAE afirmou não existir uma Legislação que regule as suas funções:

Não há um quadro jurídico ou regulamentar sobre a função de Acompanhante (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE).

Não existindo um quadro jurídico, como se construiu, então, este trabalho? Será que existem diversas práticas dentro do mesmo ramo e o trabalho prescrito vai nascer do trabalho real?

Apesar destas diferentes perspetivas, as Profissionais portuguesas afirmam (e não obstante o não conhecimento aprofundado da regulamentação das funções evidenciado por algumas) existir uma relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real, como se identifica nas seguintes passagens:

Era isso, Márcia, acho eu, porque é assim, em termos de funções, está bem, nós temos a autonomia para fazer o que é necessário, portanto, acho que as tarefas tão bem delimitadas (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NB);

Porque em termos de enquadramento legal acho que está ou deveriam de estar, não é, agora é preciso é que as instituições o apliquem e sigam (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

Eu penso que sim, que está tá perfeitamente ajustado às funções que no terreno, que no terreno exercemos, conheço, perfeitamente e acho que sim, que as funções, o exercício das funções está, perfeitamente, de acordo com aquilo que é a realidade da nossa prática no terreno (Extrato da Entrevista da TDE);

Sim, é mais ou menos o perfil dum Profissional de RVCC, acho que nesse aspeto tá tudo no POPH, estava tudo muito bem descrito e estipulado, organizado
Bem isso é uma pergunta complicada, (silêncio), não, acho que tá, em termos da forma como está estruturado e estipulado, acho que, acho que está bem, acho que a figura do Profissional não...em termos de papéis, cumpre aquilo que, realmente, são os requisitos do processo, acho, acho que está bem (Extratos da Entrevista da PRVC 1);

Em termos de funções, está bem definido, acho que é um trabalho muito importante e em termos de legislação, está bem definida
Acho que até agora, se calhar fez algum sentido esta definição de papéis, Profissional de Reconhecimento (Extrato da Entrevista da PRVC 2);

Não, considero que estão bem assim, tendo em conta qual o seu papel, qual a sua função, basicamente, de Mediação do Adulto, até tutor do Adulto, não é, acho que...acho que está bem enquadrado (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

Salientamos o facto da Mediadora 2 fazer referência à necessidade das instituições aplicarem e seguirem o que está prescrito, o que não vai ao encontro do que menciona, quando afirma exercer mais funções do que as que estão estipuladas na Legislação:

mas fazia, em termos de competências que me foram delegadas como Mediadora, acabei por fazer mais do que está estipulado na Lei, digamos assim (Extrato da Entrevista da Mediadora 2).

Este aspeto leva-nos a refletir sobre a noção que esta Profissional tem sobre o que está prescrito e o que é a realidade da sua atividade, dando-nos conta da obscuridade do trabalho (Davezies, 1993).

Também a Responsável pelo DAVA salienta a necessidade de se cumprir a Legislação, o que demonstra a preocupação e a importância dadas ao trabalho prescrito:

temos, também, uma missão de fazer cumprir a Regulamentação, porque a VAE está inscrita num quadro, extremamente, regulamentar, há Leis, há textos, os diplomas são regidos pelas Regulamentações, que são estritas e precisas, pelo que é necessário fazer com que seja aplicada a Regulamentação no quadro do Dispositivo (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

Mas qual é, concretamente, a relação entre trabalho prescrito e trabalho real, quando falamos do trabalho desenvolvido pelas Profissionais participantes no nosso estudo? Para responder a esta questão, iremos apresentar uma síntese do prescrito e do real do trabalho presentes na Legislação e nas narrativas orais e escritas das Profissionais (Quadro 32), respetivamente, seguindo-se a sua análise mais detalhada.

Quadro 32 - Trabalho Prescrito e Trabalho Real das Mediadoras EFA

Mediadoras EFA	
Trabalho Prescrito	Trabalho Real
<p>1 – O mediador pessoal e social é o elemento da equipa técnico-pedagógica a quem compete, designadamente:</p> <p>a) Colaborar com o representante da entidade promotora na constituição dos grupos de formação, participando no processo de recrutamento e seleção dos formandos;</p> <p>b) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;</p> <p>c) Dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;</p> <p>d) Assegurar a articulação entre a equipa técnico-pedagógica e o grupo de formação, assim como entre estes e a entidade formadora.</p> <p>2 – O mediador não deve exercer funções de mediação em mais de três Cursos EFA nem assumir, naquela qualidade, a responsabilidade de formador em qualquer área de formação, salvo em casos excecionais, devidamente justificados e com autorização da entidade competente para a autorização do funcionamento do curso.</p> <p>3 – A acumulação da função de mediador e formador referida no número anterior não se aplica ao módulo Aprender com Autonomia e à área de PRA, consoante, respetivamente, o nível básico ou secundário do curso EFA.</p> <p>4 – O mediador é responsável pela orientação e desenvolvimento do diagnóstico dos formandos, em articulação com os formadores da equipa técnico - pedagógica, nos termos do n.º 3 do artigo 6.º.</p> <p>5 – A função do mediador é desempenhada por formadores e outros profissionais, designadamente os de orientação, detentores de habilitação de nível superior e possuidores de formação específica para o desempenho daquela função ou de experiência relevante em matéria de educação e formação de adultos.</p> <p>(Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar os Adultos, ajudando-os a ultrapassar os momentos menos positivos (Mediadora 1) - Evitar desistências (Mediadora 1) - Acompanhar individual e coletivamente os Formandos (Mediadora 1) (Mediadora 2) - Apoio dos Adultos (Mediadora 1) - Ir todos os dias à sala ver se é necessário algo e/ou resolver problemas (Mediadora 1, Mediadora 2) - Planificação e acompanhamento dos Temas de Vida e das Atividades Integradoras (Mediadora 1) - Avaliar o trabalho dos Formandos (Mediadora 1) - Mediar as aprendizagens (Mediadora 1) - Controlo dos PRA (Mediadora 1) - Conhecer o Referencial (Mediadora 1) - Fazer Reuniões Pedagógicas (Mediadora 1) - Realizar trabalho administrativo: processamento de faltas, pagamentos (Mediadora 1) - Mediar o grupo de Formandos e de Formadores: gerir o relacionamento interpessoal (Mediadora 1, Mediadora 2) - Intervir para melhorar o desempenho dos Adultos (Mediadora 2) - Correção de trabalhos dos Formandos (Mediadora 2) - Divulgação do Curso (Mediadora 2) - Seleção dos Formandos (Mediadora 2) - Assegurar o módulo “Aprender com Autonomia” e/ou o PRA (Mediadora 2)

Partindo, agora, para a análise pormenorizada do Quadro, estabelecendo a ponte entre o que está prescrito na Legislação no que concerne às funções do Mediador EFA e o que as Mediadoras dizem que fazem, constata-se que a Mediadora 2 participou, tal como prescrito, no processo de recrutamento e seleção dos Formandos, mas a Mediadora 1 não desempenhou essa tarefa, tendo referido, nesse sentido, que foi a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento do CNO, que também está inserido na mesma entidade, que procedeu à seleção do grupo, como se depreende na seguinte passagem:

Não, não, esse diagnóstico já me chegou, num, num, até, nós temos, na Entidade B, nós temos uma Técnica de Diagnóstico que faz isso, portanto, quando nós começamos um Curso, nós temos acesso à, à ficha do Formando, não é, temos acesso aos dados dele, mas não somos nós que fazemos o diagnóstico nem que fazemos a seleção (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB).

Este facto leva-nos a colocar algumas interrogações, uma vez que a seleção dos Formandos é uma etapa crucial e que deveria sempre estar a cargo da Mediadora, no sentido desta analisar o perfil do Adulto, tendo em consideração o contexto e a área formativa à qual este se candidata. Por sua vez, trata-se do estabelecimento de um primeiro contacto com a Mediadora, o qual é de extrema importância para a criação de laços de confiança e de empatia com a mesma.

Outro aspeto que ressaltamos prende-se com a participação da Mediadora 2 na divulgação do Curso, o que não se encontra explícito no trabalho prescrito. Não obstante, compreendemos o sentido desta prática, já que se trata de uma oportunidade de contactar com a comunidade, dar a conhecer o Projeto e potenciar a disseminação da Educação e Formação de Adultos no meio envolvente.

A Mediadora 2 aponta, ainda, que efetua correção de trabalhos realizados pelos Formandos, o que extrapola as suas funções, já que esse é o papel dos Formadores, mas torna-se necessário intervir nesse domínio, no sentido de garantir o sucesso dos trabalhos desenvolvidos. Também a Mediadora 1, neste sentido, salienta que o seu papel passa, igualmente, por intervir em termos de conhecimentos e aprendizagens, tal como refere na seguinte passagem:

E a, o Mediador tem de ajudar, tem de fazer ver, o que eles têm a dar, o que é que eles têm aprender, muitas das vezes, eles por si num chegam lá e num veem que estão aprender tanto, é preciso nós fazermos ver se isto faz bem, que é assim (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB).

Por sua vez, está bem patente uma relação estreita entre o trabalho prescrito e o

trabalho real, quando nos reportamos ao acompanhamento pessoal, social e pedagógico dos Formandos e à dinamização do percurso formativo dos Formandos e da Equipa Técnico-pedagógica, embora seja de ressaltar o facto de a Legislação nos dar informação, apenas, sobre “o que” deve ser feito e não “como” deve ser feito e é aqui que as Mediadoras especificam, referindo-se ao contexto real da sua atividade: motivar os adultos, evitar desistências, ir à sala todos os dias, gerir o grupo em termos de relacionamento interpessoal (o que também se estende ao corpo de Formadores, embora tal não esteja previsto na regulamentação das suas funções, mas que se verificou de extrema relevância no contexto quotidiano do seu desempenho profissional), planificar atividades, agendar e animar as Reuniões Pedagógicas, intervir para melhorar o desempenho dos Formandos.

Finalmente, salientamos uma questão fundamental e bastante relevante para o real do trabalho das Mediadoras e que se prende com o trabalho administrativo que têm a seu cargo e que preenche grande parte do seu tempo, nomeadamente:

- Preenchimento de avaliações, planificações e outra documentação;
- Procura de locais para a realização da Prática em Contexto de Trabalho (PCT) e respetivos tutores;
- Gestão do Cronograma;
- Resposta aos pedidos de material dos Formadores;
- Processamento de faltas e Bolsas de Formação para lançamento dos pagamentos;
- Arquivo de documentos;
- Supervisão das folhas de presença para eventual substituição (no caso da Mediadora 1);
- Realização dos mapas de controlo mensal de faltas e horas de formação para inserção no Sistema Integrado de Informação do Fundo Social Europeu (SIIFSE) (no caso da Mediadora 1);
- Marcação das Reuniões Pedagógicas;
- Resposta a *emails*;
- Elaboração das Construções Curriculares, a partir dos dados fornecidos pelos Formadores;
- Organização do *Dossier* Técnico-Pedagógico.

Embora estejam implícitas, na Legislação, algumas destas tarefas, caso da organização do *Dossier* Técnico-Pedagógico, a verdade é que a atividade real transcende a prescrição e “consome” tempo importante que poderia ser dispensado para o apoio sociopedagógico dos

Formandos, o que poderá ficar facilitado com a introdução dos *Dossiers online* que, como refere a Mediadora 1:

Vamos passar a fazer os Dossiers online, deixar de ter montes de papéis. Vai ser outro desafio. Passamos a ter manuais, planificações, portefólios, tudo em suporte digital. Vai ser uma mais-valia para a formação
Penso que acaba por libertar mais tempo para poder dar mais apoio pedagógico aos grupos (Extratos da Narrativa da Mediadora 1).

Constata-se, portanto, a grande importância que as Mediadoras atribuem à componente pedagógica do seu trabalho, sendo esse aspeto que as distingue em termos profissionais e identitários.

O Quadro 33 apresenta os dados dos Inquéritos por Questionário aplicados aos Profissionais, tendo como referência as questões:

B4. Que tipo de intervenção faz junto da população-alvo do seu trabalho?

B5. Que tipo de trabalho realiza?

Quadro 33 - Tipo de Intervenção e Tipo de Trabalho realizados pelos Mediadores EFA inquiridos¹²⁰

Tipo de Intervenção	N.º de Respostas ¹²¹ Positivas		Tipo de Trabalho: prescrito e real	N.º de Respostas Positivas	
	Freq.	Porcentagem		Freq.	Porcentagem
Acompanhar, psicossocialmente, os Adultos	4	57,1	Atender o público	3	42,9
Apoiar os Adultos na elaboração de Portfólios Reflexivos de Aprendizagem	6	85,7	Coordenar/gerir processos, nomeadamente em plataformas informáticas	5	71,4
Encaminhar os Adultos para ofertas educativas/formativas	1	14,3	Diagnosticar a situação de formação dos Adultos	2	28,6
Assegurar o módulo “Aprender com Autonomia”	6	85,7	Organizar os <i>dossiers</i> técnico-pedagógicos	7	100
Coordenar as tarefas para as Atividades Integradoras	7	100	Assegurar os materiais necessários para as sessões	5	71,4
Auxiliar os Adultos nos seus problemas pessoais	5	71,4	Apresentar os objetivos da entidade e do percurso aos Adultos	5	71,4
Auxiliar os Adultos no processo de formação	7	100	Agendar reuniões individuais com os Adultos	6	85,7
Outra(s) ¹²²	3	42,9	Agendar reuniões de grupo com os Adultos	5	71,4
			Gerir Cronogramas e datas de entrega de materiais/realização de tarefas	5	71,4
			Processar mapas de pagamento	4	57,1
			Outra(s) ¹²³	2	28,6

A observação dos dados vem reforçar as informações recolhidas junto das Profissionais que colaboraram no Estudo Multicasos, tanto ao nível da relevância das funções relacionadas com a gestão pessoal, social e pedagógica dos Formandos (57,1%), como se prevê na

¹²⁰ O total de Mediadores respondentes foi 7.

¹²¹ Estes dados referem-se às respostas assinaladas, positivamente, por variável, pelos Inquiridos.

¹²² Estas respostas foram sujeitas a análise de conteúdo, podendo ser consultadas no Apêndice 6., de onde se destacam as seguintes isotopias: Trabalho de Mediação, Gestão pedagógica e socioprofissional e gestão administrativo-burocrática.

¹²³ Estas respostas foram sujeitas a análise de conteúdo, podendo ser consultadas no Apêndice 6., mas podemos desde logo adiantar que as grandes isotopias identificam-se com a Mediação pedagógico-administrativa, a gestão da Formação e a gestão da(s) atividade(s) da Entidade.

Legislação, embora aqui destaquemos a maior percentagem de respostas ao nível da variável “Auxiliar os Adultos nos seus problemas pessoais” (71,4%), aspeto este que não está prescrito, mas que é assumido pelos Mediadores EFA e que, como verificámos junto das Profissionais que acompanhamos, se revela de extrema importância, podendo, mesmo, levantar algumas questões éticas em termos dos princípios da Mediação¹²⁴. Por sua vez, a dinamização do AA e do PRA são, igualmente, funções de grande ocorrência junto dos Inquiridos (85,7%), embora o trabalho pedagógico de coordenação da formação e das Al’s sejam as variáveis mais assinaladas, ambas com 100%, o que vai ao encontro do prescrito na Legislação e das respostas das Profissionais do Estudo, embora não seja, através destes dados, possível verificar em que tarefas específicas os Inquiridos subdividem a intervenção a este nível, o que seria interessante perceber, no sentido de comparar com as afirmações das Mediadoras 1 e 2, aspeto que poderá ser explorado em estudos futuros.

Por sua vez, confirmamos, por meio dos dados, a importância atribuída ao trabalho burocrático, o que se reflete na elevada percentagem de respostas dos Inquiridos ao nível da organização dos *Dossiers* Técnico-Pedagógicos (100%), sendo mesmo esta a resposta mais assinalada, seguindo-se funções relacionadas com a gestão de reuniões, cronogramas, materiais para as sessões e restantes tarefas administrativas que permitem o funcionamento da formação.

Em síntese, tanto os registos qualitativos das Profissionais que colaboraram no nosso estudo, como os dados dos Inquiridos apontam em sentidos semelhantes, ou seja, valorizam o trabalho sociopedagógico de Mediação, por um lado e, por outro, realçam o peso da componente burocrático-administrativa na gestão das suas funções. Ambas as vertentes estão previstas na Legislação, mas, como fomos reconhecendo, existem procedimentos que se foram criando e/ou ajustando com a prática e a experiência.

¹²⁴ Ver Capítulo V, quando nos reportamos ao excesso de proximidade entre Mediadoras e Formandos, podendo criar situações menos agradáveis e de mais complexa gestão.

Quadro 34 - Trabalho Prescrito e Trabalho Real da Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento

Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento	
Trabalho Prescrito	Trabalho Real
<p>1 – O técnico de diagnóstico e encaminhamento assume a responsabilidade pelo acolhimento do utente no Centro Novas Oportunidades, assim como pela condução das etapas de diagnóstico e de encaminhamento dos adultos inscritos.</p> <p>2 – Para efeitos do número anterior, compete, em particular, ao técnico de diagnóstico e encaminhamento:</p> <p>a) Coordenar o trabalho desenvolvido pelos técnicos administrativos na etapa de acolhimento;</p> <p>b) Desenvolver e orientar as sessões de trabalho que permitem, em função do perfil de cada adulto, definir a resposta mais adequada à elevação do seu nível de qualificação, recorrendo para o efeito ao apoio dos profissionais de RVC, sempre que necessário;</p> <p>c) Organizar o encaminhamento para as ofertas educativas e formativas externas aos Centros Novas Oportunidades, em articulação com o profissional RVC e com as entidades formadoras e os serviços, organismos e estruturas competentes.</p> <p>(Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar os Adultos, ajudando-os a ultrapassar os momentos menos positivos - Anfitrião: primeira pessoa de contacto, após a inscrição - Conhecer o Adulto para encaminhá-lo para o percurso mais adequado ao seu perfil - Facilitadores - Quotidiano muito diversificado: dinamizar as cinco sessões que compõem a metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento - Acompanhar o Adulto, após o Encaminhamento, no sentido de integrar a oferta educativa-formativa decidida - Evitar desistências - Contacto próximo com pessoas - Fornecer informações aos Adultos sobre os possíveis Encaminhamentos

Num primeiro olhar, destaca-se que motivar os Adultos e evitar desistências não está explícito no trabalho prescrito, mas a Técnica revela ter uma importância significativa para o sucesso dos Adultos e o seu sucesso, enquanto profissional, do que se depreende que as suas funções vão mais além do estipulado na Legislação.

O que está previsto e é, de facto, realizado pela TDE prende-se com a dinamização das sessões que compõem esta etapa inicial de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento, contribuindo para a definição do perfil do Adulto e encaminhando-o para a oferta negociada, o que implica, como a Técnica refere, que o Adulto não seja esquecido após a tomada de decisão, mas esta deverá certificar-se de que o mesmo é integrado no contexto alvo da sua opção.

Um aspeto que está referido na Legislação e o qual não constatámos, refere-se à articulação entre TDE e PRVC durante o processo de ADE. Na verdade, do que nos foi possível observar, o contacto entre a TDE e as PRVC só acontecia, quando o Adulto era encaminhado para RVCC e, nesse sentido, as PRVC tinham que obter o máximo de informação possível sobre o mesmo, recorrendo, para tal, às grelhas elaboradas pela TDE e, em determinados casos, ao contacto pessoal com esta para obterem esclarecimentos mais aprofundados. Este facto levava a questionar a importância da existência de um contacto mais frequente entre as diferentes

Profissionais, o que poderá facilitar o trabalho de todas as atoras e promover uma cultura de articulação e interação mais efetiva e profícua dentro do CNO.

Relativamente à prática da Mediação, a TDE afirma não desempenhar funções nesse sentido, como se constata no seu testemunho:

É assim, pra mim é complicado falar em Mediação, porque um Técnico de Diagnóstico num, num faz Mediação mas se eu me reportar aos Centros de Novas Oportunidades, penso que a figura que mais se aproxima será a Técnica, a Profissional de Reconhecimento de Competências e não, eventualmente, as Formadoras nem a Técnica de Diagnóstico Portanto, é-me difícil no sentido em que eu, pessoalmente, não me considero uma Mediadora, eventualmente, uma facilitadora que não são sinónimos, neste caso embora eu a minha experiência num dá, nunca foi nesse sentido de ser Mediadora, daí ser um bocadinho, confesso, difícil encarar uma função que não é de todo a minha Embora nunca as funções que desempenhasse fossem aaa...que eu as considerasse de Mediador a Mediação reporto-me no contexto dos CNO's mais a uma Profissional, portanto, no Curso EFA, aí sim, a figura do Mediador pra mim é pacífico e conheço (Extratos da Entrevista da TDE).

Este aspeto leva-nos a refletir sobre a existência de um possível paradoxo no que concerne ao conceito de Mediação, uma vez que a TDE, embora realize funções comuns às Mediadoras EFA e, como veremos, às PRVC, nomeadamente, no que se refere ao trabalho de motivação, de apoio, de desconstrução de conhecimentos e experiências¹²⁵, não considera que essas são tarefas de uma Mediadora, reconhecendo esta figura nos Cursos EFA e mesmo nas suas colegas PRVC.

Finalmente, o real do trabalho supera o prescrito no que concerne ao trabalho administrativo realizado pela TDE. Na realidade, o trabalho de orientação das sessões de ADE e respetiva definição do perfil do Adulto e da resposta educativa-formativa mais adequada a esse mesmo perfil envolve

muito trabalho de backoffice que tinha que ser feito [e] havia muitas outras coisas que nós precisávamos de fazer, porque como eu já disse o nosso trabalho não se cingia ao trabalho com os Adultos" (Extrato da Entrevista da TDE).

Entre as suas funções, destacamos:

- Inserir a informação dos Adultos e das sessões no SIGO e na aplicação de gestão interna do CNO, como afirma:

para além disso, o meu trabalho não se esgotava, não é, como é óbvio nos Adultos, depois tinha muito trabalho de BackOffice de, quer de inserção desta, desta documentação toda na nossa gestão de processos interna, pra depois ficar visível pra

¹²⁵ Evidentemente, existem outras tarefas que são específicas do papel a desempenhar, mas as características da Mediação Formativa estão presentes, como temos vindo a constatar ao longo deste trabalho.

todos os outros elementos da equipa, quer também no próprio sistema do...o SIGO que me obrigava também a esse trabalho de depois transpor para, não é pró papel neste caso, mas para o computador transpor tudo aquilo que tinha sido as sessões de trabalho com os Adultos (Extrato da Entrevista da TDE).

- Pesquisar ofertas educativas-formativas para os Adultos, tendo em consideração o Encaminhamento;

- Realizar o Plano Pessoal de Qualificação (PPQ), em relação ao qual menciona que

Havia um Plano Pessoal de Qualificação, também, quando as pessoas eram encaminhadas para o exterior do Centro, portanto, no que se, se fazer acompanhar deste Plano Pessoal de Qualificação e daí que eu, enquanto Técnica, relatava no fundo qual, qual foi o encaminhamento a negociar em que as pessoas depois teriam que se fazer acompanhar daquilo para, para apresentar noutras, noutras entidades era, portanto, também um trabalho que em determinadas tipologias de adultos, eu tinha que, que fazer, só penso que, que não o teria que fazer, quando os adultos eram encaminhados para um processo de reconhecimento de competências em que não se faziam acompanhar, porque ficavam também connosco (Extratos da Entrevista da TDE).

- Analisar a informação fornecida pelos Adultos e realizar a grelha de perfil dos mesmos, salientando a Técnica que

até que há aqui uma dimensão que não referi, é que antes de eu fazer uma sessão com um adulto eu tinha muito trabalho, não é, tinha o trabalho de analisar aaa... de analisar, por exemplo, depois de uma sessão, na segunda sessão em que eles nos fornecem um conjunto de informação escrita sobre os diferentes percursos da sua vida eu tinha que analisar aquelas, aquela, aquela informação, fazer uma grelha de perfil daquela adulto para poder então ter um conhecimento suficiente para traçar o perfil e para encontrar o, o percurso de qualificação mais ajustado o ter uma sessão, o ter uma tarde inteira cheia de sessões, significava que eu tive que ter tempo para preparar-me para estar com aquele adulto (Extratos da Entrevista da TDE).

Constata-se, por isso, a limitação legislativa no que concerne à atividade efetiva realizada pela TDE, o que contrasta com a importância que é dada pela mesma à dimensão burocrática do seu trabalho, a qual é causadora de algum do seu desgaste profissional e emocional, como nos foi dado a conhecer, de forma implícita, durante a nossa presença na entidade.

Quadro 35 - Tipo de Intervenção e Tipo de Trabalho realizados pelos TDE inquiridos¹²⁶

Tipo de Intervenção	N.º de Respostas Positivas		Tipo de Trabalho: prescrito e real	N.º de Respostas Positivas	
	Freq.	Percentagem		Freq.	Percentagem
Acompanhar, psicossocialmente, os Adultos	4	33,3	Atender o público	9	75
Apoiar os Adultos na elaboração de Portfólios Reflexivos de Aprendizagem	0	0	Coordenar/gerir processos, nomeadamente em plataformas informáticas	7	58,3
Encaminhar os Adultos para ofertas educativas/formativas	12	100	Diagnosticar a situação de formação dos Adultos	12	100
Assegurar o módulo “Aprender com Autonomia”	0	0	Organizar os <i>dossiers</i> técnico-pedagógicos	3	25
Coordenar as tarefas para as Atividades Integradoras	0	0	Assegurar os materiais necessários para as sessões	7	58,3
Auxiliar os Adultos nos seus problemas pessoais	3	25	Apresentar os objetivos da entidade e do percurso aos Adultos	12	100
Auxiliar os Adultos no processo de formação	6	50	Agendar reuniões individuais com os Adultos	12	100
Outra(s)	1	8,3	Agendar reuniões de grupo com os Adultos	12	100
			Gerir Cronogramas e datas de entrega de materiais/realização de tarefas	2	16,7
			Processar mapas de pagamento	1	8,3
			Outra(s)	2	16,7

Uma primeira análise aos dados do Quadro 35 (Tipo de Trabalho) permite-nos concluir, desde logo, que as funções assinaladas pelos TDE foram, igualmente, identificadas pelos

¹²⁶ O total de TDE respondentes foi 12.

Mediadores EFA (tanto do Estudo Multicasos como dos inquiridos, embora com maior ou menor expressão em determinadas variáveis relativas ao trabalho mais específico de cada profissional) e que essas mesmas funções foram, igualmente, indicadas pela TDE que colaborou, de forma mais aprofundada, no nosso estudo, ou seja, também aqui identificamos uma proximidade no que concerne ao trabalho realizado, destacando a apresentação dos diferentes percursos, a marcação de reuniões e o diagnóstico dos Adultos, variáveis estas que apresentaram maior expressividade (100%).

Não obstante esta coerência, questionamos, por um lado, o inquirido que referiu efetuar processamento de mapas de pagamento, o que não se adequa ao RVCC, uma vez que este não é financiado e, por outro, a significativa expressão na variável “Auxiliar os Adultos no processo de formação” (50%), o que também nos levanta algumas dúvidas, uma vez que o ADE não constitui, em si mesmo, um processo formativo, embora seja uma etapa fundamental para o início de um percurso de validação de adquiridos e/ou de aprendizagem. Nesse âmbito, consideramos que a resposta do primeiro apontamento poderá estar associada a algum descuido e/ou distração no preenchimento do Inquérito e, no segundo caso, os inquiridos, uma vez que desenvolvem funções inseridos num sistema de EFA, poderão ter analisado a variável nesse sentido.

Em termos de intervenção, com exceção das tarefas relacionadas com o AA, o PRA e as AI's, que não fazem parte do processo, os TDE sinalizaram, igualmente, as mesmas opções dos Mediadores EFA, destacando-se, ainda assim, a percentagem (100%) no respeitante ao Encaminhamento dos Adultos, o que se justifica pelo facto de ser um dos traços principais do perfil profissional de um TDE.

Em termos gerais, o trabalho real identificado pelos inquiridos está presente na Legislação, mas nesta não está patente o auxílio aos Adultos em termos pessoais e sociais, o que foi indicado com alguma significância nas variáveis “Acompanhar, psicossocialmente, os Adultos” (33,3%) e “Auxiliar os Adultos nos seus problemas pessoais” (25%), donde se conclui a existência de práticas reais que não estão prescritas, *a priori*, nos documentos oficiais. Não obstante, entre todos os grupos profissionais analisados, os TDE são os que assumem menos este tipo de intervenção, embora no Estudo Multicasos a TDE tenha valorizado bastante estas vertentes. Este aspeto leva-nos a problematizar se a importância dada ao apoio psicossocial e ao auxílio nos problemas pessoais dos Adultos se prende mais com características de personalidade ou se, de facto, se constituem eixos estruturantes no trabalho destes profissionais.

Quadro 36 - Trabalho Prescrito e Trabalho Real das Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências

Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências	
Trabalho Prescrito	Trabalho Real
<p>a) Participar nas etapas de diagnóstico e de encaminhamento, sempre que tal se revele necessário;</p> <p>b) Acompanhar e apoiar os adultos na construção de portefólios reflexivos de aprendizagens, em estreita articulação com os formadores, através de metodologias biográficas especializadas, tais como o balanço de competências ou as histórias de vida;</p> <p>c) Conduzir, em articulação com os formadores, a identificação das necessidades de formação dos adultos ao longo do processo de reconhecimento e validação de competências, encaminhando -os para outras ofertas formativas, nomeadamente para cursos de educação e formação de adultos ou formações modulares, disponibilizadas por entidades formadoras externas ou para formação complementar, de carácter residual e realizada no próprio centro, após a validação de competências e a sua certificação;</p> <p>d) Dinamizar o trabalho dos formadores no âmbito dos processos de reconhecimento e validação de competências desenvolvidos;</p> <p>e) Organizar, conjuntamente com os elementos da equipa do centro que intervêm nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e com o avaliador externo, os júris de certificação, participando nos mesmos.</p> <p>(Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar os Adultos, ajudando-os a ultrapassar os momentos menos positivos (PRVC 1, PRVC 3) - Quotidiano muito diversificado: sessões de grupo, sessões individuais, sessões integradoras, sessões de validação, leitura de narrativas (PRVC 3) - Trabalho de Mediação entre os diversos agentes envolvidos (PRVC 1, PRVC 2, PRVC 3) - Acompanhar e orientar o trabalho do Adulto ao longo do processo de reconhecimento de competências (PRVC 1, PRVC 2, PRVC 3) - Apoio dos Adultos (PRVC 1) - Responsável pelo grupo de Adultos (PRVC 2) - Delegar tarefas (PRVC 2) - Trabalhar em equipa (PRVC 2) - Clarificação de conceitos (PRVC 1, PRVC 2) - Trabalho administrativo (PRVC 1, PRVC 2, PRVC 3) - Presidir às sessões de Validação e de Júri (PRVC 3) - Promover a reflexão sobre as experiências de vida (PRVC 1, PRVC 2)

Em primeiro lugar, ressaltamos a referência à prática da Mediação por parte das três PRVC participantes no nosso estudo, aspeto que consideramos de extrema importância, dado que nada na Legislação aponta para a realização de trabalho de Mediação. A forma como as Profissionais veem o seu trabalho como Mediação está presente nas seguintes passagens:

Neste momento é, basicamente, a, a, inicialmente, havia a questão da mediação só junto do adulto, não é, de conseguir mediar o processo de forma a que ele evidenciasse as competências no portefólio

neste momento, acho que o papel do profissional é muito mais a mediação do trabalho das Formadoras com o adulto, não se centra só na mediação do trabalho do adulto, mas também fazer a ponte entre as Formadoras e do trabalho das Formadoras, do adulto, o processo, no fundo tem, é uma mediação quase muito próximo de uma coordenação do adulto (Extratos da Entrevista da PRVC 1);

apoio e orientação ao adulto nesse mesmo reconhecimento de competências e fazer um bocadinho ponte de ligação ou de mediação entre a Equipa Técnico-pedagógica

A prática da mediação, aaa... é a prática de coordenar, diariamente, não só tudo o que gravita à volta do adulto em termos de processo, coordenar as suas necessidades, coordenar...o estar atenta às, às suas necessidades, aos seus, aos seus compromissos, nomeadamente, por exemplo, datas de entregas, datas, compromissos estabelecidos

Acho que exerço funções de mediação, sim (Extratos da Entrevista da PRVC 2);

o meu papel passa, basicamente, pela mediação entre os adultos, o Centro, os adultos e a equipa das Formadoras (Extrato da Entrevista da PRVC 3);

Como profissional de RVCC o meu trabalho consistia essencialmente na mediação dos adultos que integravam os processos de RVCC (tanto de nível básico como de nível secundário) ao longo dos mesmos, bem como na mediação entre estes e as formadoras (Extrato da Narrativa da PRVC 3).

Este reconhecimento da prática da Mediação no exercício real do seu contexto profissional leva-nos a problematizar a não existência de uma referência clara, na Legislação, a esta *práxis* mediadora, tão relevante e tão presente para as Profissionais participantes na nossa investigação. Será que não existe, para os legisladores, uma relação entre a Mediação e o trabalho de Profissional de RVC? Ou, por outro lado, não têm consciência dessa mesma relação? Ou, ainda, não estará a prática da Mediação tão implementada e reconhecida para se verificar a afinidade, embora com as suas especificidades, das profissões de PRVC e Mediador EFA?

As questões da motivação e do apoio dados aos Adultos em processo são, também elas, alvo da nossa reflexão, uma vez que o acompanhamento e orientação dados aos mesmos durante o processo de RVCC ultrapassam, em certa medida, o que está definido, *a priori*, como sendo tarefas do PRVC. De facto, constatámos que as PRVC não se limitavam a auxiliar os Adultos na desconstrução de competências de vida e a articular essa mesma descoberta com os Formadores, mas desenvolviam toda uma máquina de “gestão” dos Adultos, quer em termos formativos, mas, essencialmente, nos seus domínios pessoal e social, como se verifica nos discursos da Profissionais:

todo o trabalho de motivação é muito importante nós de certa forma subir a autoestima do adulto, não é, mostrarmos que ele não está sozinho neste barco, que, realmente, ele tem que fazer as coisas sozinho e, autonomamente, em casa, mas todas as dúvidas, todas as angústias, todos os momentos menos bons que ele tem na construção do seu Portfólio, tem alguém que o ????? com quem pode contar (Extratos da Entrevista da PRVC 1);

Aqui, destaca que a motivação deles vai ter altos e baixos, mas que é também papel da Técnica auxiliar a ultrapassar os momentos menos positivos (Registo de Observação da PRVC 2, Sessão 1-NS);

Olha, primeiro que tudo, acho que o papel principal do Profissional de RVCC é não desmotivar o adulto, estar, constantemente, a incentivá-lo, a motivá-lo, a... a... a mediá-lo se a coisa não corre muito bem, tentar ver o que é que se passa, tentar perceber por que é que o adulto não aparece, por que que é que ele não envia o trabalho, por que é que ele não quer continuar, é, basicamente, tudo isso (Extratos da Entrevista da PRVC 3).

Assim, enquanto a Legislação apresenta um cariz genérico, quando se refere ao acompanhamento realizado pelo PRVC, as Profissionais com que trabalhamos revelam ter que “andar em cima dos Adultos”, no que diz respeito ao cumprimento de prazos, é certo, mas, especialmente, no que concerne à sua motivação, à sua autoestima, à sua autoconfiança, o que se verifica ser uma realidade da atividade do PRVC, mas não uma tarefa prescrita, pelo menos, de forma explícita.

Também o trabalho burocrático-administrativo é referido pelas Profissionais como componente essencial do seu trabalho o que, uma vez mais, não está especificado no contexto regulamentar das suas funções, mas que as PRVC apontam como envolvendo:

- Inserir no SIGO e na aplicação de gestão interna do CNO a informação relativa às sessões;
- Imprimir os contratos dos Adultos;
- Gerar os códigos de aquisição do PC;
- Arquivar documentos;
- Fazer Relatórios;
- Imprimir documentos do SIGO para recolha de assinaturas;
- Escrever Atas;
- Criar instrumentos com informação sobre os Adultos;
- Gestão do Cronograma;
- Fazer o ponto da situação dos Adultos no processo;
- Gerir, no caso do RVCC em itinerância (desenvolvido nas freguesias), as parcerias, instalações, calendarização das sessões (referido pela PRVC 2, que realiza este trabalho).

Constata-se, também aqui, algum desgaste profissional e emocional, quer pela análise ao trabalho que as PRVC efetuavam, quer pelos desabaços em conversas informais e mesmo na entrevista realizada à PRVC 1 e na narrativa da mesma, onde esta afirmava:

Depois, durante a tarde tive com aquela parte do trabalho que me irrita, profundamente, que é a burocracia, inserir dados no SIGO, fazer relatórios, arquivar relatórios, atas, portanto, aquela parte chata

Mas acho que hoje em dia se entende um bocadinho o papel do Profissional como quase administrativo, trabalha no SIGO, faz os contactos com os Adultos, ele faltou, vou lá saber por que é que faltou, a introdução do Profissional, inclusivamente, na evolução do Portfólio a meio do processo, praticamente, desaparece, não é, nós temos uma intervenção forte no início, uma intervenção forte no fim e a meio do processo ficamos um bocadinho esquecidos, eu acho que tem acontecido um bocadinho isso (Extrato da Entrevista da PRVC 1);

elevado numero de documentos que somos obrigados a imprimir do sigo, recolher assinatura, arquivar, etc (Extrato da Narrativa da PRVC 1).

Como vimos, a dimensão administrativa parece condicionar, de certa forma, o trabalho desenvolvido pelas Profissionais participantes no nosso estudo, pelo que resta-nos, aqui, colocar a seguinte questão: em que medida o excesso de trabalho administrativo influencia o significado que as Profissionais atribuem à sua atividade profissional? Iremos problematizar esta interrogação, posteriormente, neste Capítulo.

Quanto aos PRVC inquiridos, uma vez mais constata-se, pelos dados do Quadro 37, que o apoio formativo, nomeadamente na elaboração do PRA, seguido do encaminhamento e do acompanhamento psicossocial dos Adultos são as dimensões-chave da intervenção dos PRVC e que, ao nível das funções desempenhadas, são destacadas as tarefas de cariz burocrático-administrativo, o que corrobora, uma vez mais, os dados do Estudo Multicasos. Não obstante, o apoio psicossocial aos Adultos, apesar de ter sido uma resposta assinalada por 11 dos PRVC inquiridos, não se revela uma variável tão significativa para estes profissionais como para os Mediadores EFA inquiridos e, por outro lado, para as PRVC do Estudo Multicasos, que declararam valorizar esta componente inter-relacional.

Quadro 37 - Tipo de Intervenção e Tipo de Trabalho realizados pelos PRVC inquiridos¹²⁷

Tipo de Intervenção	N.º de Respostas Positivas		Tipo de Trabalho: prescrito e real	N.º de Respostas Positivas	
	Freq.	Percentagem		Freq.	Percentagem
Acompanhar, psicossocialmente, os Adultos	11	39,3	Atender o público	20	71,4
Apoiar os Adultos na elaboração de Portfólios Reflexivos de Aprendizagem	27	96,4	Coordenar/gerir processos, nomeadamente em plataformas informáticas	24	85,7
Encaminhar os Adultos para ofertas educativas/formativas	11	39,3	Diagnosticar a situação de formação dos Adultos	13	46,4
Assegurar o módulo “Aprender com Autonomia”	1	3,6	Organizar os <i>dossiers</i> técnico-pedagógicos	27	96,4
Coordenar as tarefas para as Atividades Integradoras	4	14,3	Assegurar os materiais necessários para as sessões	28	100
Auxiliar os Adultos nos seus problemas pessoais	6	21,4	Apresentar os objetivos da entidade e do percurso aos Adultos	20	71,4
Auxiliar os Adultos no processo de formação	21	75	Agendar reuniões individuais com os Adultos	28	100
Outra(s)	2	7,1	Agendar reuniões de grupo com os Adultos	27	96,4
			Gerir Cronogramas e datas de entrega de materiais/realização de tarefas	25	89,3
			Processar mapas de pagamento	0	0
			Outra(s)	4	14,3

Destaca-se, também, o facto de um PRVC ter indicado que assegurava o módulo “Aprender com Autonomia” e de quatro inquiridos terem assinalado a coordenação das AI’s, tarefas que não cabem ao processo de RVCC, o que nos leva a admitir que poderão ter confundido/não ter percebido a questão ou, por sua vez, pode ter sido um erro de distração.

Salienta-se, ainda em relação aos Profissionais portugueses inquiridos, que há dois casos de acumulação de funções de Mediador EFA e PRVC e outros dois casos de acumulação de TDE e PRVC, sendo que as respostas assinaladas vão ao encontro do que foi discutido até este momento.

¹²⁷ O total de PRVC respondentes foi 28.

Em síntese, em relação aos Profissionais em Portugal, constata-se que, embora se verifiquem diferentes categorias profissionais, em termos de funções/tarefas, estas são confluentes, ou seja, existe similaridade no trabalho realizado (Tipo de Intervenção e Tipo de Trabalho desempenhados) pelas figuras da Mediação, não obstante a maior ou menor proximidade entre algumas das variáveis analisadas e que fomos referindo, o que se prende com a regulamentação independente dessas mesmas categorias profissionais e com as atividades específicas de cada processo (por exemplo, no RVCC não existem nem o AA nem AI's), o que deve ser tido em consideração na análise e interpretação dos dados.

Quadro 38 - Trabalho Prescrito e Trabalho Real da Acompanhante de *Validation des Acquis de l'Expérience*

Acompanhante de <i>Validation des Acquis de l'Expérience</i>	
Trabalho Prescrito	Trabalho Real
<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer uma ajuda rigorosa e metódica ao longo de entrevistas individuais e/ou coletivas; - Criar as melhores condições para facilitar a expressão da experiência do candidato. (adaptado de Charte des Services de l'État pour l'Accompagnement des Candidats a une Certification Professionnelle par la voie de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)) - Auxiliar o Candidato, a partir do conhecimento do Referencial, a explicitar um conjunto de saberes experienciais e dar-lhe os meios necessários a uma análise narrativa dos mesmos; - Utilizar uma metodologia que permita incitar o Candidato a analisar os seus saberes enquanto pessoa externa a si mesma, fomentando o questionamento e o diálogo internos e o relacionamento de conceitos práticos e conceitos teóricos; - Recorrer à História de Vida, ao Portfólio, à Autobiografia e à Entrevista de Explicitação. (Paul, 2009a, p. 48) - Pessoa inscrita numa relação transitória com um candidato VAE, ligada a ele por um contrato explícito e um fim comum, de modo a ativar, a delimitar o processo necessário ao desenvolvimento cognitivo, permitindo a redação do <i>dossier</i>; - Terceiro que permite ao Candidato analisar à distância a sua atividade e percurso; - Facilitador que ajuda o Candidato a aceder à sua experiência, revelando uma postura clínica, de acolhimento, de escuta e de aceitação. (Gaudin & Guinaudeau, 2009, pp. 50-51) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer todas as informações sobre o processo de VAE - Receber os primeiros <i>Dossiers</i> e enviá-los aos respetivos responsáveis pedagógicos pelo Diploma - Transmitir aos Adultos o resultado da admissibilidade ou não do primeiro <i>Dossier</i> - Mediação entre o Adulto e a Equipa Pedagógica - Acompanhar e orientar os Adultos na consecução do segundo <i>Dossier</i>, o que implica mediar saberes profissionais com conhecimentos académicos (telefone, email, reuniões individuais) - Realizar o trabalho administrativo do Adulto (inscrição, contratos, financiamento, Júri)

Acompanhante de <i>Validation des Acquis de l'Expérience</i>	
Trabalho Prescrito	Trabalho Real
- O acompanhamento reinscreve-se numa problemática de passagem, na qual deve assegurar a passagem da experiência bruta à experiência elaborada, da atividade prescrita à atividade real e da atividade real ao real da atividade e, enfim, dos conceitos quotidianos aos conceitos científicos, dos saberes aos conceitos do referencial. Ele contribui para permitir ao candidato uma mudança de estatuto de aprendente a donatário. (Paul, 2009b, p. 54)	

Relativamente à Acompanhante de VAE, destaca-se, de imediato, o facto de não existir Legislação que regule as suas funções, pelo que nos baseámos, apenas, nas definições que alguns autores apresentam para caracterizar o trabalho desta Profissional.

De acordo com o que os autores referenciados nos indicam, a Acompanhante de VAE surge como facilitadora da expressão das experiências dos Adultos, procurando fazer a ponte entre os conhecimentos profissionais e os conhecimentos académicos. Este é um aspeto mencionado pela Acompanhante participante no nosso estudo, concluindo-se que o que é esperado dela e o que ela, realmente, faz são duas dimensões interdependentes e coincidentes.

Não obstante, uma vez mais surge-nos a questão burocrática que não é referida pelos autores objeto de análise, mas que se constata ser uma componente fundamental do real do trabalho da Acompanhante.

Finalmente, salientamos a referência à prática da Mediação, como se constata na seguinte citação:

De qualquer forma, eu tenho o papel de Mediador universitário (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE).

A Acompanhante de VAE revela realizar Mediação entre os Adultos e a Equipa Pedagógica, por um lado e, por outro, medeia os conhecimentos experienciais e os saberes académicos, como se constata na seguinte passagem:

A Mediação na VAE consiste em traduzir a um candidato que não realizou estudos, os termos académicos em linguagem corrente. Eu facilito aos candidatos os saberes académicos que lhes parecem inacessíveis (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE).

Assim, efetua um trabalho de mediação das aprendizagens inserida numa Mediação Formativa, uma vez que envolve o trabalho de *empowerment*, autonomização, capacitação, desenvolvimento e crescimento dos Adultos, o que também se verifica nas práticas das

Mediadoras EFA, das PRVC e, até certo ponto, da TDE, levando-nos a problematizar as afinidades existentes no trabalho das diferentes Profissionais, no âmbito da Mediação, sendo essa uma das principais conclusões do nosso estudo.

O Quadro 39 apresenta o tipo de intervenção e as funções dos Profissionais ligados à VAE inquiridos.

Quadro 39 - Tipo de Intervenção e Tipo de Trabalho realizados pelos Profissionais ligados à VAE inquiridos¹²⁸

Tipo de Intervenção	N.º de Respostas Positivas		Tipo de Trabalho: prescrito e real	N.º de Respostas Positivas	
	Freq.	Porcentagem		Freq.	Porcentagem
Acompanhar, psicossocialmente, os Adultos	5	18	Atender o público	14	50
Encaminhar os Adultos para ofertas educativas/formativas	22	79	Coordenar/gerir processos, nomeadamente em plataformas informáticas	5	18
Auxiliar os Adultos nos seus problemas pessoais	2	7	Diagnosticar a situação de formação dos Adultos	3	18
Apoio aos Adultos na preparação dos <i>Dossiers</i> VAE	24	86	Organizar os <i>dossiers</i> técnico-pedagógicos	17	61
Outra(s)	13	46	Apresentar os objetivos da entidade e do percurso aos Adultos	22	79
			Agendar reuniões individuais com os Adultos	22	79
			Gerir Cronogramas e datas de entrega de materiais/realização de tarefas	3	11
			Outra(s)	11	39

A partir do Quadro 39, conclui-se que os Profissionais ligados à VAE, em termos de intervenção, salientam o apoio na elaboração das tarefas relativas ao percurso/*Dossier* (86%), o encaminhamento (79%) e outra(s), dentro das quais salientamos o trabalho de Mediação, a gestão pedagógica e socioprofissional e a gestão administrativo-burocrática como as grandes

¹²⁸ Tendo sido diversas as designações referentes ao campo da VAE, o que também deve ser refletido pela indefinição da profissão (Técnico/Acompanhante de VAE, Référente VAE, Assistente VAE, Conselheiro VAE, entre outros que não chegaram a mencionar o tipo de função exercida), iremos, aqui, para facilitar a leitura dos dados, reportarmo-nos a uma denominação genérica, enquanto Profissionais ligados à VAE, totalizando 28 respondentes.

isotopias referidas¹²⁹. Na primeira dimensão, a mediação de conflitos e o estabelecimento da ponte entre os atores envolvidos nos processos foram os aspetos mais enunciados, enquanto na segunda dimensão o apoio e o acompanhamento formativo e socioprofissional dos Adultos asseguraram a maioria das respostas, o que se vem contrapor aos apenas 18% de respostas positivas no referente ao apoio psicossocial dado aos Adultos, levando-nos a observar que, embora realizem esse tipo de intervenção como enunciado na variável “Outra(s)”, não a consideram como designado na variável “Acompanhar, psicossocialmente, os Adultos”. Finalmente, quanto à gestão administrativo-burocrática, todo o trabalho de apoio administrativo, desde o recrutamento e seleção dos Adultos, passando pela divulgação de informação sobre os processos e o controlo da documentação estiveram presentes nas respostas dos inquiridos.

Em termos de funções, uma vez mais, temos presentes aspetos informativos, burocráticos e de gestão dos percursos educativos-formativos e as grandes isotopias da análise da variável “Outra(s)” reportam-se a funções de Mediação pedagógico-administrativa, de gestão da Formação e de gestão da(s) atividade(s) da Entidade.

Destes dados, depreende-se a importância da Mediação Formativa e Pedagógica que, aliada aos aspetos mais burocráticos dos sistemas exige a presença de um terceiro, imparcial e coerente que medeie as aprendizagens/experiências dos Adultos para que estes possam alcançar, com êxito, os objetivos a que se propuseram, indo ao encontro dos resultados e conclusões do Estudo Multicasos, revelando a proximidade entre as funções, competências e perfis profissionais destas figuras da Mediação, embora reforcemos, uma vez mais, a existência de diferenças próprias das especificidades dos processos que desenvolvem.

6.2. Narrativas identitárias no significado atribuído ao trabalho

As representações e a(s) identidade(s) revelam-se dinâmicas interativas com as atividades profissionais. Mas de que falamos, quando nos referimos a representações? Com base em Silva (2003, pp. 84-85), temos que as representações são tidas como “sistemas de interpretação” que “orientam a relação do indivíduo com o mundo e com os outros indivíduos”. A autora apresenta-nos quatro funções principais das representações:

¹²⁹ A análise de conteúdo detalhada pode ser consultada no Apêndice 6.

1. “contribuem para a organização significativa do real”, na medida em que permitem a atribuição de significado e sentido ao meio envolvente, permitindo a sua interpretação;
2. “orientam e organizam (...) os comportamentos dos indivíduos”, uma vez que os nossos comportamentos são regulados pelas nossas representações;
3. São, igualmente, um suporte importante nos processos de interação e de comunicação entre os indivíduos e os grupos, pela centralidade que têm na orientação das atividades avaliativas e explicativas”; ao comunicarmos, estamos a ativar representações;
4. Intervêm na diferenciação social, uma vez que cada grupo possui representações singulares, contribuindo para a sua diferenciação.

Dentro das representações, interessa-nos, aqui, trabalhar o conceito de representações profissionais que se reportam a representações sobre os papéis profissionais e que vão depender da natureza social dos indivíduos e das características contextuais onde se desenvolvem as suas interações.

Assim, tendo em consideração que cada contexto profissional vai gerar representações profissionais a ele referentes, procurámos, no nosso trabalho investigativo, compreender quais as representações e o sentido que as Mediadores EFA, a Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento, as Profissionais de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, a Acompanhante de VAE e as responsáveis pelos Centro/Dispositivo Académicos de Validação de Adquiridos em França atribuem ao seu contexto profissional.

As representações são diferenciadas de indivíduo para indivíduo, “conforme as situações que experiencia, os constrangimentos e os recursos, o lugar e o momento, de acordo com a sua organização do real e com o significado que lhe atribui” (Silva, 2003, p. 87). Neste sentido, a socialização profissional é muito importante e é no contexto da comunicação e da ação que “as representações sociais se elaboram, se comunicam e se partilham” (*Idem*, p. 88), representação social essa que, segundo Galindo (2004, p. 16), “[se] constitui [como] um modo de apreender o mundo social pela construção de um conceito para um dado objeto, a partir de sua percepção”.

As representações profissionais surgem do contexto de ação em que a atividade profissional se desenvolve, tendo, no entanto, como condicionantes as prescrições normativas que existem em qualquer situação de trabalho. Deste modo, estas representações vão permitir a

comunicação e a interação entre os diversos elementos inseridos no mesmo contexto, utilizando uma “linguagem” que todos conhecem, assegurando as ideologias, valores e identidades construídas, ou seja, “*protegem a especificidade dos grupos intra e interprofissionais (...) orientam e guiam as práticas profissionais (...) permitem, a posteriori, justificar as tomadas de posição e as práticas profissionais*”³⁰, ou seja, explicam e legitimam para o indivíduo as suas “rotinas” (Silva, 2003, p. 91).

Relativamente ao conceito de identidade, Gonçalves (2000) menciona que a nossa existência é configurada por espaços e tempos muito diversos, onde construímos formas de preenchê-los. O autor utiliza mesmo a metáfora da nossa vida enquanto folha em branco, onde vamos escrevendo o nosso percurso, construindo a nossa identidade, mediante as aprendizagens formais, não-formais e informais que experienciamos nos mais variados contextos.

Para Carrolo (1997, p. 26),

a ontogénese do indivíduo não é senão um permanente processo de interação comunicativa, que se pode modificar em cada fase e em cada nível da evolução, mas onde um princípio permanece: a construção da identidade do eu acompanha a estruturação do mundo. A individuação é um produto da socialização e esta só se pode entender como individuação.

Já Dubar (1997a, p. 105) aponta que a identidade é “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”.

Assim, a identidade apresenta um cariz dinâmico e construtivista e envolve “uma transação *externa* do sujeito com o mundo exterior e outra *interna*”³¹ do sujeito consigo mesmo” (Carrolo, 1997, p. 27).

Dubar (1997a) introduz-nos as noções de identidade para mim e identidade para os outros, as quais são inseparáveis e, ao mesmo tempo, problemáticas e isto, porque, de facto, nós só sabemos quem somos, mediante o olhar do outro, mas a verdade é que não vivemos a experiência desse mesmo outro, pelo que existe sempre incerteza: podemos imaginar, apoiarmos na comunicação verbal e não-verbal, embora não saibamos, na realidade, se a identidade para mim coincide com a minha identidade para o outro (Aguiar & Silva, 2013b, 2012a).

Dubar (1997a, p. 106) apresenta o conceito de atos de atribuição, que se reportam a que tipo de pessoa se é (identidade para o outro) e a noção de atos de pertença, os quais

³⁰ Em Itálico no original.

³¹ Em itálico no original.

apontam para que tipo de pessoa se quer ser (identidade para si) e é pela utilização dessas categorias, socialmente disponíveis, que construímos a nossa identidade.

A partir daqui, a identidade predicativa de si pode diferir da identidade atribuída pelo outro, mas a primeira é que permite a segunda, ou seja, só posso ser identificada por outros, se me identificar e é pela e na atividade com outros que sou identificada e aceito ou não as identificações que recebo (Dubar, 1997a). A “identidade para si” pressupõe, por isso, um processo biográfico e à “identidade para o outro” subjaz um processo relacional (Carrolo, 1997, p. 27).

Desta forma, há uma incorporação da identidade pelo indivíduo, que resulta das trajetórias pessoais, as quais, por sua vez, conduzem à construção da identidade para mim; trata-se da história que contamos a nós próprios daquilo que somos. Para tal, utilizamos categorias que têm que ser legítimas para nós e para o grupo que tem, subjetivamente, legitimidade para nós (Aguiar & Silva, 2013b, 2012a).

Por outro lado, a identidade atribuída advém dos sistemas sociais em que estamos implicados e da legitimidade das categorias utilizadas, legitimidade essa que se torna um desafio, uma vez que se impõe, coletivamente, aos atores envolvidos.

No entanto, não raras vezes, a identidade de mim e a identidade atribuída divergem, surgindo as estratégias identitárias, que se definem como estratégias de sobrevivência, de ajustamento ou de rutura. Quem já não sentiu uma discrepância entre o que eu considero que sou, a partir da minha história e o que perceciono que os outros acham de mim, o que se traduz nas atitudes, comportamentos, reconhecimento, entre outros indicadores? Perante este cenário, temos duas estratégias centrais, segundo Dubar (1997a, p. 10): i) transação objetiva, a partir da qual acomodo a minha identidade à identidade atribuída pelo outro; ii) transação subjetiva, que envolve a junção entre uma parte das identidades herdadas e o desejo de construir novas identidades (identidades visadas).

Constata-se, neste domínio, um equilíbrio entre o que somos, o que os outros esperam de nós e a forma como nos veem, aspetos que, assentes numa reflexão interior profunda, vão dar início à construção de uma nova identidade: não perdemos a nossa essência, não nos subjugamos ao outro, mas temo-lo em consideração e procuramos evoluir; falamos da identidade real, interiorizada ou projetada pelo indivíduo (Aguiar & Silva, 2013b, 2012a).

Os processos de identificação futura dos indivíduos devem ser lidos a partir da forma

como os mesmos utilizam, aceitam ou recusam as categorias oficiais, o que implica reorganizações permanentes, já que se constata uma dispersão das identidades subjetivas para si, de acordo com o cenário social.

Dubar (1997a, p. 110) conclui, neste sentido, que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade”.

É nas e pelas categorizações dos outros que o indivíduo experimenta a sua primeira identidade social (socialização inicial: família, escola); no entanto, um dos momentos essenciais na construção da identidade autónoma prende-se com a saída da escola e a entrada no mercado de trabalho, confronto este que se constitui como o grande “desafio identitário” do indivíduo, pois é com a entrada no mundo profissional que vai surgir “a identificação pelo outro das suas competências, do seu estatuto e da carreira possível e a construção para si do projeto, das aspirações e da identidade possível” (*Idem*, p. 113). A identidade profissional subentende, por conseguinte, que eu me considere competente, mas também que os outros me reconheçam essa competência.

O trabalho e a formação vão, assim, constituir-se como dois “domínios pertinentes das identificações sociais dos próprios indivíduos” (*Idem*, p. 112) e a identidade profissional vai resultar, numa certa medida, das relações estabelecidas entre os indivíduos e as instituições onde se encontram (*Idem*, p. 117). O trabalho, ao colocar o indivíduo em contacto com outras pessoas, vai contribuir para o desenvolvimento da sua identidade, pelo que pode assumir-se que a dimensão profissional vai surgir como atributo estruturante e estruturador da identidade do sujeito.

A construção biográfica de uma identidade profissional e social implica relações com o outro e o espaço de reconhecimento identitário, fundamental neste quadro, depende das relações de poder nesse mesmo espaço, do lugar que o indivíduo ocupa e do seu grupo de pertença (Aguiar & Silva, 2013b, 2012a).

Assim, “a identidade nunca é dada mas é sempre construída e a (re)construir em condições de permanente incerteza e precariedade” (Ponte & Oliveira, 2002, p. 158) e Nóvoa (1995, p. 16), neste âmbito, indica que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Sarmiento (2009, p. 48) afirma que “a construção da identidade profissional requer sempre a ação direta dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais” e, por

outro lado, indica que

é hoje consensual que em todos os grupos profissionais nos temos que referir a identidades e não a identidade, na medida em que se sabe que não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros da mesma área (...) Há, em qualquer profissão, um núcleo comum face ao qual todos os membros se identificam, ainda que as formas de estruturação e expressão individual se possam diferenciar.

No caso do nosso estudo, esse núcleo comum envolve o aumento das qualificações dos Adultos e o seu desenvolvimento pessoal e social; no entanto, a forma de concretizar estes objetivos pode diferir.

A identidade profissional envolve fatores inter e intrapessoais e, por isso, está dependente de contextos, aprendizagens e interações ocorridas nas mais diversas circunstâncias de vida do indivíduo.

Resumindo, o nosso processo biográfico passa pela construção no tempo de identidades sociais e profissionais, a partir das categorias oferecidas pelas instituições família, escola, trabalho, entre outras.

O processo relacional implica, num dado momento e num espaço determinado de legitimação, a construção de identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si, propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação.

A articulação destes dois processos promove uma projeção do espaço-tempo identitário de uma geração. Assim, a identidade não é transmitida de geração em geração, mas construída por cada uma, com base em categorias e posições herdadas da geração precedente e através das estratégias identitárias desenroladas nos espaços de socialização (Dubar, 1997a).

Pelas razões até agora explicitadas, temos que “a identidade é um fenómeno complexo no qual interferem dimensões psicológicas (intraindividuais e interindividuais) e dimensões sociais” (Silva, 2003, p. 92). A identidade envolve um sentimento de individualidade e singularidade, num *continuum* espaço-temporal, mas, ao mesmo tempo “confere um sentimento de similitude, de proximidade e de partilha de características comuns a um grupo ou coletivo social” (*Ibidem*) e, por isso, apresenta-se, ao mesmo tempo, individual e relacional, pessoal e social. Neste último caso, convém destacar que a nossa identidade social resulta dos processos de socialização e é construída pela identidade para o outro e pela forma como o indivíduo “reage e se adapta a essas atribuições (...) e também pelas autodefinições ou identidades-para-si” (*Idem*, p. 94).

6.2.1. Prazer e sofrimento no trabalho: sentidos e significados atribuídos

De tudo o que foi referido até aqui, conclui-se que o trabalho ocupa um lugar central na construção da identidade dos indivíduos e na sua inserção no meio social. O trabalho é essencial para a vida do ser humano, quer em termos pessoais, como sociais e este vai, por sua vez, influenciar a motivação dos indivíduos e a sua satisfação, o que terá repercussões na sua produtividade (Morin, 2001).

Como indica Bertoni (2002, p. 38), “a vinculação do trabalhador à organização não se faz apenas pelas questões económicas, mas também por questões morais, ideológicas e especialmente psicológicas”, pelo que “o trabalho é rico de sentido individual e social, é um meio de produção da vida de cada um ao prover subsistência, criar sentidos existenciais ou contribuir na estruturação da identidade e da subjetividade” (Tolfo & Piccinini, 2007, p. 40).

Neste sentido,

o trabalho é mais do que o ato de trabalhar ou de vender sua força de trabalho em busca de remuneração. Há também uma remuneração social pelo trabalho, ou seja, o trabalho enquanto fator de integração a determinado grupo com certos direitos sociais. O trabalho tem, ainda, uma função psíquica: é um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados. Processos como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, mais relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade (Lancman, 2008, p. 31).

O contexto profissional, dada a sua importância, exige ser pautado de sentido e a procura pelo sentido do trabalho atribuído pelos indivíduos implica “aceder ao sentido das condutas e comportamentos dos sujeitos no trabalho, compartilhar a significação que estes atribuem às suas ações” (Lancman & Uchida, 2003, p. 85).

O trabalho permite dar sentido à vida, ultrapassando a supressão de necessidades; embora estas sejam importantes, há subjetividades e significados psicossociais de autorrealização que devem ser tidos em consideração.

O trabalhador, conseqüentemente, atribui sempre sentido ao trabalho que realiza e, para ter sentido, o trabalho necessita de constituir-se um desafio, ter variedade, fomentar a aprendizagem contínua, dar a sensação real de contribuição social, permitir um futuro melhor e ser marcado por um conjunto de condições como o reconhecimento, a autonomia e a capacidade de decisão, sendo, neste âmbito, “o prazer e o sentimento de realização que podem ser obtidos na execução de tarefas [que] dão um sentido ao trabalho” (Morin, 2001, p. 16).

Já Bertoncini (2002, p. 41) menciona que “para que o trabalho possa ser significativo, tenha sentido e valor para os indivíduos deve-lhe proporcionar um grau de realização que responda à sua necessidade de manter-se em equilíbrio e encontrar satisfação no que faz”.

Gostaríamos, aqui, de salientar uma afirmação da PRVC 1 que consideramos bastante ilustrativa do seu sentimento em relação à sua categoria profissional sendo que, apesar de todos os momentos de gratificação e satisfação que experimenta e que fez questão de salientar, a verdade é que:

Em termos de sociedade rural/global, isso não, a medida está pelas vias da amargura e eu lembro de ter dito na outra entrevista que cada vez mais evito dizer que sou Profissional de RVC (Extrato da Entrevista da PRVC 1).

Hackman e Oldham (1976, p. 254) indicam que variedade, identidade com o trabalho, autonomia e *feedback* são quatro dimensões-chave que afetam as atitudes e comportamentos dos trabalhadores, face ao trabalho que realizam.

Segundo Lancman (2008), o trabalho pode, por um lado, causar sofrimento pela confrontação com imposições externas e pressões organizacionais ou, por outro, pode ser fruto de prazer, crescimento e desenvolvimento pessoal e social.

Assim, como referem Ferreira e Barros (2003, p. 15),

um modelo de gestão que considere a complexidade da atividade, que atende às características e à diversidade dos trabalhadores e se fundamente na autonomia dos trabalhadores na gestão do tempo e obtenção de resultados, entre outros aspetos, potencializa a existência de vivências de prazer no trabalho, pois podem ser geradoras de sentimentos de gratificação, de realização, de reconhecimento, de liberdade, de valorização e de satisfação no trabalho.

No entanto, quando tais condições não são satisfeitas, o trabalho pode gerar insatisfação, irritação, exaustão e existem pessoas não realizadas na sua atividade profissional que desenvolvem o seu trabalho sem sentido, como um mero meio de acesso ao mercado do consumo e desintegrado da vida pessoal. Por outro lado, na sociedade atual, com o medo do desemprego, o indivíduo submete-se, não raras vezes, a um ritmo de trabalho exagerado, a uma maior exigência de produtividade e a um excesso de tarefas e isto, como iremos ver posteriormente, acontece com as Profissionais participantes no nosso estudo. Este facto pode levar ao predomínio do sofrimento no trabalho, em detrimento do prazer que este possa suscitar.

Esta relação prazer/sofrimento dá-se num *continuum*, pois, quando algumas condições estão presentes são fonte de prazer, mas a sua ausência e/ou excesso trazem sofrimento. Trata-se de um binómio que convive nas situações de trabalho.

Como afirmam Ferreira e Barros (2003, p. 9),

as vivências psíquicas dos trabalhadores são tecidas no cotidiano de trabalho, sobretudo, por meio da gestão do trabalho prescrito, da interpretação dos efeitos do trabalho real, da construção de novos saberes, da gestão de relações socioprofissionais e da elaboração de significação psíquica em termos de prazer-sofrimento.

As vivências de prazer-sofrimento estão, por isso, relacionadas com o significado e o sentido que o sujeito atribui ao seu trabalho, com as condições de trabalho disponibilizadas pela organização e com a liberdade e autonomia concedidas aos indivíduos para a execução do seu trabalho, ajustando o trabalho prescrito à realidade do trabalho, sendo importante existir compatibilidade entre a tarefa e a atividade dos sujeitos.

Todos estes aspetos estão interligados com a satisfação ou não das necessidades dos indivíduos (Mendes, 1995), pelo que o prazer/sofrimento no trabalho estão relacionados com a forma como a tarefa é vista pelo sujeito, ou seja, com o significado que esta tem para ele, bem como com os níveis de cooperação, reconhecimento e solidariedade demonstrados, quer pelas hierarquias, quer pelos pares.

O prazer e o sofrimento no trabalho decorrem, então, da relação de três dimensões:

1. A subjetividade do indivíduo, com as suas histórias, aspirações e necessidades;
2. A organização do trabalho: normas, regras de conduta e resultados esperados;
3. As relações hierárquicas e entre pares; convivência social no trabalho (Mendes, 2004).

As organizações mais abertas e flexíveis, que propiciam uma maior participação por parte do indivíduo, têm tendência para apresentarem ambientes potenciadores de prazer e, como veremos, todas as entidades onde as Profissionais se encontravam enquadradas revelavam essa flexibilidade e abertura.

Neste âmbito, temos que o domínio dos processos de trabalho, a existência de um clima de autonomia e liberdade de ação são fatores que contribuem para o prazer ou o sofrimento no trabalho, pelo que se o indivíduo não controlar o seu trabalho, vai ver aumentada a probabilidade de sofrimento.

O sofrimento pode ser patológico ou criativo: patológico, quando não existe liberdade e capacidade de negociação entre indivíduo e organização do trabalho e criativo, quando o sujeito consegue, por meio da criatividade, dar um novo significado ao trabalho (Ferreira & Barros, 2003, p. 12).

O trabalhador pode, por isso, transformar o sofrimento em criatividade e, portanto, em prazer, pela utilização de estratégias que garantam a sua sobrevivência física, afetiva, social, emocional e psicológica; procura encontrar respostas adequadas, com o intuito de manter e/ou transformar as variáveis situacionais do contexto de trabalho.

Se o trabalho for significativo, o indivíduo dá um sentido criativo ao sofrimento que possa, em determinadas circunstâncias, experimentar, tornando-se a atividade profissional um fim em si mesma, assumindo significados de crescimento, progressão, utilidade, valorização e realização (Silva, 2005a).

Assim, o prazer pode ser caracterizado por realização e liberdade e o sofrimento por esgotamento emocional e falta de reconhecimento (Vilela, 2010, p. 28). De facto, “o sofrimento no trabalho instala-se quando a realidade não oferece possibilidades de gratificação dos desejos do trabalhador” (Castro & Cançado, 2009, p. 20), pelo que “a falta de reconhecimento agrava o sofrimento do trabalhador, pois aqueles que se esforçam por fazer o melhor, pondo no trabalho energia, paixão e investimento pessoal podem se sentir frustrados, acarretando danos para a saúde mental do sujeito” (*Idem*, p. 22).

Castro e Cançado (*Ibidem*) mencionam, ainda, que

a vivência do prazer origina-se do bem-estar que o trabalho causa no corpo, na mente e nas relações com as pessoas e manifesta-se por meio de gratificação, da realização, do reconhecimento, da liberdade e da valorização no trabalho, constituindo-se como um dos indicadores de saúde no trabalho.

Conclui-se, portanto, que o reconhecimento do trabalho bem conseguido é um fator determinante para eliminar o sofrimento no trabalho e constitui-se um elemento fundamental no processo de construção identitária do profissional.

Os indivíduos, ao investirem no seu trabalho, esperam obter algo em troca, além da retribuição financeira – o reconhecimento, o qual se funda em dois tipos de julgamentos: o julgamento de utilidade (reconhece que o que faz é útil) e o julgamento estético, de beleza (julgamento de pares; reconhecimento de que o trabalho é bem feito) (Davezies, 1993, p. 47).

Gui (2002, p. 95) salienta, a este propósito, que

o não-reconhecimento do significado do próprio trabalho induz ao desestímulo e o trabalho passa a ser visto como algo desinteressante (...) com a perda do significado do trabalho ocorre uma rutura entre a subjetividade e a objetividade, entre o eu e o mundo.

Os desafios, a autonomia na realização das atividades e os mecanismos de *feedback* são essenciais para estimular os indivíduos e suas competências, no sentido dos crescimentos pessoal e profissional (Morin, 2001, p. 18).

Em síntese, reconhecimento, conquistas, responsabilidade e crescimento pessoal em termos de competências são aspetos motivadores no e do trabalho (Hackman & Oldham, 1976, p. 251). Este ponto é, igualmente, salientado por Tolfo e Piccinini (2007, p. 40) que apontam que “valores como variedade na natureza das tarefas, aprendizagem, autonomia, reconhecimento, bem como a função de garantir a sobrevivência e segurança são fundamentais para que o trabalho tenha sentido”.

Assim, para a construção do significado do trabalho intervêm três dimensões: variedade de competências necessárias para a realização do trabalho, identificação com o trabalho (realizar uma atividade do início ao fim, com resultados visíveis) e significado da atividade (impacto na vida ou no trabalho das outras pessoas) (Hackman & Oldham, 1976, p. 257). Por sua vez, a autonomia e a existência de *feedback* são, também eles, fatores essenciais para o sentido do trabalho.

Como alude Davezies (1993, p. 38), “o trabalho é sempre com efeito uma experiência obscura” e deve ser visto como um complemento ao indivíduo,

onde suas características pessoais encontram resposta e fazem existir a identificação entre aquilo que ele é e o que faz. A mobilização psíquica do sujeito em relação ao trabalho significativo pode resultar em benefício para a produção e para a qualidade do trabalho (Bertoncini, 2002, p. 41).

Considerámos relevante na investigação que realizámos perceber qual o sentido que as Profissionais que colaboraram connosco atribuíam ao trabalho que realizavam e de que forma experimentavam e lidavam com o binómio prazer-sofrimento no seu quotidiano profissional, pois estas são variáveis que podem influenciar, de forma positiva ou negativa, as suas práticas e o seu desempenho ao nível da Mediação Formativa.

Como vimos referindo, o reconhecimento/não reconhecimento do trabalho é uma dimensão-chave para compreender a relação dos sujeitos com o seu trabalho, pelo que esta foi uma das variáveis que privilegiámos e procurámos analisar tanto ao nível da Sociedade como dos Superiores, dos Pares e dos Adultos. Nesse sentido, ao nível da Sociedade, se, por um lado, a TDE afirma que a sua profissão tem tendência a ser mais conhecida, como se constata nas suas declarações...

*Eventualmente, menos a sociedade, não é, tendencialmente, mais, não é, à medida que também se vai vulgarizando, não é, a função, como disse ela foi criada também, não foi criada assim há tanto tempo, não é, foi com as Novas Oportunidades
É assim, é uma função, relativamente, recente, carece sempre de muita... de alguma, de algum papel a título de explicação da nossa parte
Portanto, eu penso que depois de conhecerem o trabalho penso que a opinião, ou seja, a passagem de, de informação de quem cá esteve a fazer o processo de diagnóstico é, é, é positiva, não é, “olha eu fui àquele Centro e e...” (Extratos da Entrevista da TDE).*

... não menos importantes são as posições da Mediadora 2 e da PRVC 1 que apontam a visão de facilitismo que prevalece na comunidade, o que também se reflete, apesar de identificar alguma evolução, no discurso da TDE...

no fundo a falta de reconhecimento social que este, que muitas das vezes os centros de novas oportunidades injustamente sofrem, que as pessoas dizem (alteração da voz) “ai eu sei que isto não é a escola, sei que não vou ter o 9º ano como os outros, a, a num vou dizer menosprezar, mas minimizar a importância daquele diploma (Extrato da Entrevista da TDE);

*Mas é assim, de, de um modo geral, em termos, prontos, do que eu sei assim, não é, não em termos de Mediação, mas em termos de existência deste tipo de formação, as pessoas não veem com bons olhos, porque consideram que é um aproveitar de recursos e não aproveitar em termos de conhecimento
as pessoas fazem, é criado, que é pra, pronto, pra, pra ocuparem ali o tempo, fazer estatísticas em termos de habilitações literárias ou literacia, não é, que as pessoas atinjam determinado patamar, que na realidade não aprendem nada, porque nós fizemos o 12º ano e andamos x anos e eles num ano ou ano e meio, não é, conseguem ter as mesmas habilitações que nós
E as pessoas olham com, um bocado, com um olhar, esse olhar negativo, pelo menos, o que eu ouço (Extratos da Entrevista da Mediadora 2);*

*Relativamente, à credibilidade, acho que tem que ser uma nova mensagem por parte das entidades competentes, vendendo uma nova imagem, porque acho que a imagem das Novas Oportunidades vendeu bem e funciona, mas se calhar era importante que a comunicação social começasse a fazer mais debates sobre a medida, ouvir mais opiniões ou perceber, exatamente, como é que as coisas, realmente, funcionaram e não serem só notícias especulativas de facilitismo, não é?
Tá complicado, não é fácil, eu não gosto muito de, sei que, que, quando com pessoas que eu conheço, sei lá, se eu hoje conhecer uma pessoa e se lhe disser que sou Profissional de RVCC, a seguir sei que tenho, poderei ter uma discussão grande sobre o que é isto e que validade é que isto tem, se é justo se não é justo, as pessoas vêm aqui fazem meia dúzia de meses o 12º ano e eu andei tantos anos a estudar e isto é tudo uma fantochada, é pras estatísticas, não sei quê, não sei que mais, neste momento, a sociedade não vê muito bem o meu trabalho (Extratos da Entrevista da PRVC 1).*

Por sua vez, as PRVC 2 e 3 e a Acompanhante de VAE esclarecem quanto ao desconhecimento do que é a profissão e tudo o que ela implica, como verificamos nos depoimentos:

Aaa... com muito desconhecimento, com muito desconhecimento e com muito preconceito, no sentido mesmo de aaa... terem ideias preconcebidas em relação àquilo que eu faço pouco fundamentadas, baseadas, basicamente, no que se ouve ou nos

meios de comunicação, aaa...e acho que (pausa), acho que não veem muito bem as minhas funções e, essencialmente, porque não sabem, efetivamente, aquilo que nós fazemos e, porque há muitos Profissionais que não trabalham como deviam trabalhar e, portanto, acho que, socialmente, não há uma visão muito favorável daquilo que eu faço, por desconhecimento (Extrato da Entrevista da PRVC 2);

Não sabem o que é, não sabem (Extrato da Entrevista da PRVC 3);

A VAE é um percurso pouco conhecido do grande público. Sou, muitas vezes, obrigada a explicitar a minha profissão, o que faço, realmente (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE).

Podemos refletir, aqui, sobre o facto das Profissionais participantes no nosso estudo poderem ser alvo de descaracterização, o que pode dever-se à incompreensão e/ou ausência de reconhecimento social do seu trabalho. As Profissionais desempenham funções que não possuem autonomia como grupo ocupacional, ao contrário de outras profissões, o que pode trazer dificuldades à construção da sua identidade profissional e trazer consequências para a representação que têm de si e do trabalho que realizam.

Esta circunstância pode causar algum sofrimento e criar conflito entre a minha identidade e a identidade atribuída (Silva, 2003; Dubar, 1997a). Este sofrimento surge como entrave à inteligência criativa (Déjours, 2004, 1993; Davezies, 1993) e quanto menos espaço tivermos para falarmos sobre o trabalho que realizamos, quanto menos reconhecidos formos pelo que somos e pelo que fazemos, maior será o nosso sofrimento, mais afetada fica a nossa saúde mental e, conseqüentemente, temos tendência para nos isolarmos, limitando-nos a cumprir horários e tarefas, esquecendo a equipa e os propósitos que nos fizeram enveredar por determinado emprego. A satisfação no trabalho fica comprometida (Bertoncini, 2002) e, conseqüentemente, as próprias identidades pessoal e profissional.

Assim, se, por um lado, as Profissionais se reconhecem no trabalho que realizam, por outro, não existe um reconhecimento social que legitime a sua ocupação, vivenciando um conflito profissional que adquire a sua expressão máxima na relação paradoxal que se estabelece entre como se reconhecem e como são reconhecidas, ou seja, entre identidade para si e identidade atribuída. Perante esta contradição, parece-nos que as Profissionais procuram apoiar-se no autorreconhecimento e no reconhecimento dos Adultos, dos seus pares e da Coordenação como estratégias para lidar com o sofrimento causado pelo não reconhecimento social, embora destaquesmos que nem todas as Profissionais são unânimes nesta questão, o que problematizamos como podendo dever-se à própria situação na organização (caso, por exemplo,

da Responsável pelo CAVA) ou, por outro lado, às dinâmicas do “jogo de papéis” e de poder que se estabelecem, tal como mencionado pela PRVC 1, como veremos.

Todavia, algumas das Profissionais refletem o reconhecimento da Coordenação, como se identifica nas suas afirmações:

A coordenação, o reconhecimento é total, de facto, o nosso Centro sempre deu uma grande, grande importância a esta fase de Diagnóstico (Extrato da Entrevista da TDE);

Pela entidade sim (Extrato da Entrevista da PRVC 1);

sim, eu penso que...institucionalmente, falando nós somos reconhecidos, porque somos incontornáveis, os candidatos são todos obrigados a passar por nós, porque somos nós que estudamos o seu pedido (...) É um dispositivo que foi estabelecido e que é reconhecido (...), pelo que, a nível institucional, ele é, forçosamente, reconhecido pelos (...), porque as pessoas são obrigadas a passar por nós (Extratos da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

A Responsável pelo CAVA declara, contudo, que não se sente reconhecida pelas hierarquias superiores:

A instituição não reconhece...eu trabalho 78h por semana e não há reconhecimento, por parte da instituição (Extrato da Entrevista da Responsável pelo CAVA).

Este facto foi referido, novamente, numa conversa informal, onde vincou a insatisfação, cansaço e pressão em que se encontra, o que são fatores desmotivadores, embora procure que esses sentimentos não afetem a realidade da sua prática, ou seja, desenvolve estratégias para que o conflito entre identidade para si e identidade atribuída não influencie a sua postura no trabalho. Não obstante, percebermos a vontade e necessidade de ser reconhecida pelas hierarquias como fator essencial na sua dinâmica identitária.

Relativamente ao grupo de Pares, se para algumas Profissionais existe entendimento e reconhecimento, caso da PRVC 3 e da Mediadora 2, como confirmam...

E da Equipa também (Extrato da Entrevista da PRVC 3);

Prontos, mesmo por parte dos formadores, prontos, há muitos formadores que eu nunca tinha trabalhado com eles, não é e prontos, alguns tinha colaborado, mas nunca na posição, não é, de gerir essa equipa e e tem havido, prontos e havendo situações complexas e que são resolvidas, é gratificante também pra mim, não é, ouvir os formadores dizer – olha, conseguiste, não é, graças ao que tu fizeste ou intervenção que fizeste, tivemos este resultado e conseguimos, prontos, é uma forma de reconhecimento, não é? (Extrato da Entrevista da Mediadora 2).

...já a PRVC 1 mostra algum descontentamento no que à postura da restante Equipa Pedagógica diz respeito:

Não, (risos) eu acho que os Formadores têm dificuldade em perceber o papel do Profissional e a importância do Profissional no processo (...) Entendes que é o Formador que valida as competências, não é, portanto, à partida parece um papel preponderante no processo, o que é certo é que eu tenho a certeza absoluta que se não fosse o Profissional, muitas vezes, os Adultos não chegavam ao fim do processo (Extratos da Entrevista da PRVC 1).

Até que ponto este facto conduz a mais sofrimento no trabalho? Como poderá esta situação ser ultrapassada? Embora o *feedback* positivo dos seus superiores e, como atestaremos de seguida, dos Adultos seja bastante significativo para a Profissional, constata-se a necessidade de ver o seu trabalho e a sua função reconhecidos pelos seus pares, com quem trabalha diretamente todos os dias e que podem influenciar, negativamente, a imagem que tem de si, enquanto profissional. Uma vez mais, a identidade para si e a identidade atribuída parecem entrar, neste caso em específico, em contradição, causando o descontentamento da PRVC 1.

Finalmente, o reconhecimento/não reconhecimento pelos Adultos é apresentado como uma variável muito significativa, sendo uma grande fonte de motivação/prazer ou, por outro lado, desmotivação/sofrimento, dado que é com eles que as Profissionais interagem com maior frequência, por um lado e, por outro, porque é neles que são depositadas as suas expectativas e o seu esforço, no sentido do desenvolvimento de um trabalho com qualidade.

De uma forma geral, as Profissionais reforçam o *feedback* positivo que têm por parte dos Adultos, salientando que:

víamos um reconhecimento dum esforço feito e e muitas das pessoas, às vezes aquelas pessoas mais humildes, ficavam admiradas como é que nós podíamos, entre outras, perder tanto tempo com ela, não é, portanto, regra geral, era muito gratificante nem sempre havia esse reconhecimento, mas posso-lhe dizer que a grande maioria dos adultos me deram, foi muito gratificante (Extratos da Entrevista da TDE);

Sim, porque os próprios, os próprios Adultos também, também nos dão esse feedback, no final, em especial mais na parte final, depois da sessão do Júri, aaa...eles reconhecem esse trabalho e e referem, muitas vezes, que o apoio da Profissional, o, a motivação, também, aaa...passa muito, passa muito por aí (Extrato da Entrevista da PRVC 3);

Ah, sim, sim, sim. Claro que sim, eles dizem que eu os ajudei muito (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB);

e é gratificante pra nós, passado por exemplo, um mês, dois meses, de terminar um curso, mandarem um e-mail, a dizer que está tudo bem, que arranjam emprego, gratos, ta, ta, ta que evitaram isto graças a algumas orientações que lhes dei, não é, é gratificante, quer dizer, há um reconhecimento (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

Os candidatos reconhecem o nosso trabalho, de forma extraordinária quando as pessoas nos dizem “eu reconciliei-me com a Educação Nacional”, “eu reconstruí-me, graças à VAE”, vemos a sua satisfação; guardamos os emails e tudo ou,

de outra forma, não tínhamos reconhecimento (Extratos da Entrevista da Responsável pelo CAVA);

as pessoas, depois de obterem os diplomas, ficam super contentes, (...), dão-nos prendas (...), isso é muito, muito valorizado, é um reconhecimento
O meu trabalho, pessoalmente, não sei, mas penso que, quando fazem o percurso e adquirem o diploma, sim, eles reconhecem que este Dispositivo os ajudou a (...) para ter um diploma (Extratos da Entrevista da Responsável pelo DAVA);

Os candidatos reconhecem a ajuda que nós lhes demos (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE).

Verifica-se, nestas declarações, a importância que os Adultos atribuem ao trabalho das Profissionais, pelo que existe um reconhecimento que se revela importante na motivação das mesmas, como nos foi dado a perceber durante toda a fase empírica do estudo. Não obstante, foi, igualmente, referido pelas TDE, Mediadora 1 e Acompanhante de VAE que esse reconhecimento nem sempre está presente...

o que criava uma grande entropia no meu trabalho e, por vezes, também, quando nós fazíamos um grande esforço, no sentido de encontrar a melhor oferta de qualificação para aquela pessoa e as pessoas nem sempre mostravam esse reconhecimento (Extrato da Entrevista da TDE);

mas, por outro lado, sabes que alguém que diz que “andou pra qui a fazer o quê, só exige, só manda fazer, só dá muito trabalho”, sempre as duas versões (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NS);

No entanto, em caso de validação parcial, alguns responsabilizam-nos por aquilo que é para eles um fracasso (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE).

Podemos interpretar a existência deste não reconhecimento como derivado da própria heterogeneidade e complexidade dos Adultos, sendo que alguns deles mostravam querer atingir os resultados de forma rápida e pouco exigente e, quando confrontados com a complexidade dos processos, não raras vezes, reagem contra o trabalho e a exigência das Profissionais, não reconhecendo, à partida, a sua importância no percurso educativo-formativo. De qualquer modo, do que pudemos observar das práticas e registar dos discursos, estas situações constituíam a exceção e não a regra, pelo que, de uma maneira geral, os Adultos reconheciam o trabalho e a importância das Profissionais nos processos e para o seu sucesso nos mesmos.

Em síntese, dos dados expostos conclui-se que o reconhecimento ou não reconhecimento do trabalho pelas Profissionais é concretizado no *feedback* que as mesmas obtêm das pessoas de uma forma geral, dos seus superiores, dos seus colegas de trabalho e, sobretudo, dos Adultos. De facto, a existência de mecanismos que possibilitem avaliar e reforçar o trabalho vai permitir às Profissionais terem consciência da evolução do seu desempenho,

estimulando a assunção de responsabilidades e facilitando a regulação das atividades, o que apresenta um enorme significado na construção identitária, pessoal e profissional (Morin, 2001) e no empenho e determinação com que as Profissionais desenvolvem a sua atividade profissional.

Se as Profissionais experienciarem o trabalho como algo trivial ou não sentirem responsabilidade nos e pelo resultados, a sua motivação será baixa (Hackman & Oldham, 1976, p. 256), daí que o seu sentido de responsabilização e a autonomia que lhes é concedida no processo educativo-formativo possuam um grande peso na construção da motivação das autoras e influenciem, conseqüentemente, a sua identidade profissional.

Outra dimensão importante na construção identitária das Profissionais é o sentido que as mesmas atribuem ao seu trabalho. Neste sentido, refletiremos sobre a análise dos fatores que contribuem para a compreensão da relação das Profissionais com o seu contexto profissional. O Quadro 40 resume os principais pontos referidos pelas Profissionais nos nossos registos escritos (narrativas escritas, registos de observação e entrevistas semidiretivas), relativamente ao significado atribuído ao trabalho que desenvolviam.

Quadro 40 - Significados atribuídos pelas Profissionais ao trabalho que realizam

Significado atribuído ao Trabalho	Citações das Profissionais
Seriedade; contribuição	"trabalho muito sério com os adultos" (TDE) "acho que é um trabalho muito importante" (M 1) "de responsabilidade" (M 2) "muita dedicação" (TDE) "Dou sempre o máximo aos grupos" (M 1) "Neste momento não me via a abandonar os grupos sem eles terminarem o processo formativo" (M 1) "Trabalho todos os dias para que o trabalho que os grupos que eu coordeno sejam os melhores" (M 1) "oportunidade de reeducar, de aprender e de transportar para a vida" (M 1) "Trabalho para promover a autoestima, estimular a aprendizagem, por isso considero-me um verdadeiro educador" (M 1) "Contributo" (PRVC 3) "pelo que todas as pessoas que estão aqui...a sua atividade tem sentido" (Responsável DAVA)

Significado atribuído ao Trabalho	Citações das Profissionais
Desafiador	“desafio” (TDE) “desafio” (M 1) “experiência cheia de desafios” (M 2) “tem sido uma experiência única lidar com este público” (M 2) “visto como um desafio” (M 2) “O significado do trabalho que desenvolvo resume-se a um novo desafio na minha vida profissional” (M 2) “desafio de aprendizagem e evolução profissional” (PRVC 3) “é uma área que me apaixona e me desafia por si só” (PRVC 3)
Desgastante: superação de limites pessoais e profissionais	“este conjunto de funções que implicam um grande esforço” (TDE) “é, é difícil” (PRVC 1) “Porque é uma profissão que exige muito, muito, muito mesmo” (PRVC 1) “acho que em termos de Mediação, que é extremamente diferente, não é e envolve um treino muito grande, ter um grupo complicado” (M 2) “apesar de ser um trabalho extremamente cansativo” (M 2) “grande investimento de tempo” (TDE) “É um trabalho muito desgastante” (M 1) “desperta em mim forças que pensei não as ter” (M 2) “é preciso depositar muita energia” (Responsável CAVA)
Gratificante	“foi sempre muito gratificante” (TDE) “dá prazer” (M 1) “O trabalho que realizo atualmente é fonte de grande prazer para mim” (TDE) “Gratificante” (TDE) “eu adoro” (M 1) (Responsável CAVA) “O trabalho que faço neste momento vale muito para mim” (M 1) “tudo o que faço é com prazer” (M 2) “Gosto do que estou a fazer” (PRVC 2) “Começar o dia com grupos a mim faz-me sempre bem” (PRVC 2) “Eu gosto daquilo que eu tou a fazer” (PRVC 2) “é uma satisfação” (Responsável CAVA) “é interessante, é um posto e um serviço que tem sentido para as pessoas que trabalham, é um interesse” (Responsável DAVA) “até este momento, este trabalho satisfaz grandemente o meu desejo de ser útil aos outros” (Acompanhante VAE)
Oportunidade	“uma oportunidade de entrar no mundo do trabalho” (PRVC 1) “sempre foi algo que gostava de um dia fazer” (PRVC 1) “Surgiu como uma oportunidade nova quando procurava caminhos a seguir no meu percurso profissional” (PRVC 3)
Não reconhecimento	“Ingratidão” (PRVC 2) “a imagem que existe no exterior sobre a medida, desagrada-me muito enquanto profissional” (PRVC 2)

O trabalho possui, como vimos, uma grande importância na vida das pessoas (Tolfo & Piccinini, 2007) e para estas Profissionais o cenário não é diferente. De facto, a análise aos dados recolhidos permite concluir que, quando o trabalho cumpre a sua função, isto é, quando tem significado e é fonte de prazer (Lancman, 2008; Ferreira & Barros, 2003; Bertocini, 2002), as Profissionais manifestam um sentimento de contributo e gratificação.

De uma forma geral, as Profissionais demonstram iniciativa, entusiasmo e envolvimento para com o seu trabalho, vendo-o como uma oportunidade, como atividade prazerosa, desafiante, enriquecedora e muito importante.

Não podemos, ainda assim, deixar de salientar o desgaste que o trabalho representa para as mesmas; todavia, do que nos foi dado a perceber, esse sentimento não interfere com os aspetos mais positivos da sua atividade, pelo que o prazer que retiram da mesma é superior ao cansaço e não reconhecimento que dizem sentir, nomeadamente, por parte da sociedade. Por sua vez, esse esforço é, também, uma forma de superação dos limites e, nesse sentido, pode revelar-se como mais uma fonte de auto motivação, ao perceberem que estão a superar as suas próprias expectativas.

Depreende-se, portanto, que o sofrimento que o trabalho possa causar é superado de forma criativa, valorizando-se os pontos positivos e motivadores em detrimento das condições menos favoráveis à plena realização profissional.

Assim, o trabalho, ao ser motivador para as Profissionais, permite-nos concluir que as mesmas se encontra(va)m bastante envolvidas na sua atividade, não se preocupando, somente, com os resultados e os objetivos a atingir, fazendo um balanço bastante positivo da sua intervenção, como podemos constatar nos seguintes testemunhos:

nós temos sempre a consciência se as coisas correm bem se as coisas não correm bem e, felizmente, sempre, sempre me correram bem (Extrato da Entrevista da TDE);

acho que o meu trabalho tá, foi bem feito (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB);

Fantástico, adorei. Eu faço muito é, é muito positivo, porque a atividade foi assim de uma qualidade extrema chegamos ao final e dizemos fogo é um trabalho...foi bem feito, porque conseguimos articular tudo, portanto, a partir daí, consigo fazer um balanço muito positivo, agora, se eles gostaram ou não... Eu sinto-me bem e já vi como é que funciona esta dinâmica e se tivesse outro secundário fazia, exatamente, da mesma forma, não mudava a estratégia (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NS);

mas tem sido bastante positivo (Extrato da Entrevista da Mediadora 2).

Podemos, contudo, interrogar-nos sobre o significado da motivação e da satisfação que referem. Giddens (2001, p. 59) afirma que “devemos encarar a motivação como um “estado sentimental” subjacente do indivíduo, envolvendo formas inconscientes bem como aflições e incitamentos experimentados de forma mais consciente”, enquanto Coda e Fonseca (2004, p. 8), citando Coda (1992, p. 6), declaram que

motivação é uma energia direta ou intrínseca, ligada às próprias necessidades humanas e ao significado e à natureza do próprio trabalho realizado. Satisfação é uma energia indireta ou extrínseca, ligada a aspetos como salário, benefícios, reconhecimento, chefia, colegas e várias outras condições que precisam estar atendidas – fundamentalmente a partir da ótica do empregado – no ambiente de trabalho.

Se existem fontes de prazer, também existem condições que causam algum sofrimento no trabalho das Profissionais. Como podemos verificar, entre as causas do seu mal-estar encontramos:

a) Volume de trabalho muito elevado, o que pode condicionar o seu bom desempenho, tal como afirmam nas seguintes passagens:

Muito trabalho de casa (risos)

*Trabalho de casa, prontos, é fazer controlo de faltas, apesar de serem justificadas, porque durante a semana tenho dificuldade e vou ver em que sitio é que eles estão, se tão a ultrapassar, que estratégias é que tenho que delinear, para depois falar com os Formadores a nível do trabalho, não é, de compensação dessas ausências, de trabalho que, extra, que terão que realizar, alguns, prontos, procurar criar algumas dinâmicas, umas ??? que eles fazem nas aulas, por escrito, às vezes também fazem algumas atividades que peço pra eles escreverem
Isso é um trabalho que tenho de fazer ao fim de semana e pensar ao fim de semana (Extratos da Entrevista da Mediadora 2);*

cinco sessões com um adulto representam muitas horas, não é, porque embora, só havia uma sessão em que eles estavam todos juntos, depois aquele adulto para mim representava muitas horas individuais

Penso que é algo que caracteriza muito os Centros de Novas Oportunidades e os profissionais que aqui trabalham e que de facto aaa...é muito exigente em termos de carga horária

porque nos obriga a trabalhar fora tantas vezes daqueles horários convencionais, não é, porque um adulto, como dizia, eu saio do trabalho às oito, tenho e trabalho no Porto, saio daqui às oito da manhã, chego às oito da noite, eu podia dizer àquele adulto, “olha então este processo não é para si, tenho muita pena, mas não vai poder aumentar as suas qualificações”, ou seja, não podia dizer isso de todo a alguém e, portanto, o que acontecia era que tinha que estar aqui às oito pra fazer essa, essa sessão com aquele adulto ou às nove, às dez era até às dez que eu trabalhava na altura (Extratos da Entrevista da TDE);

Levo, normalmente, sempre trabalho pra casa, ontem à noite tive, lá está sai daqui, cheguei aqui às 9 da manhã sai daqui às 9.30, levei portfólios pra casa pra ler, não é, propriamente, não tive com o meu filho, quando eu cheguei já estava a dormir, eu jantei e tive a ler portfólios até à uma

Hoje às 10.30 já aqui estava. Isto acaba por não termos muito, muito vida própria (Extratos da Entrevista da PRVC 1);

Não há horas, não há (pausa), não há um horário de entrar às nove e sair às cinco ou às seis ou seja lá o que for

às vezes queria que o dia tivesse quarenta e oito horas, porque não me chega (Extratos da Entrevista da PRVC 3);

Também leio, regularmente, os dossiers dos meus candidatos à noite ou aos fins de semana de forma a dar-lhes um retorno, rapidamente

Eu penso que trabalho cerca de 6 a 7 horas por semana em casa (mais as horas suplementares que faço no gabinete) (Extratos da Entrevista da Acompanhante de VAE);

Trabalho à noite, trabalho ao sábado e trabalho ao Domingo, continuo, após o tempo no escritório, a trabalhar no meu computador há todos os dias modificações em documentos, recebo uma grande quantidade de emails estou muito, muito cansada mas é verdade trabalho de 2ª a Domingo... (Extratos da Entrevista da Responsável pelo CAVA);

tenho um trabalho muito ocupado (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

No entanto, a PRVC 2 afirma conseguir gerir o seu trabalho, de forma a não o levar para casa, o que nos leva a problematizar as questões da gestão do tempo e da eficácia do trabalho:

Há alturas em que não, mas são fases em que o volume de trabalho aaa...está muito, está muito, está muito elevado, também depende da forma como nós nos organizamos, depende da forma como a Coordenação tem em consideração ou não o nosso volume de trabalho e esta tem, portanto, se eu disser que não quero abrir um grupo, porque não tenho mãos a medir, eu não abro o grupo, percebes, essa facilidade, porque eles têm essa sensibilidade Depois, há uma grande flexibilidade em termos de horário, porque se eu num mês tiver que tirar da minha vida pessoal pra trabalhar, no mês seguinte eu posso fazer o meu horário em função das minhas necessidades, ninguém me diz nada se eu sair às quatro da tarde ou às três, porque tenho uma consulta ou seja o que for, percebes, portanto, essas questões, essas questões vão-se equilibrando e penso que o trabalho tem sido, o tempo tem sido suficiente pra aquilo que tenho pra fazer Salvo situações excepcionais, ultimamente, não o tenho feito. Já o fizemos muito aqui no Centro, neste momento, acho que nós conseguimos organizar de uma forma a que não tenhamos que trabalhar em casa (Extratos da Entrevista da PRVC 2).

b) Excesso de trabalho burocrático, o que pode influenciar o trabalho pedagógico que devem desenvolver, causando fadiga e sentimento de trabalho incompleto e/ou mal realizado:

Porque é o trabalho burocrático, dos papéis, de introduzir os dados no SIGO, do contactar, de contactar tal pessoa, porque não aparece, contactar o outro, porque nunca mais enviou nada, de enviar emails, porque acabei de me lembrar que tinha que marcar uma sala, por exemplo, aaa...depois chega uma pessoa que quer falar comigo (risos), percebes, tá sempre a acontecer coisas, no meu dia-a-dia, que não me permite ter um trabalho... (Extrato da Entrevista da PRVC 3);

o tempo que nós perdemos a preencher fichas e relatórios é muito, portanto, com três Cursos se calhar tinha necessidade de haver algum administrativo a ajudar nessa parte porque nós só na última semana do mês perco quase, perdía quase a semana toda pra fazer processamentos de faltas e transportes e para os pagamentos (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NB);

Há todos os dias muitas coisas para fazer e estou muito ocupada com as questões organizacionais do Serviço, com a gestão (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

c) Desgaste emocional (lidar com os Adultos e, por vezes, as suas resistências: não comparência, procura pelo facilitismo, busca de um subsídio – caso dos Cursos EFA):

não lhe vou dizer que não que não houve momentos também menos agradáveis, no sentido em que há adultos que marcam sessões e não aparecem às sessões Desmotivador, era mesmo aquelas situações que eu já relatei, a gente fazendo este esforço de igual forma pra todos os adultos, não é e havia alguns adultos que faltavam às sessões, parece que tínhamos que andar um bocadinho atrás daquelas pessoas (Extratos da Entrevista da TDE);

é muito frustrante, quando nós sabemos que a pessoa tem, tem todo o potencial, tem todas as competências, tem todos os conhecimentos, tem tudo o que é preciso para chegar ao fim e a pessoa não quer. Isso é o mais frustrante que pode acontecer (Extrato da Entrevista da PRVC 3);

O que mais me desmotiva é, quando eles desistem ou, quando oferecem resistência aprender, quando oferecem resistência à evolução isto é, pena dos Cursos é que nós andamos aqui muito tempo a prepará-los para eles encararem o mundo do trabalho de maneira diferente e eles encaram, exatamente, da mesma maneira, quando chega ao final, querem o fundo de desemprego Negativos, muitas das vezes é a envolvimento que nos traz, nós envolvemo-nos em situações e e o desgaste, o desgaste emocional que há todos os dias (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NB).

d) Incompatibilidade horária com a vida pessoal/familiar:

nunca, porque me desagradou as funções de Técnica de Diagnóstico, porque, como referi, foi sempre muito gratificante, mas, mas porque em termos de percurso de vida pessoal, as funções que exerço, atualmente, são mais... consigo conjugar melhor as diferentes esferas da minha vida¹³² (Extrato da Entrevista da TDE);

Não, não é suficiente, antes há um ano atrás já não era suficiente, mas eu encarava isso de uma forma positiva e normal, depois, tive um bebé, não é e, por exemplo, ontem só o fui levar ao colégio, quando cheguei ele já estava a dormir à noite (suspirou) e eu neste momento tenho uma vida familiar que me exige (voz tremida de emoção) Isto cria uma situação muito complicada, tu não te dedicas ao trabalho e achas que estás a ser má profissional e não te dedicas ao teu filho e sentes que estás a ser má mãe, não é, consigo criar aqui um equilíbrio destes sentimentos, não é ou vou abandonar, pronto, comecei a trabalhar há uns meses, é tudo ainda muito fresco umas das minhas dificuldades neste momento é por ter um bebé há pouco tempo, não é, portanto, em termos de horários não é muito fácil de conjugar (Extratos da Entrevista da PRVC 1);

Pois, como descrevi anteriormente a minha vida resume-se praticamente ao trabalho, deixando pouco tempo para a vida pessoal. Horas letivas, direções de turma e mediadora (Extrato da Narrativa da Mediadora 2).

e) Falta de reconhecimento do trabalho, por parte da sociedade (processos vistos como facilitismo) e, por vezes, por parte dos próprios Adultos, o que pode gerar ansiedade e sentimento de inutilidade:

muito sinceramente, às vezes, fora do meu meio profissional, com familiares e amigos, não tou, completamente, à vontade, quando digo aquilo que faço não é, às vezes, eu tenho vergonha, realmente, as Novas Oportunidades massificaram-se de uma forma e

¹³² Convém ressaltar que a Profissional, nesta fase, já não se encontrava a desempenhar as funções de TDE, por incompatibilidade do trabalho com a gestão da vida familiar; assim, regressou ao contexto anterior de trabalho, na área da Formação, dentro da mesma entidade.

caiu num descrédito por algumas praticas menos boas, que me deixam um bocadito triste

lá está, em 2006, quando comecei a trabalhar, acreditava muito no Projeto, continuo acreditar, acho que devemos fazer um trabalho, podemos fazer um trabalho interessante, mas acho que é, realmente, um trabalho de muita responsabilidade e muitos Centros não têm bem essa noção e isso é angustiante (Extratos da Entrevista da PRVC 1);

A parte mais negativa é toda a subversão que fazem ao processo, não só aos Profissionais, a partir mesmo dos Profissionais que trabalham nele, há muitos Profissionais que não levam este trabalho a sério com o rigor que se devia dar e não percebem que entregar certificados ou dar certificados é varrer pra debaixo do tapete, estamos a construir um país sem estrutura e depois os pilares abanam e caem e, portanto, esta é a parte negativa, é todos os dias nós sermos confrontados com este facilitismo, a incompreensão das pessoas ou a compreensão doutras coisas ou tentarem fazer-nos de tolas todos os dias que nos entregam uma coisa que num foi feita por eles, pronto, este remar contra a maré é, tem sido muito cansativo, o quase olharem-nos de lado, porque trabalhamos nas Novas Oportunidades, as pessoas quase nos ameaçarem que se nós não fazemos bem a coisa como eles querem, vão pra outro Centro onde certificam em dois dias, portanto, isto é um bocadinho cansativo, o tentarem todos os dias subverter aquilo que nós tentamos levar pra frente, esse é o aspeto mais negativo (Extrato da Entrevista da PRVC 2).

f) Categoria profissional sem força (não há grupos de discussão e partilha ou são bastante escassos).

g) Vínculo à entidade (caso da Mediadora 1, que se encontra descontente com o seu regime, embora tal facto não interfira no profissionalismo com que desempenha as suas funções):

Em termos de contrato, não. Funciona assim as instituições, mas em termos de contrato tá mal, porque, não o termo, porque o termo tá bem, porque, geralmente, dão um mês após o termo do curso, o que dá para nós preenchermos todos os documentos necessários ao fecho, mas penso que o trabalho por recibos verdes do Mediador não, não deveria ser, porque deveria ser um contrato diferente, porque a recibos verdes não faz sentido, porque o Mediador trabalho a tempo inteiro

Num, num tem uma variação de horas por mês, é sempre aquele trabalho e sempre o mesmo local, que fazemos um ???? continuo dos Cursos, no local onde estão a funcionar os Cursos, portanto, não fazia qualquer sentido estar nesse regime, mas é assim que funciona

O que é que era preciso mudar, os contratos (risos)

Agora estabilidade, estabilidade num há, não é, num Mediador a estabilidade nunca há, porque nós temos contrato até ao final do Projeto, quando acaba o Projeto ou vêm mais Cursos aprovados e nós continuamos ou senão vierem mais Cursos aprovados, deixamos de ter trabalho (Extratos da Entrevista da Mediadora 1-NB).

Apesar de todos estes fatores que causam algum sofrimento no trabalho, as Profissionais conseguem destacar os aspetos positivos que advêm do seu desempenho profissional, alguns dos quais expomos aqui:

a) Vínculo à entidade (com exceção da Mediadora 1, as restantes Profissionais estão em regime de contrato e a TDE e a Mediadora 2 estão efetivas nas entidades). De facto, a estabilidade

profissional revela-se de extrema importância para as Profissionais, o que vai refletir-se na motivação e dedicação ao trabalho.

b) Contributo para a evolução dos Adultos e para a sua melhoria de vida, seja em termos profissionais, como de realização pessoal (mudança nas/das pessoas):

o que mais me motivava é saber que nós fazíamos a diferença na vida daquelas pessoas, porque algumas, em todas fariamos, não é, porque se nos procuravam de livre e espontânea vontade e nós os ajudavam no, naquele processo, já fazíamos a diferença, mas o que mais me motivava era de facto fazer esse papel, não é, que nós tínhamos na vida daquelas pessoas e não só, não falo aqui só em reconhecimento, mas um papel efetivo mesmo de as ajudar, não é, pessoas que sabem o que querem, sabem que querem aumentar as suas qualificações, mas não sabem como o vão fazer (Extrato da Entrevista da TDE);

O que é que mais me motiva é, é a aprendizagem que eles têm, a nível de competências sociais, o que eles vão mudando, o que eles conseguem e a maneira como às vezes eles entram e a evolução que eles vão tendo ao longo do tempo (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB);

É, é a gratificação por parte dos adultos, é pensar que, às vezes, as pequenas coisas que nós fazemos têm uma influência muito grande na vida deles, aaa...a sensação de contributo, que eu pus uma vez na, no questionário, é a sensação principal de satisfação, a sensação que estás a contribuir pra alguma coisa de muito positivo na vida daquelas pessoas, dar, realmente, quando é dar assim, recebe-se em dobro, recebe-se em dobro e, nesse sentido, eu acho que é a parte mais, independentemente, de haver outras, claro

Olha, positivos, muito positivos identifico o feedback da parte das pessoas, é muito, é muito gratificante perceberes que fizeste uma mudança no campo educativo na vida de alguém (Extratos da Entrevista da PRVC 2);

Olha, é muito bom, quando nós conseguimos que a pessoa, aaa...(pausa) que a pessoa tenha uma validação total, que vá a Júri, que consiga, percebes? É aquele sentimento de contribuir para...isso é, é muito bom (Extrato da Entrevista da PRVC 3).

c) Contacto com pessoas muito diferentes, com experiências de vida ricas, potenciando um clima de aprendizagem contínua:

sempre há mais lições de vida, não é, de acordo com as experiências deles e, por muitas vezes, algumas situações, nos levam também aprender a como gerir, não é, outras situações da nossa vida, até pessoal (Extrato da Entrevista da 2);

são os adultos a ver que há pessoas que tiveram vidas interessantíssimas que, que viveram e conseguiram com pouca escolaridade dar a volta à vida deles e procuraram sempre o conhecimento, mesmo sem ser em contextos formais, o trabalho dos adultos motiva-me imenso (Extrato da Entrevista da PRVC 1).

Verifica-se, portanto, que a mudança na vida das pessoas, o sentimento de contributo é muito importante para as Profissionais, as quais se sentem úteis e veem o seu trabalho legitimado.

d) Autonomia e liberdade de expressão: as Profissionais encontram-se a desenvolver a sua atividade em entidades abertas e flexíveis que lhes concedem relativa autonomia para desempenharem as suas funções. Por sua vez, podem, especialmente nas Reuniões, mas também em qualquer outro momento, expressar as suas dificuldades, os seus receios e as suas frustrações junto da Coordenação, a qual se mostra sempre receptiva a recebê-las. Salientamos, apenas, o caso da Mediadora 2, a qual não possui um grande apoio de retaguarda por parte da Direção da entidade, pelo que a sua autonomia alcança níveis muito elevados. Este aspeto se, por um lado, pode ser fonte de motivação, por outro, aumenta o patamar de responsabilização da Mediadora, o que pode resultar na existência de um maior desgaste emocional.

e) Reconhecimento por parte da Coordenação e de alguns Adultos.

f) Gratificação por contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

g) Gosto pelo trabalho realizado:

É assim, positivos é a lição de vida que nós levamos muitas vezes pra casa, ao vermos tanto problema, acabamos por ver que temos uma vida fantástica e adoro o serviço que faço e e gosto muito, quando às vezes somos chamados, porque nos pedem ajuda pra alguma situação (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB).

h) Atividade desafiadora:

Positivos, positivos é, prontos, é o facto de cada situação, cada dia, é um desafio novo, não é, porque surgem coisas que eu não estava à espera e que tenho que resolver e e havendo essa resolução, não é, acaba por ser um aspeto positivo, quer dizer que se consegui gerir a tal situação e no dia seguinte surgir uma mais complexa, certamente, vai ser um novo desafio que se vai tentar resolver (Extrato da Entrevista da Mediadora 2).

i) Relação positiva entre valores pessoais e valores profissionais: atuam conforme acreditam.

O Quadro 41 realça, de forma mais compacta, os aspetos positivos/motivadores e negativos/desmotivadores que as Profissionais encontram no seu domínio de intervenção.

Quadro 41 - Binómio positivo-negativo do trabalho das Profissionais

Aspetos Positivos do Trabalho/Motivações	Aspetos Negativos do Trabalho/Desmotivações
<ul style="list-style-type: none"> * Desafio (Responsável CAVA, M 2, PRVC 2) * Motivação da grande maioria dos Adultos (TDE) * Gratificante (TDE, PRVC 2) * Contribuição para a mudança/melhoria de vida dos Adultos (qualificação, autoestima, realização) (TDE, PRVC 1, PRVC 2, PRVC 3, Responsável DAVA, Acompanhante VAE) * Lição de vida, aprendizagem (M 1, M 2, Acompanhante VAE) * Gosto pelo trabalho, paixão (M 1, PRVC 2) * Possibilidade de ajudar os Adultos (M 1) * Contacto e partilha com as pessoas (PRVC 1, PRVC 2, Responsável DAVA, Acompanhante VAE) * <i>Feedback</i> dos Adultos (PRVC 2) * Acreditar no Projeto (PRVC 1) * Ver alguns Adultos com vontade de prosseguir para um nível de qualificação superior, após o processo (TDE) * Pertencer a uma equipa credível e motivada (TDE) * Ver o bom desempenho dos Formandos (M 1) * Contribuir para a melhoria do processo (PRVC 2) * Satisfação dos Candidatos (Responsável CAVA) * Trabalho com os Adultos (PRVC 1, PRVC 2, PRVC 3) * Ver a evolução do Adultos (M 1) * Inexistência de rotina (M 2) * Desenvolvimento de competências de relacionamento e de comunicação (Acompanhante VAE) 	<ul style="list-style-type: none"> * Adultos que não comparecem às sessões (TDE) * Adultos que não se esforçam (PRVC 3) * Adultos que veem os Cursos EFA, apenas, como uma fonte de rendimento (M 1) * Desgaste emocional pela envolvimento necessária (M 1) * Falta de comunicação com os Serviços de Exames (Responsável DAVA) * Menos pessoas a procurar a VAE (Responsável DAVA) * Escassez de tempo para desempenhar as funções com a qualidade necessária (Responsável DAVA) * Desconhecimento da VAE (Responsável DAVA) * Excesso de trabalho administrativo (M 1, PRVC 1, PRVC 2, Acompanhante VAE) * Falta de instrumentos para auxiliar os Candidatos (Acompanhante VAE) * Familiaridade com alguns Diplomas, resultando num excesso de orientação dos Candidatos (Acompanhante VAE) * Subversão do processo (PRVC 1, PRVC 2) * Falta de colaboração/conflitos com a Equipa * Técnico-Pedagógica (PRVC 3) * Não alcançar os objetivos definidos para cada Adulto (M 2) * Dificuldade em trabalhar com Adultos que não possuem perfil para RVCC (PRVC 2) * Volume de trabalho que conduz à impessoalidade do processo (PRVC 1) * Falta de trabalho em rede entre Escolas e Centros de Formação (PRVC 1) * Desistências (M 1, TDE) * Resistência à aprendizagem, à evolução, por parte dos Adultos (M 1) * Descrédito do processo (PRVC 1) * Dificuldade em prever situações que ocorrem (M 2)

Em síntese, podemos perceber que o trabalho tem sentido para as Profissionais, é considerado estimulante, variado e realizado com autonomia, qualidade, proporcionando aprendizagens. Conclui-se, portanto, que as necessidades e a natureza do trabalho em si preenchem, de uma forma geral, as Profissionais, realizando-as quase na plenitude encontrando-se, por conseguinte, motivadas e satisfeitas.

Tomamos, então, aqui, que “o significado do trabalho é determinado pelas escolhas e experiências do indivíduo (...) e pelo contexto organizacional e ambiental no qual ele vive e trabalha” (Coda & Fonseca, 2004, p. 11): escolhas e experiências, as quais permitem que o trabalho seja vivido de uma determinada forma; contexto organizacional e ambiental, que se

relaciona com as condições de trabalho, as relações laborais, nomeadamente, entre colegas e, neste caso específico, com os Adultos e o reconhecimento que daí advém.

Relativamente aos questionários aplicados aos Profissionais, no que concerne ao questionamento sobre a vontade de continuar a exercer atividade na área, os dados do Quadro 42 confirmam que a maioria (62%) dos respondentes pretendem continuar a exercer as funções atuais, seja no mesmo ou nouro contexto, o que demonstra que existe um elevado grau de satisfação em relação aos desafios que são colocados neste domínio tão complexo da Mediação Formativa na Educação e Formação de Adultos. Ressaltamos, todavia, a existência de 10 não respostas, o que pode revelar, também, alguma indecisão quanto ao futuro, dadas as condições de trabalho e a instabilidade profissional que atualmente é pressentida, nomeadamente, no contexto europeu.

Quadro 42 - Intenção dos Inquiridos continuarem a exercer as funções atuais no mesmo ou nouro contexto organizacional

	Frequência	Percentagem
Não	20	25
Sim	49	62
NS/NR	10	13
Total	79	100

Em termos de justificação, foram diversas as respostas fornecidas¹³³. Os Profissionais que pretendem continuar a exercer funções neste domínio apresentam razões de natureza motivacional (gosto pela área/desafio profissional/realização; boas condições de trabalho e perfil e conhecimentos para o desempenho das funções) e de evolução profissional como as que mais os satisfazem e motivam a continuarem.

Por sua vez, os problemas no sistema (pouca visibilidade, em termos de resultados; processos pouco exigentes/pouca qualidade/facilitismo; falta de reconhecimento da profissão e sistema utópico) constituem uma das justificações para a necessidade de mudar de contexto e de funções desempenhadas, vontade associada, igualmente, a fatores motivacionais, no sentido da não identificação com a área, de considerarem a profissão desgastante e com excesso de trabalho burocrático.

¹³³ Confirmar análise de conteúdo no Apêndice 6.

Estes elementos vão ao encontro de grande parte das motivações e desmotivações das Profissionais do Estudo Multicasos, com destaque para o gosto pela área e gratificação dela retirada, o que se contrapõe ao facilitismo e descrédito com que os processos são vistos, agravado pela exigência do trabalho, quer em termos emocionais, quer burocráticos.

Esta coerência em termos de respostas leva-nos a problematizar e a refletir sobre até que ponto esta exigência, esta falta de crédito e de reconhecimento podem afetar ou pôr em causa o interesse, o desafio, o gosto pela profissão e, por isso, o sucesso do trabalho e o próprio prazer sentido na realização do mesmo, podendo o sofrimento adquirir proporções cada vez mais significativas, colocando em questão o desenvolvimento, o aperfeiçoamento, a visibilidade e o investimento numa Mediação Formativa de qualidade.

A análise e a reflexão efetuadas até este momento permitem-nos problematizar a importância que o significado atribuído pelos Profissionais ao trabalho que realizam apresenta no âmbito mais alargado da Mediação e no campo específico da Mediação Educacional, na sua vertente Formativa. De facto, sendo esta uma prática pouco desenvolvida e estudada no nosso país (embora destaquemos que o interesse na Mediação tem vindo a aumentar, quer com a formação especializada de nível Superior, quer com a investigação que tem vindo a ser feita neste domínio, com Alves (2011), Silva (2011, 2010, 2009, 2008), Costa (2010), entre outros autores), o empenho, dedicação e sentido que os Profissionais investem no seu trabalho e a satisfação que dele retiram surgem como fatores positivos para a predominância e desenvolvimento da Mediação no panorama educativo atual.

6.3. Dinâmicas educativas e formativas e(m) Mediação

Nas últimas décadas tem-se verificado uma crescente valorização das práticas de formação, nomeadamente, no espetro da formação profissional contínua, numa lógica de reconversão profissional ou reciclagem.

Neste âmbito, a articulação entre contextos de formação e situações de trabalho tem sido redescoberta, valorizando-se a aprendizagem experiencial, onde o indivíduo adquire um papel central, construindo-se e reconstruindo-se enquanto pessoa e enquanto profissional.

Assim, pretendemos problematizar, neste Subcapítulo, o reconhecimento da importância e da necessidade de destacar a forte componente formativa dos contextos de trabalho e

procuraremos refletir sobre a pertinência da formação em Mediação como contributo para a qualidade do seu exercício (Brandoni, 2011).

6.3.1. Formação e Trabalho: que relação?

Nos 30 anos que se seguiram à 2ª Grande Guerra Mundial, a formação apresentava um caráter de exterioridade em relação aos sistemas de trabalho (Correia, 2010; Canário, 2001), ou seja, a formação surgia antes da entrada no mercado de trabalho, sendo condição para a qualificação que possibilitaria um emprego estável (Silva, 2005a). No entanto, com a crise dos anos 70, esta relação sequencial foi abalada e, após esta fase, verificou-se uma deslocação da formação para uma intervenção *a posteriori*, “ou seja, [era] encarada como um dispositivo de reposição (ou de substituição) das competências técnicas visando, por vezes, a adaptação psicológica dos indivíduos aos novos contextos de trabalho” (Correia, 2010, p. 24).

Com a democratização da Educação, com a alteração nas conceções de trabalho, com a introdução da noção de competência em detrimento da de qualificação e com a visão de que o indivíduo deve manter-se “empregável” pela (re)atualização de competências que permitam torná-lo mais competitivo, a relação entre trabalho e formação foi ficando mais estreita, assumindo esta última um cariz “empresarial” (Correia, 2010), imiscuindo-se nos contextos de trabalho, o que veio a ser reforçado com o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Atualmente, a educação deixou de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste (Silva, 2005a), o que se deve às aceleradas transformações dos processos de produção. Por sua vez, a instabilidade do mundo do emprego levou a que a formação não possa limitar-se à preparação para um emprego estável para toda a vida. Assim, as noções de formação polivalente e de reconversão profissional surgem associadas a uma conceção de trabalho que, ao contrário de há umas décadas atrás, é marcada pela incerteza e pela relativa (mas crescente) instabilidade (Correia, 1996; Santos, 1989).

Desta forma, a formação em e a partir das situações de trabalho tem vindo a revelar uma importância e uma aposta significativas, tal como sublinha Canário (2001, p. 37), quando destaca que se torna necessário

pensar a atividade profissional e a atividade de formação numa perspetiva por um lado integrada (as duas vertentes não são hoje dissociáveis) e, por outro lado, numa perspetiva diacrónica, isto é, inseridas na flecha do tempo, enquanto fenómenos únicos e dotados de irreversibilidade.

Também Barroso (1997, p. 63 e sgts) partilha esta ideia, referindo que existem dois momentos na relação entre formação e organização/contextos de trabalho: a primeira, “da marginalidade à mediação” e a segunda, da “mediação à integração”, sendo nesta última que iremos centrar a nossa atenção no que diz respeito à formação contínua dos Profissionais em estudo, uma vez que se reporta à fase de articulação crescente entre formação e situações de trabalho, materializada na formação-ação, formação experiencial, autoformação e outras práticas que têm em consideração o real do trabalho e a autonomia profissional dos indivíduos. Assim, tem-se assistido “cada vez mais, a uma integração entre o campo da formação e o campo da organização, o que leva a uma articulação (ou mesmo simbiose) das situações de formação com as situações de trabalho” (*Idem*, p. 73).

Desta forma, se até à década de 60 a formação inicial era vista como suficiente para desempenhar as funções de uma dada profissão, atualmente, torna-se impensável omitir a formação contínua dos discursos e das práticas profissionais (Ribeiro, 2009).

No âmbito da investigação que realizámos, as PRVC são claras quando referem que a formação inicial, embora seja condição *sine qua non* para o exercício das funções em questão, não é suficiente, desvendando a sua posição afirmativa no que à frequência de formação contínua específica diz respeito:

depois acho que deveria haver formações específicas para Profissionais e Formadores de RVCC

eu acho, cada vez mais sinto que necessidade de haver formação até para me fidelizar nos procedimentos e formas de trabalhar, efetivamente, a todos os Centros não é e o que acontece é que basta uma pessoa ser da área das Ciências Sociais pra ir para Profissional, às vezes, sem ter uma formação específica e acho que a responsabilidade do nosso trabalho é grande demais para que seja feita dessa forma

há pessoas que vão trabalhar para o RVCC e não sabem sequer o que é um Reconhecimento de Competências, vão aprender depois no trabalho e isto até as pessoas perceberem a lógica, também não vão conseguir explicar bem a lógica aos adultos, não é, temos que tar muito bem dentro do assunto, dos conceitos para conseguirmos perceber a dimensão de tudo isto (Extratos da Entrevista da PRVC 1);

Agora que acho que os Profissionais de Reconhecimento deviam ter uma formação específica, isso acho, porque há alguma, há alguma responsabilidade inerente àquilo que nós fazemos e há alguma necessidade de encarar as coisas com seriedade e com rigor há, há uma necessidade de perceber aquilo que nós temos a fazer e por que é que o estamos a fazer e neste sentido eu acho que não pode ficar ao bom senso de cada Profissional que é contratado para trabalhar nisto só, porque é de Ciências Sociais e Humanas, não pode ficar ao bom senso deste Profissional fazer formação ou não fazer formação

Eu tive formação, quando entrei, específica, para Profissionais de Reconhecimento, de qualquer das formas, eu acho que uma contextualização de Educação de Adultos é uma característica importante, portanto, a formação, neste âmbito, pra mim é mais fulcral ou

crucial ou central do que a Licenciatura de base, porque tem, tem consequências diretas naquilo que nós fazemos (Extratos da Entrevista da PRVC 2).

A formação contínua não se encontra adstrita, em exclusividade, às instituições de Educação/Formação, desenvolvendo-se, cada vez mais, nos contextos de trabalho. A formação e a sua relação com o mundo do trabalho é, assim, vista como um processo que vai mais além do tempo de escolaridade dos indivíduos.

De facto, nos processos de reconfiguração identitária “a formação ocupa um estatuto de relevo, na medida em que facilita a visibilidade dos saberes específicos da profissão e traduz o processo de problematização das práticas profissionais, fundamentais para a demarcação social e científica da profissão” (Abreu, 1997, p. 149).

Neste sentido,

a desejável aproximação entre os contextos de formação e os contextos de trabalho não pode (...) ser pensada segundo o registo da adaptabilidade. Ela é uma aproximação crítica, funcionalmente “desadaptada” às relações instituídas de trabalho, preocupada com a requalificação dos coletivos de trabalho; a formação é, em suma, um agente catalisador das trocas entre as diferentes “linguagens do trabalho”, um catalisador das potencialidades formantes do exercício do trabalho, exercendo simultaneamente uma permanente vigilância crítica sobre a organização, sobre as tendências que tendem a desqualificá-la (Correia, 1997, p. 32)

ou, como refere Silva (2000, p. 90), “formação e trabalho configuram um binómio interativo e mutuamente condicionado: se as situações de trabalho apelam à formação, também esta última influencia os contextos de trabalho”.

Correia (1996, p. 10), por seu lado, salienta que

a importância crescente dos regimes de formação em alternância, bem como o desenvolvimento de intervenções formativas mais preocupadas com a revalorização das valências qualificantes do exercício do trabalho do que com a produção de qualificações profissionais nos indivíduos, constituem duas das manifestações mais visíveis da tendência para que a formação deixe de anteceder o trabalho, para se desenvolver em articulação com ele.

Dubar (1997b, p. 51), neste âmbito, afirma que “a formação desempenha um papel essencial na construção das identidades profissionais, porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional”.

Tem-se assistido, cada vez mais, ao desenvolvimento de uma formação que adquire contornos e práticas nas organizações que partem dos problemas da empresa, com vista à aquisição de competências que possam ser mobilizadas no contexto de trabalho (Dubar & Gadéa, 1999, p. 150).

O trabalho apresenta, por isso, um caráter formador (Terssac, 1996; Stroobants, 1994) e daí ressaltarmos a importância pedagógica das situações de trabalho no contexto formativo (Pastré, 1999; Correia, 1996; Pain & Born, 1996). Neste contexto,

convém (...) não considerar as condições de trabalho e o processo de construção da competência como elementos independentes. A consequência direta desta relação de dependência é que agir sobre a situação pode ser uma contribuição para o desenvolvimento da competência, e constituir portanto uma ação de formação no sentido mais amplo (Falzon & Teiger, 1999, p. 177).

As Profissionais participantes no nosso estudo admitem, nesta lógica, a necessidade de articular formação contínua e trabalho, sendo a primeira “uma condição indispensável para a realização do trabalho e para a sua própria realização pessoal e profissional” (Silva, 2005b, p. 2078).

O seu interesse em frequentar formação contínua é notório, como se verifica nas seguintes passagens:

Sim, sim, sempre [frequência de Formação Contínua] (Extrato da Entrevista da TDE);

Gostava [de frequentar Formação Contínua] (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB);

essa é uma hipótese que se coloca num futuro ... mas não muito longínquo (Extrato da Narrativa da PRVC 3).

Por sua vez, esta necessidade e exigência de procurar formação que lhes permita evoluir em termos profissionais foi, desde cedo, obtendo resposta ao longo do seu percurso nas entidades em que se encontra(va)m, o que nos leva a refletir sobre a real importância atribuída a estes processos formativos que se relacionam com o seu contexto de trabalho:

*e para o exercício da profissão consegui também, na altura estava a partilhar a função com uma colega, não é, até, porque ela tinha, estava a fazê-lo há mais tempo do que eu, no fundo, tive também alguma formação interna
alguma não, muita formação interna com essa pessoa, quando fui desempenhar a minha função de técnica de diagnóstico* (Extratos da Entrevista da TDE);

Depois, recentemente, fiz uma formação (Extrato da Entrevista da Mediadora 2);

*formação de base para isso não existe em França. Os Conselheiros VAE, que acompanham os candidatos, eles têm uma formação conosco/aqui
Então, são Titulares da Educação Nacional ou são contratados, mas todos frequentaram uma formação para se tornarem Conselheiros VAE* (Extratos da Entrevista da Responsável pelo DAVA);

Ela [a Coordenadora] convida-me para participar em todo o tipo de formação que poderá ser benéfica para a minha apropriação do posto de trabalho (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE);

Agora vou começar a fazer uma formação de gestão de formação online. Penso que esta formação me vai ajudar muito no desempenho da minha função (Extrato da Narrativa da Mediadora 1).

Com a formação, as Profissionais procuram, por isso, o aumento da qualidade do seu trabalho, respondendo às suas exigências pessoais e aos imperativos organizacionais que vão permitir a manutenção do seu posto (com a exceção da PRVC 3, cujos objetivos formativos são, em certa medida diferenciados, aspeto que abordaremos, posteriormente). Deste modo, Matos (1999, p. 240) sublinha que

a qualidade do trabalho, sendo um fator decisivo da competição, é também uma condição de manutenção do emprego e, portanto, dá-se como demonstrada a convergência de interesses entre as exigências da produção e a necessidade de qualificação, isto é, da formação.

Isto ocorre, porque “as práticas profissionais constituem um investimento prioritário da motivação, fazendo da formação um meio para atingir os objetivos ligados ao domínio das situações profissionais e da sua evolução” (Malglaive, 1995, p. 254).

Assim, as novas dinâmicas da formação estão inseridas no próprio trabalho e é a formação no e pelo trabalho que vai permitir associar a atividade produtiva e o desenvolvimento/aperfeiçoamento de competências (Caspar, 1999), o que supõe recuar e refletir sobre as experiências quotidianas. A experiência vivida no terreno é considerada, aproximando a aprendizagem de cariz mais teórico ao contexto de trabalho. A procura de formação pelas Profissionais articula-se, portanto, com os mundos vividos no trabalho (Silva, 2005a; Dubar, 1997b).

Esta aproximação deve ser potenciada pela reflexão, pois “somente uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática” (Valente & Viana, 2009, p. 5). Os problemas complexos e práticos são resolvidos, mediante um processo reflexivo. Verifica-se uma articulação entre espaço-tempo de formação e espaço-tempo de trabalho, valorizando-se o potencial formativo das situações do quotidiano e a reflexão sobre o conhecimento em ação, construindo, a partir dessa reflexão, novas dinâmicas do agir.

Aqui, a própria ação é aprendizagem e “assim sendo, **o conhecimento nunca se separa de preocupações locais**¹³⁴, já que é aí que ele é construído e transformado” (Hamido, 2010, p. 240).

¹³⁴ Em negrito no original.

O conhecimento e a prática estão intimamente relacionados e, neste domínio, “a aprendizagem na prática representa um modo contextualizado e dialético de construir conhecimento” (*Ibidem*), assentando em processos colaborativos de análise, leitura e avaliação de práticas e níveis de ação.

A formação vai, deste modo, interagir “com a capacidade de transformar os acontecimentos do quotidiano em experiências significativas” (Meneses, 1996, p. 17). Adquirem, assim, significado “as conceções de formação que valorizam não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, o desenvolvimento profissional” (Silva, 2000, p. 103).

Para Barbier (1996, p. 3), “o ato de trabalho transforma-se em ato de formação desde que seja acompanhado por uma atividade de análise, de estudo ou de pesquisa sobre ele próprio” e, nesta medida,

o processo de supervisão e de investigação sobre a própria ação é, pois, um **processo de interação** que põe em jogo uma **relação** entre pessoas, e um **espaço de comunicação, aprendizagem e construção em torno do saber profissional, entre agentes da profissão em pontos distintos da sua relação com ela**¹³⁵ (Hamido, 2010, p. 249).

Como destaca Brandoni (2011, pp. 48-49), a supervisão revela-se fundamental, especialmente, quando nos encontramos no campo das relações interpessoais, onde o conhecimento teórico não se torna suficiente, sendo necessário desenvolver um saber-fazer que vai para além dos momentos de formação propriamente ditos, pois a pessoa [o Mediador] tem-se “a si mesmo como único instrumento de compreensão e intervenção (...) pelo que deve continuar com o autoconhecimento e com a revisão da própria prática” (*Idem*, p. 49).

A supervisão “é um dispositivo de capacitação e aperfeiçoamento” (*Ibidem*), sendo essencial para a qualidade do trabalho em geral e, neste caso, do trabalho de Mediação e surge como processo de investigação e reflexão sobre a própria ação, a ação real e concreta, numa dinâmica de continuidade em relação ao ato formativo (*Ibidem*).

Também Correia (1996, p. 104) chama a atenção para o facto de as situações de formação deverem ter em consideração não apenas o trabalho prescrito, mas igualmente o trabalho real e todas as lógicas relacionais que caracterizam os contextos de ação. Para tal, pode adotar-se uma estratégia de homologia, ou seja, “explora-se, na situação de aprendizagem, o paralelismo com a situação da prática profissional, ou vice-versa” (Alarcão, 1991, p. 11).

¹³⁵ Em negrito no original.

Conclui-se, portanto, a importância das situações de trabalho na dinâmica das situações de aprendizagem em contexto formativo, sendo que a formação procurará resolver, por um lado e, se possível, antecipar, por outro, os problemas.

6.3.2. Formação e(m) Contextos de Trabalho

Como referido anteriormente, o local de trabalho é um ambiente formador por excelência. Meneses (1996, p. 32) reforça que “a situação de trabalho, pela sua complexidade e pelo pôr em prática as competências múltiplas que necessita, tem um potencial formativo importante”.

Neste domínio, “é difícil pensar na possibilidade de educar [formar] fora de uma situação concreta e de uma realidade definida” (Libâneo & Pimenta, 1999, p. 267). Torna-se necessário combinar referenciais teóricos com a prática profissional real. O dispositivo de formação deve colocar a ênfase na prática como atividade formativa, ou seja, o contexto de ação deve ser o referente direto que permita ao sujeito apropriar-se e refletir sobre a teoria, a partir da sua prática. A prática profissional surge, então, como elemento sistemático da aprendizagem das Profissionais que colaboraram na investigação. Estamos perante uma modalidade formativa que alia práticas formativas e situações/contextos profissionais.

Esta realidade implica que, “relativamente ao mundo do trabalho, os sistemas de formação não [possam] apenas ser encarados como instâncias de socialização profissional” (Correia, 1997, p. 17), mas são tidos como sistemas mais complexos que visam aprofundar/aperfeiçoar competências, a partir dos contextos reais de trabalho.

Nesta linha, o mundo vivido das Profissionais do nosso estudo é colocado no centro da formação. A análise da prática profissional envolve a reflexão sobre situações-problema, no sentido de melhorar a qualidade dessa mesma prática, processo que implica uma consciência crítica.

Estamos perante uma “aprendizagem experiencial”, ou seja, onde os problemas surgidos nas situações de trabalho se constituem como contextos formativos por excelência (Dubar, 1990). A formação experiencial é

o processo pelo qual as pessoas, individualmente ou em grupo, refletem, validam, transformam, dão significados pessoais e sociais e procuram integrar os resultados deste processo em novas formas de conhecimento, de estar, atuar e interagir em relação com o seu mundo (Meneses, 1996, p. 24).

Esse aspeto é notório na nossa investigação, já que as Profissionais frequentaram e pretendem continuar a frequentar formação em áreas relacionadas com o seu âmbito de trabalho, no sentido de cimentarem práticas e aperfeiçoarem procedimentos, procurando identificar “as “situações-problema” que são suscetíveis de tratamento educativo” (Barroso, 1997, p. 73). São as próprias Profissionais a procurarem soluções para os seus problemas, através da formação, como pudemos constatar:

Felizmente existe uma rede de trabalho dos CNO's da região (mas não só) em que periodicamente são realizadas sessões de partilha de boas práticas que se constituem, em si, como momentos formativos (Extrato da Narrativa da TDE);

gostava que fosse aqui na Academia, vir gente de fora, nós fazemos a nossa autoformação, nós temos reuniões semanais, não é, todas as 5ª feiras e discutimos, muitas vezes, estas coisas, mas às tantas era importante vir alguém de fora também para nos mostrar onde é que estamos errados, porque, se calhar, não estamos certos em tudo (Extrato da Entrevista da PRVC 1).

As histórias experienciais são, desta forma, de extrema importância para os indivíduos em formação e permitem “instaurar uma dialética entre o passado e o futuro imprescindível para que o indivíduo se reapropriar do seu poder de formação” (Correia, 1997, p. 37) e veja na autoformação o caminho para o reconhecimento e a valorização pessoais e profissionais.

Daí que a formação experiencial, a partilha com os pares e a reflexão em torno das práticas sejam tão importantes para as Profissionais participantes no nosso estudo, pois “o trabalho de formação em torno das “histórias experienciais” procura desenvolver dispositivos de escuta e de interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associadas para promover uma rearticulação e recontextualização que as projete no futuro” (*Ibidem*).

Essa necessidade de partilhar experiências com outros Profissionais da área foi bastante referida:

e eu sentia a necessidade de falar, de trocar opiniões no sentido até de, de, de me ajudarem e ver se eu de facto estou, a, estava a equacionar bem determinada, determinada proposta que tinha pra fazer a um adulto, portanto, de todo muita necessidade (Extrato da Entrevista da TDE);

Sim, isso era bom. Num aconteceu, num, num acontecia, aa... nunca houve, ou melhor, às vezes, os meus colegas reuniam-se e acabavam por falar, mas se calhar haver, de ter, que num o fiz, mas ter assistido e ter feito algumas formações de Mediadores com Mediadores noutras instituições para verem, para ver como é que funcionava noutros sítios e para tentar melhorar, se calhar, alguma tarefa que não estivesse a ser tão bem desenvolvida (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB);

Olha, consegui isso, eu fui convidada para participar num, não se trata do Mazagão, que era a partilha exatamente de experiências com os EFA's e foi uma experiência interessante, que, prontos, cada um relatou como é que era os seus grupos, como é que geriam essas situações acabou por ser uma formação muito rica em termos do que aprendemos, toda a nossa envolvência em termos de experiências, houve ali uma grande partilha, digamos assim, só éramos duas, que partilhávamos, mas que as outras iam aprendendo também e ao querer saber mais. Foi interessante (Extratos da Entrevista da Mediadora 2).

Constata-se, portanto, uma valorização da discussão de situações-problema com os pares, pois são também eles Profissionais que vivem e experienciam as dificuldades, os constrangimentos e os sucessos das autoras. Esta é considerada por elas uma forma de dar a conhecer o trabalho que desenvolvem e registarem sugestões de melhoria, trocando ideias, opiniões e esclarecendo dúvidas, como destacam a Mediadora 2 e a PRVC 1:

E mandamos emails, quando temos dúvidas e “olha e como é que é isto? Agora confrontei-me com esta dificuldade”. E mandamos sempre (risos), é roubar os mails pelas colegas, às vezes, é difícil, porque não conhecemos, não é, as Mediadoras de outras instituições, pra tar a, às vezes, elas não estão recetivas e estas formações esta formação foi muito positiva nesse sentido, continua a haver uma partilha, mandamos emails umas às outras, quando temos dúvidas e se não sabe, nós vamos procurar a explicação, porque estamos preocupadas em dar resposta (Extratos da Entrevista da Mediadora 2);

Mas sentia falta de alguém que trabalhasse, de partilhar algumas experiências com outros Centros que trabalhassem bem, que tivessem a mesma visão que nós, gostava e acho que era muito positivo haver encontros só de Profissionais, porque as dificuldades e os constrangimentos são todos os mesmos (Extrato da Entrevista da PRVC 1).

As Profissionais procuram uma formação que articule teoria e prática, experiência e reflexão. Esta noção de aprendizagem experiencial envolve, segundo Kolb (1984), a reflexão e a transformação das experiências para, a partir daí, construir o conhecimento.

As experiências adquirem, aqui, um carácter formativo, quando se constata uma articulação entre conhecimento e saber-fazer, envolvidos por uma componente reflexiva.

Os saberes mobilizados pelas Profissionais, que provêm do próprio processo de trabalho, auxiliam na resolução dos problemas quotidianos e permitem dar sentido às situações de trabalho. A experiência é, então, “uma fonte de saber-ensinar” (Fartes & Gonçalves, 2009, p. 112) e é neste sentido que as experiências dos sujeitos em formação são muito relevantes, porque é através delas que os mesmos descobrem o significado formativo das suas práticas (Honoré, 1980, p. 26). Aprender com a experiência implica, portanto, que o prático se torne um investigador no contexto da prática (Canário, 2001).

Foi-nos possível verificar que as potencialidades educativas da reflexão sobre as práticas são muito valorizadas pelas Profissionais do nosso estudo, uma vez que, deparando-se com

situações complexas no seu quotidiano profissional, revelam considerar importante construir espaços de reflexão a partir de casos experienciais reais que permitam procurar mais do que uma solução para o(s) problema(s), baseando-se na análise do trabalho efetivo e não apenas em pressupostos teóricos, como menciona a Mediadora 2 na entrevista realizada, quando afirma que “*frequentei um curso de 17 horas, mas apenas se abordou teoria e nada de situações objetivas*”.

Por outro lado, a formação deve ser contextualizada e mobilizável nos contextos da sua intervenção e a PRVC 1 chama mesmo a atenção para a necessidade de não se proceder a uma formação em massa, onde se torna muito complicado responder às solicitações práticas dos sujeitos: “*acho que essa formação antes, quando era Direcção-Geral de Formação Vocacional era feita por o IEFP, mas era, as formações a que eu fui eram auditórios para aí com duzentas ou trezentas pessoas, eles chamavam aquilo formação*¹³⁶”. Por sua vez, as situações formativas devem ser conduzidas por quem tenha experiência em contexto real de trabalho, pois só desta forma poderá dar um contributo que, no entender da PRVC 1, seja válido para reflexão, problematização e discussão:

depois, quando passou à ANQ, houve, fui assistir a uma formação, foi na altura que a Equipa da Entidade 1 foi ter uma parceria com a Universidade do Minho, a formação foi aqui, mas foi formação feita por pessoas que nunca tinham estado no terreno (Extrato da Entrevista da PRVC1).

Como refere Lieury (1999, p. 279), “aprender pela prática será mais pertinente e mais rápido porque mais próximo da realidade profissional”, daí a importância dos grupos de discussão, da partilha de aprendizagens e da análise de casos reais e práticos. De facto, as relações interpessoais são essenciais no e para o trabalho de formação (Honoré, 1980, p. 141) e daí se depreende a importância que as Profissionais dão ao contacto com os pares, tal como refere a Mediadora 1:

Agora em termos de, de reuniões com Mediadores da mesma instituição, acho que num, num fazia muito sentido, trabalhamos todos igual, se calhar, fazia sentido era haver aaa...haver reuniões com outro, com Mediadores de outras instituições, para ver se ganhávamos alguma coisa com isso (Extrato da Entrevista da Mediadora 1-NB).

As Profissionais pretendem que a análise do trabalho seja vista como o meio de formação privilegiado. Estes momentos de análise recaem na produção de representações partilhadas sobre a forma de trabalhar, aspeto que é analisado em termos retrospectivos,

¹³⁶ Extrato da Entrevista da PRVC 1.

partilhando concepções do trabalho e procurando renovar as práticas, no sentido da resolução de problemas concretos (Barbier et al., 1996, p. 64). Esta análise do trabalho em formação apresenta-se “como um momento de explicitação e de formalização dos processos de trabalho destinados a serem transformados ou transmitidos” (*Idem*, p. 65).

As Profissionais procuram, portanto, ser objeto e meio dos processos de transformação das suas práticas, implicando-se, de forma ativa, em todo o dispositivo formativo, tendo como referenciais de ação o trabalho real, (re)construindo competências e, ao analisarem as situações de trabalho, elas sentem-se envolvidas e comprometidas com o seu processo formativo, pois “é na ação que se produzem os saberes pedagógicos (...) e a reflexão desperta o senso crítico, desvelando a realidade e integrando-se no pensar pessoal e profissional” (Valente & Viana, 2009, p. 4).

Gomez (1992, p. 100) refere que,

de um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar essas situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico.

O desenvolvimento profissional envolve um percurso de constante aprendizagem que assenta na reflexão sobre a própria prática (Hamido, 2010). Neste sentido, “valoriza-se e assume-se como nuclear à aprendizagem profissional *a reflexão e a investigação das práticas desenvolvidas*³⁷ e o conhecimento que deles emerge” (*Idem*, p. 221). Daqui se depreende a importância que as Profissionais, como vimos, atribuem à reflexão e à análise da sua ação, no sentido do seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissionais, numa perspetiva dialógica (*Idem*, p. 222), ou seja, onde a comunicação e a troca de experiências assumem um caráter de particular importância, inseridos numa *praxis* reflexiva.

O saber profissional, alicerçado num processo dialógico, vai resultar em aprendizagens partilhadas, as quais contribuem para a (re)construção da identidade. Há uma necessidade de “compreensão partilhada” (*Idem*, p. 232) pelos sujeitos em interação e tal verifica-se nas Reuniões que são realizadas para esclarecer dúvidas, propor novos procedimentos e refletir sobre o que poderá ser melhorado. É essa necessidade de partilha experiencial que as Profissionais procuram, também, em termos formativos, buscando esses espaços para a

³⁷ Em Itálico no original.

construção conjunta de sentidos, para a reflexão sobre a prática e consequente criação de conhecimento, referindo a partilha com os pares de outras entidades como um aspeto bastante relevante, pois a verdadeira forma de aprender é aprender com os outros, o que é salientado, uma vez mais, pela PRVC 1:

Podia ser de ações de formação, podia ser seminários, acima de tudo acho que espaços de partilha, não é, onde desse pra nós partilharmos experiências (Extrato da Entrevista da PRVC 1).

Podemos, por isso, falar em comunidades de aprendizagem (Hamido, 2010), as quais apresentam uma natureza dialógica e assentam num dispositivo sistémico e holístico, sendo esta questão referida pelas Profissionais, ou seja, a frequência de formação que implique “um sentido de investigação sistemática das próprias práticas e enquadrada numa trajetória de desenvolvimento profissional” (*Idem*, p. 242), já que o sujeito adulto em formação reinterpreta as suas experiências e transforma as suas perspetivas num movimento evolutivo em processo de autoconstrução.

É na reflexão sobre a ação que aprendemos e o objetivo é que as Profissionais, ao partilharem as histórias e dilemas, confrontem o que são e fazem com o que querem ser e fazer, aperfeiçoando o seu trabalho e descobrindo nele novos e renovados significados, respondendo com uma nova perspetiva às situações que surgem no seu quotidiano.

Em síntese, o que as Profissionais pretendem é serem motores e agentes da sua formação, a qual deve apresentar um cariz multidimensional “que tenha a teoria e os saberes científico-académicos aliados à prática e aos saberes da experiência” (Fartes & Gonçalves, 2009, p. 116), portanto, que incorpore, nas palavras de Charlot (2005, p. 94), “a prática do saber e o saber da prática”, por isso, “*acima de tudo uma formação que permitisse partilhar pontos de vista*” (Extrato da Entrevista da PRVC 1).

Assim, a formação das Profissionais deve incidir numa racionalidade prática e crítica, no sentido da sua atualização e desenvolvimentos profissional e pessoal, através da partilha de experiências e da reflexão emancipatória e a análise de necessidades deve surgir no próprio contexto formativo (Silva, 2000).

Desta forma, a formação que nasce dos contextos de trabalho não pode assentar, somente, no seu caráter instrumental, mas deve privilegiar um cariz emancipatório (Luís, 2004).

Em termos concretos, as áreas privilegiadas pelas Profissionais para frequência de formação são: Gestão da Formação, Relacionamento Interpessoal, Gestão do Tempo, Educação

e Formação de Adultos, Balanço de Competências, Educação Social, Mediação, Gestão de Projetos, Referencial de Competências-Chave de Nível Secundário, Recursos Humanos, Políticas de Educação.

As dinâmicas de reconhecimento de competências e os domínios ligados à Educação e Formação de Adultos, bem como ao campo da Mediação são, como vimos, os mais significativos para as Profissionais e, nas palavras da PRVC 2, “*Penso que todas estas áreas de formação seriam importantes para o desenvolvimento da perspetiva de análise do todo global e das partes e da minha prática no terreno*”¹³⁸.

Convém ressaltar que, não obstante a PRVC 3 também refira a formação na área da Educação e Formação de Adultos, ela pretende alargar os horizontes formativos a especializações na sua área de formação inicial, a Educação Social, o que justifica com o projeto pessoal e profissional de trabalhar com crianças e jovens em risco vendo, assim, a formação contínua como um investimento pessoal (Silva, 2005a), procurando a mobilidade profissional, em virtude, especialmente, do carácter transitório e precário em que se encontrava na entidade.

Assim, a PRVC 3 revela “uma grande autonomia na identificação e seleção da formação que considera pertinente, prolongando o horizonte da identificação das aprendizagens pertinentes para além do momento presente e imediato, investindo na construção do futuro” (Silva, 2005b, p. 2080). Desta forma, os seus projetos socioprofissionais vão mais além do contexto de trabalho em que se encontrava nesta fase da nossa investigação (na verdade, mesmo antes de terminarmos o estudo empírico, a PRVC 3 já não se encontrava a trabalhar na entidade, tendo visto finalizado o seu contrato de substituição de uma colega em licença de maternidade).

Para as restantes Profissionais, a formação surge como investimento na atividade profissional (Silva, 2005a) e, nesse sentido, as áreas em que sentem necessidade de investir relacionam-se com o contexto do seu trabalho atual e os mundos vividos no mesmo. Procuram, assim, que a formação contínua lhes possibilite encontrar estratégias que aumentem a qualidade do trabalho que realizam, não só o trabalho prescrito, mas, essencialmente, o trabalho real, procurando espaços de debate e expressão de limitações e dificuldades experimentadas, bem como dos pressupostos mais teórico-científicos que dominam e enriquecem a sua atividade profissional, para que, dessa forma, possam relacioná-los com a prática.

¹³⁸ Extrato da Narrativa da PRVC 2.

Este facto poderá estar associado à quase inexistência de formação específica para o exercício das funções que desempenham, com exceção dos Mediadores EFA¹³⁹, pois têm vindo a ser desenvolvidas ações no sentido de preparar, ainda que de forma muito breve e superficial, estes Profissionais:

depois acho que deveria haver formações específicas para Profissionais e Formadores de RVCC

Por exemplo, mesmo agora para os Mediadores EFA, há formações específicas de Mediadores EFA, não são formações muito grandes, são módulos

Mas sempre é alguma coisa não é, pelo menos uma pessoa já fica a conhecer alguns conceitos (Extratos da Entrevista da PRVC 1);

Não há formação propriamente dita para este posto (Extrato da Entrevista da Acompanhante de VAE);

formação de base para isso não existe em França (Extrato da Entrevista da Responsável pelo DAVA).

Assim, a criação de espaços partilhados das vivências profissionais são vislumbrados como podendo colmatar algumas das lacunas que vão experimentando na ação quotidiana, concluindo-se que as Profissionais reconhecem, portanto, a importância da formação, seja dentro ou fora das entidades que integram, desde que tenha em consideração o que acontece, de facto, no contexto profissional, trabalhando-se a prática em relação com a teoria, no sentido da melhoria do desempenho profissional, o qual veem como parte integrante e fundamental da sua identidade, pelo que “a atividade que realizam ou pretendem realizar é a principal mobilizadora para o investimento na formação e esta constitui uma estratégia particularmente valorizada [pelas Profissionais] para a sua visibilidade social, reconhecimento e, conseqüentemente, afirmação identitária” (Silva, 2005b, p. 2081).

Desta forma, os conteúdos formativos de eleição emanam das experiências de trabalho, procurando, não obstante, uma sustentação teórico-prática especializada para o exercício das suas funções.

Apesar da vontade expressa de realizar formação contínua, os constrangimentos de tempo, aliados às exigências familiares da maioria das Profissionais, colocaram um entrave à prossecução da resposta às suas necessidades formativas tal como tínhamos delineado inicialmente, pelo que é nas Reuniões Pedagógicas e com a Equipa de Coordenação que

¹³⁹ Também existia alguma formação para a função de PRVC dentro dos Cursos de Mediação EFA, mas esse aspeto não nos foi mencionado pelas Profissionais, podendo dever-se a desconhecimento ou desvalorização da intervenção formativa feita a esse nível.

procuram encontrar os espaços de partilha e de diminuição de qualquer tipo de sofrimento (Déjours, 1993) que possam experimentar nos seus contextos de ação.

A formação inicial das Profissionais legitima a sua ação no campo de intervenção em que estão inseridas, mas estas sentem vontade de alargar/aperfeiçoar técnicas e procedimentos que só com a realidade do trabalho podem identificar.

A importância que as Profissionais atribuem à formação contínua relaciona-se com a forma como veem o seu trabalho, cujas funções são recentes e envolvem a mobilização de conhecimentos específicos que não foram trabalhados, de modo concreto e objetivo, na sua formação inicial, embora, como referido, seja um bom ponto de partida e forneça algumas bases seguras para o seu bom desempenho profissional. No entanto, tratando-se de profissões novas, elas sentem essa necessidade de trabalhar, em formação, alguns dos aspetos/problemas de ordem técnica com que se deparam no dia-a-dia, uma vez que “as situações fora da rotina que surgem durante a prática são, pelo menos em parte, indeterminadas e devem ser tornadas coerentes de alguma forma” (Schön, 2000, p. 123).

As Profissionais procuram na formação uma “reciclagem contínua” (Dubar, 1995, p. 98), o que se deve às exigências das situações de trabalho e à necessidade que dizem sentir de aperfeiçoarem competências e procedimentos, por isso, esperam, nas palavras de Ferry (1991, p. 45), “o domínio das ações e situações novas, a mudança social e pessoal”.

Em termos concretos, as Profissionais procuram um espaço formativo que podemos enquadrar no modelo centrado na análise proposto por Ferry (1991, p. 76 e sgts), ou seja, que envolva um trabalho sobre si mesmas, tendo em consideração as variáveis situacionais e a singularidade das suas práticas quotidianas, desestruturando e reconstruindo a realidade.

Constata-se a sua preocupação em analisar as teorias e as práticas da Educação de Adultos em geral e das metodologias de reconhecimento e aquisição de competências, por parte de Adultos pouco escolarizados e qualificados. A análise é, neste sentido, a interrogação da realidade e é a partir do exercício da análise que se dá início ao trabalho de formação. Assim, verifica-se a procura pela articulação entre a teoria e a prática “onde o tipo de benefício que traz é de *regulação*”⁴⁰ (Ferry, 1991, p. 79).

Esta perspetiva é também partilhada por Fabre (1994), quando refere que o valor formativo da ação depende do modo como a mesma se inscreve na prática e como se articula com a dinâmica interna e com a própria história de vida das pessoas em formação, podendo

⁴⁰ Em itálico no original.

incluir uma vertente de trabalho e de reflexão sobre as identidades profissionais das mesmas. Sinaliza, por isso, a necessidade de articular os saberes com os problemas com os quais os sujeitos em formação se deparam no seu contexto de trabalho. Daqui se depreende uma conceção de formação onde se constata uma transferência entre atividades de formação e a prática do trabalho. Neste sentido, a teoria deixa de assumir um papel de superioridade sobre a prática e as situações extracurriculares são levadas para o contexto de formação, o qual serve de mote às conceções teóricas. Há, portanto, uma relação dialética entre teoria e prática.

Verifica-se uma lógica de mudança como a vê o autor (*Idem*), tendo em vista a transformação dos indivíduos nos seus múltiplos aspetos (cognitivo, afetivo, profissional, social), em relação a saberes, saber-fazer e saber-ser, mudança essa de cariz qualitativo, num sentido de reestruturação do sujeito, dos seus conhecimentos e da sua realidade: diferentes formas de pensar, de agir e de encarar o contexto de trabalho, transformando a sua realidade interior e do ambiente que o rodeia.

A formação que as Profissionais pretendem insere-se no ideal de formação de Fabre (1994) tipo III, ou seja, centra-se na análise das situações profissionais, recorrendo a referenciais, cientificamente, fundados (*Idem*, p. 108).

As Profissionais procuram, por conseguinte, formação que utilize métodos que permitam analisar e compreender a prática, a experiência do quotidiano, por isso, “treino para a expressão sobre a prática, trabalho de observação, utilização e crítica imediata dos métodos de análise inevitavelmente interpretativos” (Honoré, 1980, p. 159). Neste âmbito, também Alarcão (1991, pp. 11-12) indica que as estratégias formativas que poderiam ser utilizadas passam por

demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos, esclarecimentos sobre as contribuições que os vários domínios do saber podem trazer para o problema em causa, crítica, reapreciação, verbalização do pensamento como expressão dos processos de reflexão na ação e diálogo com a situação, envolvimento do formando [as Profissionais] nesse mesmo diálogo, atenção operativa às réplicas da própria situação, encorajamento, instruções, sugestões.

Torna-se, por isso, necessário “aprender a fazer fazendo e refletindo sobre os problemas, vendo-os sob diferentes pontos de vista, construindo soluções para cada caso, verificando a validade das soluções construídas” (*Idem*, p. 12).

Neste sentido, procura-se que as Profissionais se apoiem no que sabem para evoluírem. Elas pretendem ter a “possibilidade de referenciar os novos conhecimentos com os acontecimentos familiares da sua experiência quotidiana” (Malglaiwe, 1995, p. 38). O saber vai

adquirir sentido na resolução dos problemas com que se deparam no dia-a-dia. Para finalizar, podemos dizer que a procura de formação pelas Profissionais está relacionada com expectativas sociais e profissionais (*Idem*, p. 246), pois estas pretendem, com o processo formativo, encontrar respostas e soluções para os problemas quotidianos, através dos saberes em uso (Malgaive, 1995).

A motivação para a frequência de formação é uma variável com uma importância significativa e, baseando-nos em Carré (1999, p. 299 e sgts), podemos indicar que as Profissionais pretendem frequentar formação, com base nos seguintes motivos:

Motivos intrínsecos:

- Motivo Epistémico: prazer em cultivar-se, em aprofundar conhecimentos e adquirir novas competências; alegria pelo conhecimento.
- Motivo Socio-afetivo: procurar o contacto com outras pessoas, o intercâmbio de experiências.

Motivos extrínsecos:

- Motivo Operacional Profissional: aperfeiçoar competências e adquirir novas que irão permitir um melhor desempenho profissional.
- Motivo Vocacional: adquirir competências que permitam preservar e/ou transformar o seu trabalho, num sentido de gestão da carreira.

Como vemos, a motivação para a frequência de formação contínua advém de uma articulação entre exigências externas e aspirações internas (Dubar, 1995, p. 93).

Concluindo, a sociedade atual exige que as Profissionais desenvolvam um movimento de constante (re)adaptação às situações profissionais (Fabre, 1994, p. 27), pelo que se constata a necessidade de aprofundar ou completar a formação inicial, de reciclar conhecimentos, de aperfeiçoar técnicas e de adquirir novas competências. Estamos perante, utilizando o triângulo da formação de Fabre (1994), uma formação profissional numa lógica social relacionada com a adaptação socioprofissional e psicossociológica, assente numa lógica psicológica de desenvolvimento pessoal, formação que deverá centrar-se no formando e na situação/contexto, baseada num modelo interativo, ou seja, onde teoria e prática se articulam (*Idem*, p. 33). No entanto, não descuramos a formação didática, alicerçada na análise epistemológica de

situações-problema, sendo o saber (re)construído pelos sujeitos em formação (*Ibidem*). A reflexão sobre as práticas profissionais é, por isso, vista como contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional e este aspeto pretende ser potenciado pelas Profissionais colaboradoras no nosso estudo.

6.3.3. Formação e(m) Mediação

Lopez (2009, p. 105) refere que,

tal como continuam a ser polémicas as discussões em volta da formação em psicologia, em sociologia, na área da psicanálise e de forma geral, em todas as áreas que se inscrevem na mudança do comportamento humano, a mediação e a formação de mediadores interpela, tal como interpelam todas as áreas do conhecimento que se inscrevem na evolução do comportamento humano.

Sendo a Mediação um campo que se reveste de inúmeros conteúdos (*Ibidem*), também as formações apontam para essa diversidade, sendo possível encontrar formações com diferentes especificidades, modalidades, carga horária, etc., na grande maioria das vezes, não se reportando, de forma explícita, à área da Mediação, mas às componentes teórico-práticas com ela relacionadas.

Embora as Profissionais, com exceção das Mediadoras EFA, não tenham referido, claramente, a área da Mediação para a frequência de formação, a nossa investigação leva-nos a concluir que os domínios eleitos pelas mesmas envolvem, direta ou indiretamente, este campo.

Já quanto aos dados dos questionários dos Profissionais, como revelam os Quadros 43 e 44, a maioria dos respondentes (58,2%) não realizaram formação profissionalizante habilitadora para o exercício das funções que desempenham, embora 57% afirme ter frequentado outra(s) formação(ões) relevante(s), o que nos leva a problematizar a necessidade de investir na formação destes Profissionais, no sentido de que o seu trabalho possa ser melhorado/aperfeiçoado, de forma a responderem com mais qualidade aos desafios lançados pelo público heterogéneo com quem trabalham, quotidianamente. A formação centrada no debate e na resolução de problemas concretos, assente em grupos de partilha e de discussão poderá ser uma via para alcançar os objetivos propostos.

Quadro 43 - Frequência de Formação Profissionalizante, habilitadora para o exercício das funções atuais

	Frequência	Percentagem
Não	46	58,2
Sim	33	41,8
Total	79	100,0

Quadro 44 - Frequência de outra(s) Formação(ções) considerada(s) relevante(s)

	Frequência	Percentagem
Não	34	43,0
Sim	45	57,0
Total	79	100,0

A formação específica em Mediação representa um terreno ainda pouco explorado, exceto o investimento que as Universidades têm feito nos últimos anos ou, por sua vez, a formação ao nível dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, que abordam a problemática dos Mediadores EFA, embora estas sejam formações de curta duração.

Lopez (2009) e Faget (2010) consideram que a mudança de paradigma que envolve a prática da Mediação não pode ser associada a uma formação de curta duração, mas a uma formação contínua, pois,

para exercer a mediação é necessário desfazer-se dos reflexos do mundo jurídico, dos diagnósticos, das representações, dos juízos de valores. Ora isso não se pode adquirir num processo de formação breve e definitiva: a mediação implica uma mudança de comportamento (Lopez, 2009, p. 109),

daí a importância da supervisão, no sentido da evolução, aperfeiçoamento e reflexão a que se reporta Brandoni (2011).

Os Mediadores devem possuir formação no domínio de competências transversais ao nível da Mediação, no sentido de poderem intervir no conflito em diversos contextos. Assim, “as verdadeiras competências de um mediador são o aperfeiçoamento de técnicas de entrevistas que permitem regular as tensões, fazendo surgir regras que permitam essa regulação” (Lopez, 2009, p. 110).

Lopez (*Idem*, p. 112) sustenta, ainda, que “o desafio da formação está em introduzir um processo reflexivo com investigação sistemática, uma abordagem metacognitiva da construção

dos conhecimentos e da apropriação dos níveis de competência”, para o que se torna necessário abordar as questões da formação em Mediação numa vertente transdisciplinar.

Faget (2010, p. 98 e sgts) indica que o Mediador deve possuir uma formação generalizada, associada aos conhecimentos sobre o contexto institucional e social em que vai exercer as suas funções. No entanto, esta posição não é consensual, pelo que muitos são os que defendem que o Mediador deve conhecer, de forma aprofundada, a cultura e as práticas do seu campo específico de intervenção.

O Mediador deve tratar, igualitariamente, as partes, fazendo vingar o princípio da imparcialidade; deve criar um clima de confiança e empatia numa relação calorosa e equilibrada; deve ser independente, não cedendo a pressões, quer internas, quer externas ao processo de Mediação, o que implica que possua uma forte identidade profissional. Deste modo, o Mediador deve possuir uma grande cultura de Mediação, através de formações, da participação na vida coletiva da profissão e na análise de práticas (Brandoni, 2011).

Estas são, na verdade, competências que devem ser tidas em consideração pelas Profissionais no exercício das suas funções: tratar os Adultos de forma igualitária, primar pela imparcialidade, criar um ambiente de confiança assente na empatia, não ceder a pressões às quais, muitas vezes, são sujeitas pelos Adultos, daí que a formação contínua nestes domínios se verifique essencial ao seu bom desempenho profissional e ao sucesso da sua intervenção.

A Mediação é, portanto, uma arte que exige técnica e formação adequadas e Torremorell (2008, pp. 34-35) alerta-nos para que

definitivamente, só o facto de saber que a próxima mediação vai ser diferente das anteriores [deveria] impulsionar todas as pessoas mediadoras a informarem-se ao máximo, a reverem a sua prática e a trabalharem em equipas de autoformação (...) Está claro, pois, que a autoeducação e a coeducação merecem ocupar um espaço proeminente no desenvolvimento e na evolução da função mediadora

A intervenção das Profissionais com um Adulto ou grupo de Adultos é sempre e, necessariamente, diferente da sua atuação com outro(s) e é por isso que estão em “*autoformação e aprendizagem constantes*”, como nos revela a Acompanhante de VAE na sua entrevista e procuram cultivar essa (auto)formação, a partir da própria entidade, destacando a TDE que “*A formação nunca é demais e existe no CNO da Entidade 1 uma prática de participação em formação muito forte*”.

Conclui-se, portanto, que as Profissionais do nosso estudo, ao frequentarem formação no domínio do relacionamento interpessoal, da Educação de Adultos e das próprias questões

sociais estão, embora não de modo assumido e nem mesmo consciente, a trabalhar aspetos importantes da área da Mediação e que são fundamentais para lidarem, de forma clara e eficaz, com os desafios profissionais do seu dia-a-dia.

As suas atitudes de procura e de investigação permanentes, muito melhor se for em equipa, que é o seu objetivo, contribuem para identificar “espaços de sensibilidade, momentos de interação e oportunidades de inovação” (Torremorell, 2008, p. 65), tão importantes para o seu crescimento, enquanto figuras da Mediação.

Sumário

Ao longo deste Capítulo, refletimos sobre a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real, concluindo-se que existem tarefas reais que não estão regulamentadas, salientando-se, neste caso, o apoio psicossocial aos Adultos prestado pelas TDE e PRVC. Em relação aos Profissionais da VAE, a verdade é que a própria inexistência de regulamentação da atividade deve ser, desde logo, demarcada. Nesse contexto, a par de legislação específica, deveria investir-se em formação especializada que contribuísse para a profissionalização destas figuras, o que se estende ao domínio português.

Por sua vez, discutimos as dimensões identitária e do binómio prazer-sofrimento no trabalho, as quais se relacionam com inúmeros fatores, de onde ressaltamos o reconhecimento, o mérito, a satisfação das necessidades sociais (convivência, contribuição, utilidade), por um lado e pessoais (autorrealização), por outro.

Para finalizar, os dados recolhidos e analisados permitem-nos reforçar o que tem vindo a ser elucidado até este momento, quando falamos da similaridade das funções e dos perfis das figuras da Mediação objeto de estudo. As suas práticas pedagógicas e curriculares; as suas competências; a forma como promovem determinados valores, entre eles, a cidadania, o respeito, a aceitação do diferente; as suas funções e perceções sobre as mesmas, remetem-nos para uma proximidade evidente (não obstante as definições características de cada categoria e contexto e que não convém esquecer), proximidade essa que aponta para uma compreensão intersubjetiva dos mundos sentidos e dos mundos vividos (Silva, 2005a) destas Profissionais.

Capítulo VII – Considerações Finais

o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente

(Lüdke & André, 1986, p. 18)

7. Considerações Finais

Este trabalho termina sob o signo do inacabamento, associado à capacidade de inovar, criativamente (Matos, 1999, p. 295). Neste Capítulo, procuramos evidenciar os principais resultados deste estudo, não uma realidade absoluta e inquestionável, aliás incompatível com a própria temática da nossa investigação, mas pretendemos responder às questões que estiveram no seu âmago, no sentido de refletir sobre os dados fornecidos pela *empíria*, provocando reações e interrogações, embora sem nunca tomar nada como conclusivo e/ou definitivo.

Ao longo deste trabalho, procurámos lançar pistas reflexivas sobre diversas figuras profissionais que se enquadram, no nosso entender, numa categoria profissional ligada ao campo da Mediação Educacional, particularmente, da Mediação Formativa em contextos de Educação e Formação de Adultos, figuras essas que, embora com tarefas específicas, se aglutinam no que concerne às finalidades do seu trabalho e às funções globais que desempenham.

Este último Capítulo pretende, por isso, sistematizar as principais considerações resultantes do estudo, tendo por referência as questões e os objetivos de investigação, os quais puderam ser respondidos pela realização do Estudo Multicasos e da participação de diversos Profissionais intervenientes no campo da Educação e Formação de Adultos, informações complementadas com os Inquéritos por Questionário aplicados no que concerne ao Estudo em Extensão e cujos resultados, embora não estatisticamente significativos, possibilitaram o cruzamento com a análise dos diferentes estudos de caso.

O Quadro que se segue sintetiza as perguntas de partida, os objetivos gerais e os objetivos específicos aos quais nos reportámos nesta investigação:

Quadro 45 - Síntese das questões e dos objetivos de Investigação

Questões de Investigação	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> - Que Profissionais da Educação e Formação de Adultos desempenham funções ao nível da Mediação Formativa? - Em que consiste a Mediação Formativa em contextos de Educação e Formação de Adultos e como mobilizam os Profissionais os princípios da Mediação nas suas práticas? - Que perfis de Mediação encontramos nos Profissionais da Educação e Formação de Adultos? - Quais as práticas prescritas e o trabalho real desenvolvido pelos Profissionais, em termos de Mediação Formativa, em contextos de Educação e Formação de Adultos? - Em que convergem e/ou divergem as práticas de Mediação Formativa dos diferentes Profissionais? - Que sentido(s) atribuem os Profissionais ao seu trabalho? - Quais as dinâmicas curriculares subjacentes aos processos de Educação e Formação de Adultos objeto de estudo e qual a sua relação com as práticas de Mediação desenvolvidas pelos Profissionais? 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para o estudo e a investigação no domínio da Mediação Educacional e, concretamente, da Mediação Formativa, em contextos de Educação e Formação de Adultos. - Analisar as práticas prescritas e reais dos Profissionais ligados ao domínio da Mediação Educacional (Mediação Formativa), em contextos de Educação e Formação de Adultos. - Refletir sobre o perfil das Figuras de Mediação, em contextos de Educação e Formação de Adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as práticas dos Mediadores EFA, Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências e Profissionais ligados à VAE. - Comparar as funções e os perfis profissionais dos Mediadores EFA, Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências e Profissionais ligados à VAE. - Enquadrar as práticas dos Mediadores EFA, Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências e Profissionais ligados à VAE, no campo da Mediação Formativa. - Identificar dificuldades dos Mediadores EFA, Técnicos de Diagnóstico e Encaminhamento, Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências e Profissionais ligados à VAE, no domínio dos processos de Mediação, enquadrados no exercício das suas funções profissionais. - Compreender os sentidos atribuídos pelos Profissionais ao trabalho que realizam no domínio da Mediação Formativa. - Problematizar as dinâmicas curriculares dos processos de Educação e Formação de Adultos, à luz das teorias curriculares existentes.

Para responder a estas questões e objetivos, o tratamento dos dados revelou-se essencial e procuraremos, aqui, cruzar as diversas isotopias e categorias, numa dinâmica narrativa sobre o vivido e o descoberto durante o período de duração do estudo.

Salientamos, em primeiro lugar, que o Trabalho de Mediação exige um conjunto de

Competências, as quais, por sua vez, se materializam em Perfis marcados por práticas pedagógicas ativas, com vista à gestão positiva de conflitos e à potenciação de atitudes cidadãs e de crescimento e desenvolvimento pessoais e profissionais.

De facto, a Mediação em contextos educativos (e não só) constitui um processo importante para a prevenção da violência, da falta de tolerância, da discriminação, potenciando, enquanto meio preventivo e/ou enquanto forma de ação em situações concretas, a educação para a cooperação, a autonomia, a participação, a paz e o respeito e, por isso, promove a Educação para a Cidadania, tal como problematiza Souquet (2003), pois assenta em princípios de não-violência, autodeterminação, responsabilização, educabilidade e comunicação.

Esta é uma das principais reflexões do nosso estudo, ou seja, através do conhecimento das práticas e da comparação das funções e dos perfis das figuras de Mediação que conosco colaboraram, desvelamos o sentido e o lugar (trans)formativo presente nas suas práticas, enquadradas no campo da Mediação Formativa, caracterizadas por um saber-estar, um saber-agir e um saber-fazer que potenciam a autonomia, a cidadania, a gestão criativa dos conflitos e atuam com base numa pedagogia da diferenciação, ressaltando a Mediação enquanto dispositivo educativo (Jares, 2002).

Desta forma, o(s) lugar(es) e o(s) sentido(s) destas figuras de Mediação tornam-se evidentes e fundamentais nestes contextos de Educação e Formação de Adultos, tanto do ponto de vista educativo como sociológico, surgindo como motores de uma cidadania democrática e de uma pedagogia mobilizadora de um conjunto de valores essenciais para a vida em sociedade.

A Mediação transformativa, que tivemos oportunidade de trabalhar e estudar ao longo deste percurso e junto das Profissionais participantes na investigação, permite originar uma mudança na conduta, na postura e nos comportamentos dos sujeitos, neste caso, dos Adultos, promovendo a cidadania, a autonomização, a construção de uma participação democrática e o estabelecimento de uma nova ordem social (Chrispino, 2007).

O conflito existe, existiu, mas foi tratado como um potencial de transformação, onde prevaleceu, de uma forma geral, o diálogo e a busca por melhorias na comunicação e no relacionamento interpessoais. Neste sentido, as Profissionais, enquanto figuras da Mediação, construíram um processo educativo-formativo baseado no diálogo, no respeito, na sensibilidade e preocupação com o outro, na cooperação e na colaboração.

Nesse contexto, identificámos como atitudes valorizadas e mobilizadas pelas Profissionais a confidencialidade, imparcialidade, independência, voluntariedade, escuta ativa,

empatia, confiança, profissionalismo, em última instância, competências de comunicação e relacionamento interpessoais, as quais são essenciais para um exercício pleno da cidadania, quer por parte das Profissionais, quer dos Adultos.

A Mediação permite reconhecer a diferença, a diversidade, dentro dos valores da equidade. As Profissionais procuraram, por isso, auxiliar os Adultos a identificarem as condutas, comportamentos, posturas e valores que contribuem para a pacificação, para a aceitação, para a melhoria das relações interpessoais, no fundo, para a regulação das intersubjetividades que convivem nestes contextos.

No entanto, verificámos, igualmente, neste estudo, que as Profissionais, além de lidarem com os conflitos propriamente ditos, procuravam atuar numa vertente preventiva; assim, aqui, a Mediação, mais do que uma perspetiva de resolução de conflitos, apresenta um cariz de prevenção, que pretende contribuir para a boa convivência, prevenindo o surgimento de situações conflituais.

Deste modo, a Mediação vai surgir como ação reguladora, que favorece a mudança de posturas com vista ao desenvolvimento humano e a uma nova forma de olhar e intervir no mundo (Almeida, 2009).

Em síntese, dos sentidos expressos pelas Figuras da Mediação em Portugal e em França, realçamos lógicas de ação e de intervenção, ou seja, práticas e competências concordantes, mesmo que inseridas na divergência das especificidades de cada contexto, práticas, competências, funções e experiências que, por essa convergência, enquadrámos num perfil de Mediação Sociopedagógica.

De facto, uma das contribuições do nosso estudo relaciona-se com a problematização da existência de um perfil profissional comum a estas figuras, o de Mediador Sociopedagógico (Correia, 2004, referenciado por Almeida, 2009), dadas as semelhanças em termos das suas funções e competências genéricas e, essencialmente, dos valores e princípios de ação pelos quais estes profissionais se regem. Esta contribuição emergiu da análise dos dados obtidos a partir da apropriação e adaptação da escala do estudo de Silva et al. (2010), bem como das dimensões decorrentes da análise de conteúdo efetuada às questões abertas dos questionários aplicados.

Esta realidade aponta para a necessidade de se proceder a uma profissionalização neste domínio, pois, como fomos relatando, há conceitos, competências, práticas, técnicas comuns que podem e devem ser legitimadas.

Assim, a profissionalização da Mediação Formativa deve ser potenciada, independentemente do contexto de ação, para que os Mediadores se tornem figuras profissionais independentes e não associadas a outras profissões ditas “clássicas”, sendo, para tal, necessário investir na reflexão, formação e avaliação destes Profissionais. O reconhecimento do papel e da importância dos Mediadores também deve ser trabalhado, estando estes dois aspetos – profissionalização e reconhecimento – interligados e a não consciência dessa relação só contribui para fragmentar uma área que ainda se está a (re)descobrir e que, no fundo, quer atuar ao nível da prevenção, quer intervenha em situações conflituais, o objetivo é estabelecer a comunicação, a regulação, a coesão e os laços sociais.

Os pressupostos expostos e discutidos têm implicações e influências diretas na organização curricular dos processos de Educação e Formação de Adultos em análise, o que se reflete nas próprias práticas pedagógicas das Profissionais e na valorização das experiências dos Adultos como recurso e fonte para a construção de novas aprendizagens, tendo sido a problematização das dinâmicas curriculares destes sistemas outro dos objetivos a que nos propusemos neste trabalho.

Fernández (2008, p. 75 e sgts) apresenta três modelos educativos ao nível dos processos de Educação e Formação de Adultos: o modelo recetivo alfabetizador, o modelo dialógico social e o modelo económico produtivo.

Neste sentido, podemos enquadrar os sistemas em análise nos modelos dialógico social e económico produtivo. No dialógico social, pois envolve a aquisição de competências de reflexão, criatividade e resolução de problemas quotidianos; implica processos mais interativos; defende a importância de reconhecer os adquiridos resultantes da experiência; prima pela flexibilidade espaço-temporal dos sistemas educativos-formativos e aponta para uma relação pedagógica horizontal. Não obstante, também inclui a aquisição de competências que permitam o aumento da produtividade, da competitividade, relacionando-se com o desenvolvimento económico.

Constata-se, por isso, a existência de um modelo híbrido e, como Fernández (2008) declara, torna-se importante facilitar, na Educação e Formação de Adultos, a comunicação entre os diversos modelos, pois só desta forma este campo e suas respetivas práticas poderão evoluir, de forma significativa e proveitosa, em direção ao desenvolvimento integral dos Adultos.

Por sua vez, Zabalza (1992) apresenta uma conceção de conteúdos e modelos de ensino, modelos esses: academicista, centrado nas disciplinas e nas aprendizagens; humanista

expressivo, que se centra no sujeito em formação; modelo tecnológico, que coloca a ênfase na eficácia e modelo crítico, que se baseia na mudança social. Os nossos processos em análise são influenciados pelos quatro modelos, embora o humanista expressivo seja o que mais se destaca, pois os sistemas centram-se nos Adultos; existem disciplinas curriculares de base tradicionais, mas o currículo em si vai ser organizado segundo o ritmo, os interesses e as motivações dos sujeitos (Quintas, 2008).

Os processos educativos procuram, como concluímos, a reflexão, o debate e a escuta ativa; o ambiente e o contexto de aprendizagem adquirem um cariz democrático, marcado por uma partilha de poder e de decisão curricular (particularmente, nos Cursos EFA), onde a participação livre é fomentada; são utilizados temas que interessam e que vão ao encontro das necessidades dos Adultos, que se relacionam com a sua vida, com as suas experiências, pois este facto proporciona uma maior motivação e, conseqüentemente, uma maior aprendizagem e desenvolvimento de competências (*Idem*, p. 28).

As metodologias utilizadas revelaram-se adequadas aos recursos, necessidades e ritmos de aprendizagem dos Adultos, por isso, variadas, ativas e interativas, o que exigiu colocar os “os adultos perante a realização de atividades integradoras – projetos mais ou menos abrangentes – que permitam [permitissem] estimular, adquirir e mobilizar diferentes competências articuladas” (*Idem*, p. 65).

Em suma, há uma conceção inovadora nestes modelos educativos-formativos, ao que Peña et al. (2006) denominam “Escola Aberta”, porque são promovidas competências não só técnicas, mas emocionais e sociais; os percursos são individualizados, flexíveis e contextualizados; as áreas de formação são organizadas em termos de competências articuláveis, mediante os Temas de Vida (nos Cursos EFA), onde também surge a figura do Mediador, que está na base de todo o processo formativo e no acompanhamento dos Adultos. Constatámos que as participantes no estudo procuravam a emancipação, a autonomização, a aprendizagem ativa, o acompanhamento psicossocial concertado dos Adultos, portanto, baseavam a sua atuação nas teorias humanista e construtivista.

Apesar deste caráter inovador, assente “na tradição crítica do modelo escolar e na valorização do percurso de vida das pessoas” (Cavaco, 2009a, pp. 140-141), existem uma tensão e um dilema nestas práticas, pois “as finalidades orientam-se para a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho e da economia” (*Ibidem*).

O paradoxo no reconhecimento de adquiridos experienciais remete-se para os métodos e as finalidades: a lógica da pessoa e a lógica do indivíduo (Canário, 2006).

Neste estudo, pudemos constatar que as Profissionais procuravam “lutar” contra as tensões e contradições de um modelo neoliberal, tecnicista e instrumental e potenciar uma perspectiva de ação humanista e integradora, alicerçada no desenvolvimento pessoal e social, ou seja, tentavam gerir o paradoxo entre os níveis macro e meso e o nível micro e, no nosso entender, conseguiam fazê-lo de um modo bastante profissional, isto é, reconheciam a existência de metas a atingir, mas procuravam desenvolver um trabalho correto, concertado e completo, com vista ao acompanhamento integral dos Adultos na sua caminhada, estimulando o gosto pela aprendizagem e motivando-os para a prossecução do seu trajeto educativo-formativo.

Vimos, igualmente, que as aprendizagens experiencial e contextual são marcas destes processos (Quintas, 2008): a aprendizagem experiencial, enquanto potencial forma de construção do conhecimento, ao nível da criação de significados, a partir das experiências. A aprendizagem surge da reflexão sobre a experiência vivida, ato reflexivo esse que permite hierarquizar as competências adquiridas nesses contextos experienciais (*Idem*). Por sua vez, a aprendizagem contextual implica considerar todos os contextos, todos os espaços, todos os momentos como potenciais cenários de aprendizagem. Trata-se, no fundo, de recorrer ao contexto para desenvolver a aprendizagem, quer de uma forma individual, quer coletiva (*Idem*) e isso verificou-se na narração reflexiva da experiência, no recurso aos Temas de Vida (TV) e às Atividades Integradoras (AI's).

O reconhecimento de adquiridos é uma problemática presente nestes processos e pode permitir a inclusão social, escolar e profissional de grupos menos qualificados e mais desfavorecidos, surgindo ligado a um conjunto de fatores de que destacamos: a valorização da educação não-formal e informal e das aprendizagens delas decorrentes ao longo da vida nos mais diversos contextos, sendo pertinente atribuir-lhes um valor de uso para o campo profissional (Pires, 2005).

Em termos de comparação dos processos de RVCC e de VAE, temos que as metodologias, as técnicas, os instrumentos e as fases do processo de reconhecimento e validação de adquiridos experienciais são, segundo Pires (2005) e também por nós constatado nesta investigação, similares.

Portanto, existe uma fase de acolhimento, onde se prestam informações relativamente ao processo, o que ocorre, geralmente, através de sessões coletivas; depois, uma fase de

realização do balanço, recolha de provas, explicitações das aprendizagens, onde é realizado um Portfólio, um *Dossier* e onde há um acompanhamento por parte dos profissionais, o que implica um trabalho conjunto e retrospectivo sobre o percurso da pessoa, podendo ser realizado a nível individual e/ou coletivo. Finalmente, há um procedimento de avaliação do *Dossier* ou do Portfólio, existem sessões de validação e de certificação com Júris para a obtenção de diplomas, podendo ser obtida a certificação total ou parcial.

Por sua vez, nos três processos (Cursos EFA, RVCC e VAE) procura-se uma autoformação e, por outro lado, constata-se “o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos” (Josso, 1999, p. 14), sendo contextos marcados pela intersubjetividade, interpretação, compromisso e descoberta do indivíduo enquanto sujeito aprendente em ação.

Também como objetivos de investigação pretendemos conhecer, compreender e comparar o real e o prescrito do trabalho das figuras da Mediação, bem como o significado que as Profissionais atribuíam às funções exercidas.

No respeitante às práticas prescritas e ao trabalho real destas figuras de Mediação, constatou-se que a Legislação não cobre todas as funções desempenhadas e que o apoio psicossocial prestado aos Adultos, não estando mencionado como trabalho prescrito dos TDE e dos PRVC (não existe Legislação no caso dos Profissionais ligados à VAE), é um dos grandes motores da intervenção destas figuras, independentemente do contexto de ação.

Por sua vez, o trabalho burocrático foi identificado como uma dimensão de grande relevância para os Profissionais, sendo que o excesso desta vertente administrativa foi sendo problematizado como retirando espaço e tempo ao trabalho pedagógico que deveria prevalecer.

Foram, igualmente, identificados diversos sentimentos e sentidos atribuídos ao trabalho, dinâmicas interiores e exteriores que evoluíam num *continuum* entre prazer e sofrimento: o primeiro, relacionado com a satisfação, realização, gratificação sentidas no e pelo exercício das funções, vistas como desafiantes e estimulantes; já o sofrimento advinha, de uma forma geral, do descrédito/não reconhecimento da profissão, do desgaste emocional fruto do próprio desafio identitário que supõe o trabalho de Mediação e do excesso de trabalho que, por vezes, condicionava a vida familiar. Não obstante, destacamos que o empenho, dedicação e profissionalismo não se verificaram, na generalidade, afetados por estes sentimentos menos positivos.

Relativamente à formação, partilhamos a perspetiva de Almeida (2009), que salienta que, sendo a Mediação um processo em construção, torna-se pertinente investir na formação

para a produção de novos saberes, face às realidades, contextos de intervenção e práticas emergentes.

De facto, a autora destaca que só a experiência e a formação permitem melhorar as práticas de Mediação, as quais implicam “conhecimento, ação e reflexão” (*Idem*, p. 124). Revela-se, por conseguinte, necessário criar espaços de formação contínua, supervisão e reflexão para e com os Mediadores Sociopedagógicos, com o intuito de expandir, aperfeiçoar e fazer evoluir a sua prática, no sentido da criação de uma identidade profissional própria, marcada pela consciência de si em ação (Brandoni, 2011).

Em síntese, evidenciamos como principais resultados da nossa investigação:

i) Algumas contribuições teóricas, nomeadamente, para a profissionalização destas figuras da Mediação, dado termos verificado a similaridade dos princípios teórico-ideológicos e práticos no correspondente às funções que desempenham e que se inserem numa pedagogia e num modelo curriculares ativos e interativos, potenciadores da reflexão, da autonomia e da cidadania democrática, atuando de forma preventiva e criativa sobre potenciais e/ou iminentes situações de conflito;

ii) Contribuímos para a reflexão sobre o perfil dos Mediadores, a partir dos relatos das Profissionais do Estudo Multicasos e da reorganização da Escala presente nos Inquéritos por Questionário aplicados aos Profissionais da EFA, o que possibilitou problematizar um conjunto de dimensões em que se inscrevem as práticas de Mediação e que relacionámos com as competências que os Mediadores devem possuir para a realização de um trabalho de qualidade, introduzindo a categoria de Mediador Sociopedagógico nestes contextos específicos;

iii) Constatámos a importância e a necessidade sentida pelas figuras da Mediação no respeitante à frequência de formação específica neste âmbito, no sentido da partilha de experiências e do aprofundamento/aperfeiçoamento das suas competências de Mediação, o que contribuirá para um maior reconhecimento profissional e uma melhor gestão do binómio prazer-sofrimento experimentado no exercício das suas funções.

Ao nível concreto das contribuições/impacto da investigação empírica, salientamos: i) um novo olhar sobre a Mediação, em geral e a Mediação Formativa, em particular, refletindo sobre o(s) lugar(es) e o(s) sentido(s) das Figuras da Mediação na Educação e Formação de Adultos, lugares e sentidos estes com especial importância não só na sociedade, mas nos espaços educativos-formativos, marcados por realidades complexas, onde a prática da Mediação se revela fundamental: um lugar e um sentido de ação, um lugar e um sentido de intervenção e

um lugar e um sentido de reflexão problematizadora sobre os valores potenciadores da paz, da cidadania, da tolerância e do respeito pelo outro; ii) a criação de uma dinâmica de problematização sobre os perfis, as competências e as práticas pedagógicas, de cidadania, autonomia e educação para a paz de um conjunto de profissionais que, embora com enquadramentos diferentes, partilham valores e âmbitos de intervenção congruentes com os princípios da Mediação; iii) a relevância de delinear dispositivos formativos que trabalhem as competências de Mediação e iv) a definição de perfis e práticas profissionais destas figuras da Mediação, o que poderá ter impacto na sua profissionalização e institucionalização, contribuindo, por isso, para a consolidação do seu estatuto profissional.

Em suma, a escuta ativa, a procura de canais abertos e adequados de comunicação, procurando diminuir os ruídos são técnicas-chave na Mediação, aplicáveis nas mais diversas circunstâncias do nosso quotidiano, nomeadamente, ao nível da resolução de conflitos e da criação de espaços harmoniosos e caracterizados pela boa convivência. O contexto da Educação e Formação de Adultos é um domínio onde estes aspetos devem ser explorados, pelo que, futuramente, poder-se-á traçar um Projeto de Investigação-Ação (como era nossa intenção inicial e não foi possível concretizar pelos motivos expostos no Capítulo II), que procure trabalhar estas competências com os Profissionais desta área, criando uma mais-valia que possa ser estendida a outros contextos.

Deste modo, terminamos este trabalho com o sentimento de que, em termos futuros, será importante, tal como na profissionalização, investir em formação específica junto destes Profissionais, no sentido da reflexão sobre as práticas, da partilha de experiências e da consolidação do perfil, do lugar e do sentido das figuras da Mediação em diversos domínios de intervenção, entre eles o da Educação e Formação de Adultos.

Não podemos, igualmente, deixar de referir que, em Portugal, a Iniciativa Novas Oportunidades viu o seu término chegar dia 31 de Março de 2013. De facto, a antiga ANQ deu lugar à Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), os Centros Novas Oportunidades aos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) e os TDE e PRVC aos Técnicos de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências (ORVC), a partir da Portaria n.º 135-A/2013.

Neste âmbito, podemos lançar o desafio, para investigações e contributos vindouros, no sentido da compreensão de quais os (novos) referentes profissionais dos ORVC; quais as suas práticas e racionalidades; quais as diferenças concretas entre estes profissionais e os anteriores;

se, tal como os TDE e os PRVC, poderiam designar-se Mediadores Sociopedagógicos, no fundo, se desenvolvem trabalho no domínio da Mediação Formativa.

Consideramos, assim, que essas são questões pertinentes e que, como nós procurámos fazer com este estudo, podem vir a contribuir para a profissionalização/institucionalização crescente da Mediação; para definir, mais concretamente, o perfil do Mediador e para tornar visível o importante trabalho pedagógico e inter-relacional que esta figura desempenha.

Finalizamos esta investigação com a sensação de dever cumprido, embora não a consideremos um Projeto acabado, mas em constante (re)construção, na procura de respostas para as situações emergentes, numa dinâmica de lutas internas em termos de motivação e autoconfiança, indispensáveis para a consecução de um trabalho com esta dimensão e duração, onde, tal como acontece na Mediação, só foi possível “terminar” com “persistência e convicção”¹⁴¹.

¹⁴¹ Expressão utilizada pela orientadora científica e que me foi sendo relembrada ao longo dos últimos quatro anos, num espírito motivador e colaborativo.

Bibliografia Geral

Livros, Capítulos de Livros e Artigos citados

- Abreu, W. C. (1997). Formação, Projeto e Desenvolvimento Organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 147-168). Porto: Porto Editora.
- Aguiar, M. & Silva, A. M. (2010a). Trabalho por Projeto: competências do Tutor e do Mediador na aprendizagem colaborativa. In N. van Hattum-Janssen, R. M. Lima & D. Carvalho (Orgs.), *Atas do Second Ibero-American Symposium on Project Approaches in Engineering Education* (pp. 123-127). Barcelona: Universidade Politécnica da Catalunha.
- Aguiar, M. & Silva, A. M. (2010b). Os Cursos de Educação e Formação de Adultos: reflexões sobre algumas questões curriculares. In C. Leite; A. F. Moreira; J. A. Pacheco; J. C. Morgado & A. Mouraz (Orgs.), *Debater o Currículo e seus campos, Atas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro* (pp. 1809-1819). Porto: FPCEUP.
- Aguiar, M. & Silva, A. M. (2011a). Educação e Mediação: O papel do Mediador EFA no quadro da Mediação Formativa. In C. S. Reis & F. Sá Neves (Coord.), *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 537-546). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Aguiar, M. & Silva, A. M. (2011b). Le processus de Reconnaissance, Validation et Certification de Compétences au Portugal et en France. Un nouveau modèle avec de nouveaux acteurs professionnels. In *Atas da Conferência Institutionnalisation et internationalisation des dispositifs de reconnaissance et de la validation des acquis de l'expérience, vecteur de renouvellement des relations entre univers de formation et de travail?* Paris: Université de Paris Est Créteil – Val de Marne (em publicação).
- Aguiar, M. & Silva, A. M. (2012a). Adult Education and Training in Portugal: a multi-case study focused on autobiographical experiences. In *Journal of Sociology Study, Vol 2 (4)*, 270-277. USA: David Publishing. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/21212>.
- Aguiar, M. & Silva, A. M. (2012b). Potencialidades Educativas da Mediação de Conflitos em contextos de Educação e Formação de Adultos. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Atas do XII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. (pp. 1448-1459). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Aguiar, M. & Silva, A. M. (2013a). Novos espaços e formas de aprendizagem: contributos da mediação. In *Atas do I Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação - III Encontro de Sociologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho (em publicação).
- Aguiar, M. & Silva, A. M. (2013b). Adult Education in Portugal: New identities in a dynamic of lifelong learning. In B. Merrill & L. Santos (Orgs.), *Transitions and Identity in Learning and Life - Book of Proceedings ESREA Conference Aveiro 2011*. Aveiro: Universidade de Aveiro (em publicação).
- Aguiar, M. & Silva, A. M. (2013c). Mediation competences in adult education and training in Portugal and France. In *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, Vol IV, N° 1*, 875-888.

- Aguiar, M. (2009a). 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 do CIDIn: Novos Contextos de formação, investigação e mediação*. Vila Nova de Gaia: Instituto Politécnico de Gaia, s/p.
- Aguiar, M. (2009b). Os processos pedagógicos e comunicacionais em Mediação no contexto da Formação de Adultos. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Atas do X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 333-347). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c17.pdf>.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In J. Tavares (Dir.), *Supervisão e Formação de Professores* (pp. 5-21). Aveiro: CIDIne.
- Albert, C. & Boutinet, J-P (2009). Médiation. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 163-164). Toulouse: Éditions érès.
- Almeida, B. M. M. (2009). *Do(s) conceito(s) à(s) práticas de mediação sócio-educativa: alguns contributos para a clarificação de um perfil profissional*. (Dissertação de Mestrado, Porto, FPCEUP). Disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/25839/2/69089.pdf>.
- Almeida, H. (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. In A. M. Veiga Simão, A. P. Caetano & I. Freire (Orgs.), *Tutoria e Mediação em Educação* (pp. 115-128). Lisboa: EDUCA.
- Almeida, M., Candeias, P., Morais, E. C., Milagre, C. & Lopes, G. (2008). *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento de adultos. Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I. P..
- Almeida, T. (2002). A mediação familiar. In J. Vasconcelos-Sousa (Org.). *Mediação* (pp. 137-143). Lisboa: Quimera.
- Álvarez, G. S., D'Alessio, D. C. & Amidolare, A. M. (2011). Calidad en Mediación. In F. Brandoni (Comp.), *Hacia una mediación de calidad* (pp. 237-260). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Alves, B. (2011). *Um projeto de mediação numa escola EB 2,3 e secundária* (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Amorim, J. P. (2006). *O Impacto da Educação e Formação de Adultos no Desenvolvimento Vocacional e da Cidadania – A Metamorfose das Borboletas*. Lisboa: MTSS/DGERT.
- Anefa (2000). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – orientações para a ação*. Lisboa: ANEFA.
- Aréchaga, P., Brandoni, F. & Finkelstein, A. (2004). *Acerca de la Clínica de la Mediación. Relato*

- de Casos*. Buenos Aires: Librería Histórica S.R.L..
- Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona : Ediciones Paidós Ibérica.
- Astier, I. (2011). Médiation sociale et nouvelles éthiques professionnelles. In G. Jobert (Dir.), *Éducation Permanente*, 189, 63-72.
- Aubret, J. (2009). Acteur(s) de la validation. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 59-60). Toulouse: Éditions érès.
- Baba-Moussa, A. R. (2006). La Validation des acquis de l'Expérience en Basse-Normandie: Stratégies d'acteurs autour des Valeurs et des Normes. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.), *Évaluation des Compétences et Apprentissages Expérientiels: Savoirs, modèles et méthodes/Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos* (pp. 375-386). Lisboa: EDUCA.
- Barbier, J-M (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Barbier, J-M, Berton, F., Born, J-J, Charlon, E. Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Ollagner, E., Portelli, P. & Wittorski, R. (1996). Les nouvelles formes de formation utilisant les situations de travail. In J-M Barbier, F. Berton & J-J Born (Coord.), *Situations de Travail et Formation* (pp. 29-107). Paris: L'Harmattan.
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Barroso, J. (1997). Formação, Projeto e Desenvolvimento Organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 61-78). Porto: Porto Editora.
- Basto, O. E. S. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula: marco para una pedagogia de la convivencia. In *Diversitas – Perspectivas en Psicología*, v. 4, n.º 1, 19 páginas. Disponível em http://www.usta.edu.co/otras_pag/revistas/diversitas/doc_pdf/diversitas_7/vol.4no.1/articulo_15.pdf.
- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F. da & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bensimon, S. & Choisuel, R. de (2007). Introduction. À quoi sert la Médiation? In S. Bensimon & A. P. Lempereur (Dir.), *Témoignages. La Médiation: modes d'emploi* (pp. 12-25). Paris: A2C Medias.
- Bergier, B. (2009). Reconnaissance(s) par la VAE. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 190-191). Toulouse: Éditions érès.
- Bertoncini, E. M. O. L. (2002). Trabalho, identidade e aposentadoria precoce: notas teóricas sobre o sofrimento do trabalhador. In *Revista de Psicologia da UNESP*, 1 (1), 38-50.

- Disponível em
<http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/9/19>.
- Bobbitt, J. F. (2004). *O Currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bonafé-Schmitt, J-P (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-educativa. Perspetivas Teóricas e Práticas* (pp. 15-40). Porto: Areal Editores.
- Bonafé-Schmitt, J-P (2010). Da mediação de bairro à mediação escolar: a outra mediação social. In J. A. Correia & A. M. C. Silva (Orgs.), *Mediação: (D)os contextos e (D)os atores* (pp. 45-58). Porto: CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Edições Afrontamento.
- Bonafé-Schmitt, J-P (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Boqué, M. C. (2005). Mediación escolar : un desafío a la violencia. In S. Arànega (Org.), *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto* (pp.37-47). Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo/Editorial Graó.
- Boulton, R. (1999). Uma Compilação de Perguntas Úteis para o Trabalho com Grupos. In D. F. Schnitman & S. Littlejohn, (Orgs.) *Novos paradigmas em mediação* (pp. 321-328). Porto Alegre: Artmed.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Boutinet, J-P & Kerzil, J. (2009). Activités prescrites/réalisées en VAE. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 64-65). Toulouse: Éditions érès.
- Boutinet, J-P & Pinte, G. (2009). La mise en place de la validation des acquis de l'expérience (VAE), pour un nouveau profil de vie adulte. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 26-33). Toulouse: Éditions érès.
- Boutinet, J-P (2009a). Liminaire. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 7-9). Toulouse: Éditions érès.
- Boutinet, J-P (2009b). Temporalités de la VAE. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 221-223). Toulouse: Éditions érès.
- Boutinet, J-P (2009c). Réussite et échec en VAE. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 208-209). Toulouse: Éditions érès.
- Boutinet, J-P (2009d). L'adulte en quête de reconnaissance par la validation de ses expériences. In R. Bélisle & J-P Boutinet (Dir.). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de*

- l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (pp. 213-241). Québec: PUL.
- Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Brandoni, F. (2011). Construcción de calidad en el ejercicio del mediador. In F. Brandoni (Comp.), *Hacia una mediación de calidad* (pp. 25-57). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Brito, J. C. de (2008a). Trabalho Prescrito. In I. B. Pereira & J. C. F. Lima (Orgs.), *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (pp. 440-445). Rio de Janeiro: EPSJV.
- Brito, J. C. de (2008b). Trabalho Real. In I. B. Pereira & J. C. F. Lima (Orgs.), *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (pp. 453-459). Rio de Janeiro: EPSJV.
- Bryman, A. (1992). *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge.
- Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. Nova Iorque: St. Martins Press.
- Bush, R. & Folger, J. (1994). *The promise of mediation: responding to conflict through empowerment and recognition*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Caetano, A. P. & Freire, I. (2006). La Médiation Scolaire comme Stratégie d'Intervention auprès des Jeunes à Risque. In *European Conference on Educational Research*. Genève: Universidade de Genève. Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/158725.htm>.
- Caetano, A. P. (2005). Mediação em Educação: da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos. In *Revista de Estudos Curriculares, Ano 3, Número 1*, 41-67. Braga: Associação Portuguesa de Estudos Curriculares.
- Caetano, A. P. (2009). Mediação e práticas de formação: uma experiência de formação pela investigação na licenciatura em Ciências da Educação. In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-educativa. Perspetivas Teóricas e Práticas* (pp. 101-108). Porto: Areal Editores.
- Caetano, A. P., Freire, I. & Ferreira, A. S. (2009). Perfis do Mediador Sócio-educativo – Entre a Diversidade, algumas Convergências. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 348-358). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c18.pdf>.
- Campos, L. M. (2009). Mediação de conflitos: enquadramentos institucionais e posturas epistemológicas. Reflexão sobre a Formação de Mediadores. In J. Vasconcelos-Sousa (Coord.), *A Mediação em ação/Mediation in action* (pp. 167-195). Coimbra: MEDIARCOM/MinervaCoimbra.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos: Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.

- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). Formação e Adquiridos Experienciais: entre a Pessoa e o Indivíduo. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.), *Évaluation des Compétences et Apprentissages Expérientiels: Savoirs, modèles et méthodes/ Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos* (pp. 35-46). Lisboa: EDUCA.
- Canário, R. (2007). Aprender sem ser Ensinado. A Importância Estratégica da educação Não Formal. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A Educação em Portugal (1986-2006): Alguns Contributos de Investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canelas, A. M. (2008). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico: Aprender com Autonomia*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P..
- Canelas, A. M., Gomes, M. do C. & Rodrigues, S. P. (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Orientações para a Ação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P..
- Carpena, A. (2005). Si para resolver tus conflictos sólo dispones de un martillo, todo te parecerá un clavo. In S. Aránega (Org.) *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 55-61). Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo/Editorial Graó.
- Carré, P. (1999). Motivação e Relação com a Formação. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 285-306). Lisboa: Instituto Piaget.
- Carrolo, Carlos (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 21-50). Porto: Porto Editora.
- Caser, U. (2009). Bilateral, Multilateral and Complex Multiparty Mediation Concepts and Dynamics. In J. Vasconcelos-Sousa (Coord.), *A Mediação em ação/Mediation in action* (pp. 81-91). Coimbra: MEDIARCOM/MinervaCoimbra.
- Caspar, P. (1999). Conclusão. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 493-523). Lisboa: Instituto Piaget.
- Caspar, P. (2009). La VAE, sa portée et ses limites à l'université. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 34-41). Toulouse: Éditions érès.
- Castro, P. M. & Cançado, V. L. (2009). Prazer e Sofrimento no Trabalho: A Vivência de Profissionais de Recursos Humanos. In *Revista Gestão e Planejamento*, V. 10, N.º 1, 19-37. Disponível em <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/view/658/760>.
- Castro, R. V. de, Sancho, A. V. & Guimarães, P. (2007). Educação e Formação de Adultos: Olhares sobre o Vivido. In R. V. de Castro (Org.), *Contexto organizacional, orientações e práticas de Educação de Adultos: Os Cursos EFA numa Associação local* (pp. 95-122).

- Braga: ATHACA/Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais. In *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 21-34. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0202.pdf>.
- Cavaco, C. (2009a). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: EDUCA/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Cavaco, C. (2009b). Reconhecimento e validação de adquiridos experienciais: dificuldades e desafios. In R. Canário & S. M. Rummert (Orgs.), *Mundos do Trabalho e Aprendizagem* (pp. 79-93). Lisboa: EDUCA.
- Cavaco, C., (2008), De la reconnaissance des acquis à la certification: la complexité et les instruments d'évaluation. In *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*. Genève : Université de Genève. Disponível em <https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums/j-s2/j-s2-5>.
- Cézar-Ferreira, V. A. (2004). *Família, separação e mediação: uma visão psicojurídica*. São Paulo: Editora Método.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada. Guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charraud, A-M (2003). Reconnaissance, Validation, Certification: principes et concepts. In *Actualité de la Formation Permanente*, 182, 37-38. Disponível em <http://www2.centre-info.fr:8080/doc/armoire/tiroir/dossier/20051024090139/00001000.pdf>.
- Charte des Services de l'État pour l'Accompagnement des Candidats a une Certification Professionnelle par la voie de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) (s/d). Disponível em http://www.vae.gouv.fr/_pdf/CHARTE_ACOMPAGNEMENT_VAE_GROUPE.PDF.
- Chaudet, V. (2009). Conceptualisation et mise en mots. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 105-106). Toulouse: Éditions érès.
- Cherqui-Houot, I. (2006). La Validation des Acquis de l'Expérience: Perspectives des Acteurs. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.), *Évaluation des Compétences et Apprentissages Expérientiels: Savoirs, modèles et méthodes/ Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos* (pp. 75-88). Lisboa: EDUCA.
- Cherqui-Houot, I. (2009). Actes de validation à l'université: un modele entre l'être et le savoir, la personne et le collectif. In R. Bélisle & J-P Boutinet (Dir.), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (pp. 71-102). Québec: PUL.
- Cherqui-Houot, I., Nkeng, P., Pagnani, B. & Zapata, A. (2007). La construction de nouvelles

- compétences, parcours de re-connaissance. In E. Prairat (Dir.), *La Médiation: problématiques, figures, usages* (pp. 101-122). Nancy: Presses Universitaires,.
- Chripino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. In *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v. 15, n. 54, 11-28. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>.
- Ciavatta, M. (2008). Trabalho como Princípio Educativo. In I. B. Pereira & J. C. F. Lima (Orgs.), *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (pp. 408-415). Rio de Janeiro: EPSJV.
- Coda, R. & Fonseca, G. F. (2004). Em busca do significado do trabalho: Relato de um estudo qualitativo entre executivos. In *Revista Brasileira de Gestão de Negócios – FECAP, Ano 6, N.º 14*, 7-18. Disponível em <http://200.169.97.104/seer/index.php/RBGN/article/viewFile/37/9>.
- Colardyn, D. (2006). Reconnaître les Compétences dans un Système d’Echanges Européen et International. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.), *Évaluation des Compétences et Apprentissages Expérientiels: Savoirs, modèles et méthodes/ Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos* (pp. 415-436). Lisboa: EDUCA.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf.
- Conselho da União Europeia (2000). *Estratégia de Lisboa*. Disponível em http://www.euroid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe_area?p_cot_id=2936&p_est_id=7120.
- Cook, T. D. & Reichardt, C. S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Correia, J. & Caramelo, J. (2003) Da mediação local ao local da mediação: Figuras e Políticas. In *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, 167-191. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC20/20-arquivo.pdf>.
- Correia, J. A. (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Correia, J. A. (1997). Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 13-41). Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A. (2008). A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num Contexto de Crise do Trabalho. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 61-72). Lisboa: EDUCA.
- Correia, J. A. (2010). Trabalho e Formação: crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. In *Educação & Realidade*, 35(1), 19-33. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v35n01/v35n01a03.pdf>.

- Costa, E. P. da (2010) Novos espaços de intervenção: a mediação de conflitos em contexto escolar. In J. Vasconcelos-Sousa (Coord.), *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia* (pp. 155-166). Coimbra: MEDIARCOM/Minerva.
- Costa, E. P. da, Almeida, L. & Melo, M. (2009). A mediação para a convivência entre pares: contributos da formação em alunos do ensino básico. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 156-178). Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Couto, C. G. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Crespo, M. J. P. (2002). La mediación escolar, proceso de suma de dos modelos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación intercultural e su paso por instituciones educativas. In *Revista Educación y Futuro, N.º 8*, 16 páginas. Disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044318>.
- Crest, A. du (2001). L'accompagnement en formation et en insertion. In G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier & R. Stahl, *L'Accompagnement en Éducation et Formation. Un projet impossible?* (pp. 71-95). Paris: L'Harmattan.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: meaning and perspective in the research process*. London: SAGE Publications.
- Cruz, C. H. C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- Cunha, P. (2001). *Conflito e negociação*. Porto: Edições ASA.
- Czarniawska, B. (2005). *Narratives in Social Science Research*. London: SAGE Publications.
- Davezies, P. (1993). Eléments de psychodynamique du travail. In G. Jobert (Dir.), *Éducation Permanente, 116, 3*, 33-46. Disponível em <http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/Elements%20de%20psychodynamique.pdf>.
- De Bruyne, P., Herman, J. & De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en Sciences Sociales: les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: PUF.
- De Ketele, J-M & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Déjours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique: deux dimensions méconnues du

- travail réel. In G. Jobert (Dir.), *Éducation Permanente*, 116, 3, 47-70. Disponível em http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=116&id_article=843#resume843.
- Déjours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. In *Revista Produção*, v. 14, n.º 3, 27-34. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prod/v14n3/v14n3a03.pdf>.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Deluiz, N. (s/d). *A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional*. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/bts/222/boltec222b.htm>.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris: Éditions NATHAN.
- Denoyel, N. (2009). Savoirs pratiques et VAE. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 212-214). Toulouse: Éditions érès.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, volume 14, n.º 1, 73-78. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08.pdf>.
- Dicionário Webster (2006). Disponível em <http://www.websters-online-dictionary.org/definitions/competence>.
- Diez, F. & Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Dionísio, M. de L. (2007). "O Conjunto é que Faz com que as Coisas Funcionem". A Pedagogia Híbrida dos Cursos EFA. In R. V. de Castro (Org.), *Contexto organizacional, orientações e práticas de Educação de Adultos: Os Cursos EFA numa Associação local* (pp. 82-95). Braga: ATHACA/Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Divay, S. (2011). La professionalisation de la médiation: une question récurrente, des réalités hétérogènes. In G. Jobert (Dir.), *Éducation Permanente*, 189, 107-118.
- Domingos, G. & Freire, I. (2009). Gestão de Conflitos e Competências da Mediação Informal. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol. 17 (1,2), Ano 13º, 85-97. Disponível em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7637/1/RGP_17_art_7.pdf.
- Dubar, C. & Gadéa, C. (1999). Sociologia da Formação Pós-Escolar. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 143-160). Lisboa: Instituto Piaget.

- Dubar, C. (1990). L'enjeu des expériences de formation innovante en entreprise: un nouveau processus de socialisation professionnelle. In G. Jobert (Dir.), *Éducation Permanente*, 104, 51-55.
- Dubar, C. (1995). *La formation professionnelle continue*. Paris: Éditions La Découverte.
- Dubar, C. (1997a). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1997b). Formação, Trabalho e Identidades Profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry. A Guide to Methods*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Evertson, C. & Green, J. L. (1986). Observation as Inquiry and Method. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 162-213). New York: MacMillan.
- Fabre, M. (1994). *Penser la Formation*. Paris: PUF.
- Faget, J. (2010). *Médiation. Les ateliers silencieux de la démocratie*. Toulouse: Éditions érès.
- Falzon, P. & Teiger, C. (1999). Ergonomia e Formação. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 161-178). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fartes, V. B. & Gonçalves, C. B. (2009). Formação de Professores para a Educação Profissional de Jovens e Adultos no Brasil. Novas relações com o saber, novo campo de trabalho na educação. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 29, 109-124. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC29/29VeraB.pdf>.
- Farzad, M. & Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et Validation des acquis en formation*. Paris: Anthropos.
- Fernández, F. S. (2008). Modelos Atuais de Educação de Pessoas Adultas. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 73-96). Lisboa: EDUCA.
- Ferreira, E. (2002). A mediação em ação na escola. In J. Vasconcelos-Sousa (Org.). *Mediação* (pp. 144-153). Lisboa: Quimera.
- Ferreira, M. C. & Barros, P. de C. da R. (2003). (In)Compatibilidade Trabalho Prescrito – Trabalho Real e Vivências de Prazer-Sofrimento dos Trabalhadores: Um Diálogo entre a Ergonomia da Atividade e a Psicodinâmica do Trabalho. In *Revista Alethéia*, 1-20. Disponível em <http://www.ergopublic.com.br/arquivos/1252861523.51-arquivo.pdf>.
- Ferreira, M. C. (2004). Bem-estar: equilíbrio entre a cultura do trabalho prescrito e a cultura do

- trabalho real. In A. Tamayo (Org.), *Cultura e Saúde nas Organizações* (pp. 181-207). São Paulo: Artmed Editora.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Figari, G. (2006). A la Recherche de Méthodologies de Validation des Acquis de l'Expérience. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.), *Évaluation des Compétences et Apprentissages Expérientiels: Savoirs, modèles et méthodes/ Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos* (pp. 185-198). Lisboa: EDUCA.
- Figueiredo, I. (2001). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições ASA.
- Finger, M. (2008). A Educação de Adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 15-30). Lisboa: EDUCA.
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5 (spe), 183-196. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=en&tlng=pt. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>;
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Folger, J. P. & Bush, R. A. B. (1999). Mediação Transformativa e Intervenção de Terceiros: as Marcas Registradas de um Profissional Transformador. In D. F. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.), *Novos paradigmas em mediação* (pp. 85-100). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fragoso, A. (2012). Desenvolvimento Local e Reconhecimento de Adquiridos. In L. C. Lima, & P. Guimarães (Orgs.), *Percursos Educativos e Vidas dos Adultos. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências numa Associação de Desenvolvimento Local* (pp. 123-141). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho/ATHACA.
- Freire, I. & Caetano, A. P. (2005). Mediation Devices in School – from the Class Assemblies to the Whole School. A Multi-case Study. In *European Conference on Educational Research*. Dublin: Universidade de Dublin. Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/144133.htm>.
- Freire, I. (2010). A mediação em educação em Portugal. In J. A. Correia & A. M. C. Silva (Orgs.), *Mediação: (D)os contextos e (D)os atores* (pp. 59-70). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Frigotto, G. (2008). Trabalho. In I. B. Pereira & J. C. F. Lima (Orgs.), *Dicionário da Educação Profissional em Saúde* (pp. 399-404). Rio de Janeiro: EPSJV.
- Galindo, W. C. M. (2004). A Construção da Identidade Profissional Docente. In *Psicologia Ciência e Profissão*, 24 (2), 14-23. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>.
- Gaudin, J-M & Guinaudeau, V. (2009). Accompgnateur/trice de candidat(e). In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 50-52). Toulouse: Éditions érès.
- Gauthier, P-D (2009). Portfolio. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 174-175). Toulouse: Éditions érès.
- Gergen, K. (1999). Rumo a um Vocabulário do Diálogo Transformador. In D. F. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.), *Novos paradigmas em mediação* (pp. 29-45). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Giddens, A. (2001). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine;
- Goleman, D. (1995). Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gomes, M. do C. (Coord.) (2006a). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, M. do C. (Coord.) (2006b). *Referências de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.
- Gomes, M. S. & Maria, A. L. (2010). Currículo flexível e integrado – avaliação processual. In M. P. Alves, E. A. Machado & J. A. Fernandes (Orgs.), *Avaliação e Currículo: Atas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-Europe* (pp. 818-833). Braga: Universidade do Minho.
- Gomez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote/IIE.
- Gonçalves, O. (2000). *Viver Narrativamente. A Psicoterapia como Adjetivação da Experiência*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Goodson, I. F. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Gremmo, M-J (2007). La médiation formative dans l'auto-formation institutionnelle: de la galaxie au paradigme. In E. Prairat (Dir.), *La Médiation: problématiques, figures, usages* (pp. 65-78). Nancy: Presses Universitaires.
- Guadas, P. A. (2006). Emancipación singular y/o colectiva. (Agua corriente consideraciones

- intempestivas de un maestro ignorante). In E. L. Lucio-Villegas Ramos (Ed.), *Educación para la emancipación* (pp. 15-20). El Masnou: Diálogos red.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora.
- Gui, R. T. (2002). Prazer e sofrimento no trabalho: representações sociais de profissionais de recursos humanos. In *Psicologia Ciência e Profissão*, vol.22, n.4, 86-93. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v22n4/11.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000400011>.
- Guillaume-Hofnung, M. (1995). *La médiation*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Guimarães, P. & Lima, L. C. (2012). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Tensões entre certificação, qualificação e desenvolvimento pessoal e social numa associação de desenvolvimento local. In L. C. Lima & P. Guimarães (Orgs.), *Percursos Educativos e Vidas dos Adultos. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências numa Associação de Desenvolvimento Local* (pp. 21-109). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho/ATHACA.
- Guimarães, P. (2010). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da educação para a competitividade* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Guitton, C. & Amoureux, P. (2009). Accessibilité à la VAE. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 45-47). Toulouse: Éditions érès.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the Design of Work: Test of a Theory. In *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279. Disponível em [http://www.orbee.org/images/5cc-resource-files/1319789168_Hackman%20%26%20Oldham%20\(1976\).pdf](http://www.orbee.org/images/5cc-resource-files/1319789168_Hackman%20%26%20Oldham%20(1976).pdf).
- Haguette, T. M. F. (1995). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Hamido, G. (2010). (Dia)Lógicas de Formação: Contributo para a Conceptualização de Práticas Supervisivas e de Investigação propiciadoras de Desenvolvimento Profissional. In *Interações*, Vo. 10, n.º 14, 216-258. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.15/432>.
- Heslon, C. & Pinte, G. (2009). Habilitation par la VAE. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 152-153). Toulouse: Éditions érès.
- Hiernaux, J-P (2005). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Orgs.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 156-202).

Lisboa: Gradiva.

- Honoré, B. (1980). *Para una Teoría de la Formación*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Inácio, M. J. de S. (2009). *Aprender a Aprender no Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC): Estudo de Caso Duplo* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito. Guia de educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Jorro, A. (2006). Les Formes de la Reconnaissance Professionnelle dans la Démarche du Portfolio. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.), *Évaluation des Compétences et Apprentissages Expérientiels: Savoirs, modèles et méthodes/ Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos* (pp. 143-151). Lisboa: EDUCA.
- Josso, M-C (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projetos e as “histórias de vida” ao serviço dos projetos. In *Educação e Pesquisa*, v. 25, n.º 2, 11-23. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27816/29588>.
- Josso, M-C (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA.
- Josso, M-C (2008). Formação de Adultos: Aprender a Viver e a Gerir as Mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 115-125). Lisboa: EDUCA.
- Kerzil, J. (2009). Retour réflexif. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 206-207). Toulouse: Éditions érès.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Kovach, K. & Love, L. (2004). Mapeando a Mediação: Os Riscos do Gráfico de Riskin. In A. G. Azevedo (Org.), *Estudos em arbitragem, mediação e negociação* (pp. 101-135). Brasília: Grupos de pesquisa.
- Lainé, A. (2009). Histoire de vie. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 154-155). Toulouse: Éditions érès.
- Lancman, S. & Uchida, S. (2003). Trabalho e subjetividade: o olhar da Psicodinâmica do Trabalho. In *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 6, 79-90. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-37172003000200006&script=sci_arttext.
- Lancman, S. (2008). O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In S. Lancman & L. I. Sznelwar (Orgs.), *Christophe Déjours: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*

- (pp. 25-36). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Lascoux, J-L. (2007). *Pratique de la médiation: une méthode alternative à la résolution des conflits*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- LaTorre, A., Del Rincon, D. & Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas: resposta a 80 questões*. Porto: Edições Asa.
- Le Bouëdec, G. & Pasquier, L. (2001). Introduction: Quand la vérité et le bonheur sont l'horizon, l'accompagnement est le chemin. In G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier & R. Stahl, *L'Accompagnement en Éducation et Formation. Un projet impossible?* (pp. 11-19). Paris: L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2001a). Les Usages Traditionnels de la Notion d'Accompagnement. In G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier & R. Stahl, *L'Accompagnement en Éducation et Formation. Un projet impossible?* (pp. 23-41). Paris: L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2001b). Une Posture Spécifique vers une Définition Opératoire. In G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier & R. Stahl, *L'Accompagnement en Éducation et Formation. Un projet impossible?* (pp. 129-181). Paris: L'Harmattan.
- Leitão, J. A. (Coord.) (2003). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Orientações para a Ação*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional/Ministério da Educação.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa Instituto Piaget.
- Lhotellier, A. (2001). Postface: Note conjointe sur l'accompagnement. In G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier & R. Stahl, *L'Accompagnement en Éducation et Formation. Un projet impossible?* (pp. 185-200). Paris: L'Harmattan.
- Libâneo, J. C. & Pimenta, S. G. (1999). Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. In *Educação & Sociedade, ano XX, n.º 68*, 239-277. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>.
- Lieury, A. (1999). Memória e Aprendizagem. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 263-284). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A. de (2006). Ética na Investigação. In J. A. de Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. C. & Afonso, A. (2006). Políticas Públicas, Novos Contextos e Atores em Educação de Adultos. In L. C. Lima (Org.), *Educação Não Escolar de Adultos. Iniciativas de Educação*

- e Formação em Contexto Associativo* (pp. 205-229). Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2012). Introdução. In L. C. Lima & P. Guimarães (Orgs.), *Percursos Educativos e Vidas dos Adultos. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências numa Associação de Desenvolvimento Local* (pp. 11-17). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho/ATHACA.
- Lima, L. C. (1994). Inovação e Mudança em Educação de Adultos. In L. Lima (Org.), *Educação de Adultos – Fórum I* (pp. 59-73). Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Lima, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez Editora;
- Lima, L. C. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 31-60). Lisboa: EDUCA.
- Lima, L. C. (Coord.), Estevão, M. L., Matos, L., Melo, A. & Mendonça, M. A. (1988). Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos. In *Ministério da Educação. Comissão da Reforma do Sistema Educativo, Documentos Preparatórios III*. Lisboa: GEP/ME.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1991). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Littlejohn, S. & Domenici, K. L. (1999). Objetivos e Métodos de Comunicação na Mediação. In D. F. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.), *Novos paradigmas em mediação* (pp. 209-223). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Lopes, C., Cunha, P. & Serrano, G. (2010). Papel do Mediador na Mediação Familiar: alguns resultados provenientes de um estudo realizado em Lisboa. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 917-930). Braga: Universidade do Minho. Disponível em http://www.actassnip2010.com/conteudos/actas/PsiCom_8.pdf;
- Lopez, A. (2009). Reflexão sobre a Formação de Mediadores. In J. Vasconcelos-Sousa (Coord.), *A Mediação em ação/Mediation in action* (pp. 105-112). Coimbra: MEDIARCOM/MinervaCoimbra.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária;
- Luís, D. (2004). Educação e formação em contexto hospitalar: Um estudo exploratório num hospital universitário. In *Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação* (pp. 43-51). Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628bd8841ecb_1.pdf.
- Machado, L. R. (1998). O modelo de competências e a regulamentação da base curricular

- nacional e de organização do ensino médio. In *Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 1, n.º 4*, 15-34. Universidade Federal de Minas Gerais: NETE.
- MacMillan, J. & Schumacher, S. (1997). *Research in Education. A conceptual Introduction*. United States: Wesley Educational Publishers.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- Mansuy, A. & Zakhartchouk, J-M (2009). *Pour un accompagnement éducatif efficace*. Besançon: CRDP de Franche-Comté.
- Markert, W. (2002). Trabalho e Comunicação: Reflexões sobre um conceito dialético de Competência. In *Educação e Sociedade, ano XXIII, n.º 79*, 189-211. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10854.pdf>.
- Maroy, C. (2005). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Orgs.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 117-155). Lisboa: Gradiva.
- Matos, M. S. (1999). *Teorias e Práticas da Formação: contributos para a reabilitação do Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Mayen, P. (2009a). Acquis de l'Expérience. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 57-58). Toulouse: Éditions érès.
- Mayen, P. (2009b). Entretien de validation. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 134-136). Toulouse: Éditions érès.
- Mayen, P. (2009c). Expérience. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 139-141). Toulouse: Éditions érès.
- Mendes, A. M. (1995). Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Déjours. In *Psicologia Ciência e Profissão, v.15 n.1-3*, 34-38. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98931995000100009&script=sci_arttext.
- Mendes, A. M. (2004). Cultura organizacional e prazer-sofrimento no trabalho: uma abordagem psicodinâmica. In A. Tamayo (Org.), *Cultura e Saúde nas Organizações* (pp. 59-76). São Paulo: Artmed Editora.
- Meneses, M. T. (1996). *Formação Experiencial e Desenvolvimento de Competências. Contributo de uma experiência de investigação-formação com base na análise da prática profissional em enfermagem* (Tese de Mestrado, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10362/288>.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. In *Adult Education Quarterly*, 46 (3), 158-172. Disponível em <http://aeq.sagepub.com/content/46/3/158.short>.
- Milburn, P. (2002). *La médiation: expériences et compétences*. Paris: La Découverte.
- Milburn, P. (2010). A mediação penal ou as ambivalências da penalidade hipermoderna. In J. A. Correia & A. M. C. Silva (Orgs.), *Mediação: (D)os contextos e (D)os atores* (pp. 71-79). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Edições Afrontamento.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Source Book of New Methods*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Source Book*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação Social*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, I.S.C.S.P..
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional* (Tese de Doutoramento). Braga Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. In *Exedra*, n.º 1, 43-56. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>.
- Morin, E. M. (2001). Os Sentidos do Trabalho. In *RAE – Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n.º 3, 8-19. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n3/v41n3a02.pdf>.
- Müller, F. G. (2008). Competências Profissionais do Mediador de Conflitos no Contexto escolar. In *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 1, 107-121. Disponível em <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n1/REID1art6.pdf>.
- Murciano, D. & Notó, C. (2005). Mediación escolar. In S. Arànega (Org.) *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 25-35). Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo/Editorial Graó.
- Nascimento, E. M. & Sayed, K. M. E. (2002). Administração de Conflitos. In J. T. G. Mendes (Org.), *Gestão do Capital Humano* (pp. 47-56). Curitiba: Gazeta do Povo. Disponível em http://www.someeducacional.com.br/apz/gestao_conflitos/4.pdf.
- Neves, T. (2010). Modelos de mediação social. In J. A. Correia & A. M. C. Silva (Orgs.), *Mediação: (D)os contextos e (D)os atores* (pp. 33-43). Porto: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Edições Afrontamento.
- Nóvoa, A. (1995). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

- Olabuénaga, J. I. R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oliveira, A. & Galego, C. (2005). *A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: Acime.
- Oliveira, A. M. (2009). A mediação sociocultural: o caminho percorrido. In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-educativa. Perspetivas Teóricas e Práticas* (pp. 91-100). Porto: Areal Editores.
- Oliveira, L. J. S. (2009). A Figura do Mediador no campo da Formação de Adultos. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 133-148). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t1/t1c2.pdf>.
- Oliveira, R. & Guimarães, P. (2007). A Oferta Formativa da Associação: Enquadramento, Currículo, Recursos, Públicos. In R. V. de Castro (Org.), *Contexto organizacional, orientações e práticas de Educação de Adultos: Os Cursos EFA numa Associação local* (pp. 45-82). Braga: ATHACA/Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho.
- Oliveira, R. (2004). Almejando o Alargamento da Participação dos Adultos em Atividades de Educação e Formação: o caso do Modelo EFA. In L. C. Lima (Org.), *Educação de Adultos – Fórum III* (pp. 87-110). Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Ollagnier, E. (2006). La Valeur et la Mesure des Apprentissages Expérientiels: les Conséquences de Différentes Conceptions sur la Validation et la Certification. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.), *Évaluation des Compétences et Apprentissages Expérientiels: Savoirs, modèles et méthodes/Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos* (pp. 103-114). Lisboa: EDUCA.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Um Olhar Global sobre o Processo de Investigação. In J. A. de Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Paillé, A. (2007). De l'insu du travail ou les malentendus de l'intelligence pratique. In *Congrès International AREF 2007. Actualité de la Recherche en Education et en Formation* (pp. 1-13). Disponível em

- http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Anne_PAILLE_458.pdf.
- Pain, A. & Born, J-J (1996). Développer la fonction formative des situations de travail. In J-M Barbier, F. Berton & J-J Born (Coord.), *Situations de Travail et Formation* (pp. 203-248). Paris: L'Harmattan.
- Paraskeva, J. (2011). *Nova Teoria Curricular*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Pasquier, L. (2009). La validation des acquis de l'expérience, Carrefour d'enjeux multiples. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 13-25). Toulouse: Éditions érès.
- Pastré, P. (1999). A Engenharia Didática Profissional. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 423-437). Lisboa: Instituto Piaget.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: SAGE Publications;
- Paul, M. (2009a). Accompagnateur/trice. In J-P. Boutinet (Dir.) *L'ABC de la VAE* (pp. 48-49). Toulouse: Éditions Érès.
- Paul, M. (2009b). Accompagnement. In J-P. Boutinet (Dir.) *L'ABC de la VAE* (pp. 53-54). Toulouse: Éditions Érès.
- Peña, A. O., Gómez, J. P. R., Rubio, A. M. & Sánchez, A. de L. (2006). *Aprendizaje centrado en el alumno. Metodología para una Escuela Abierta*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES.
- Pereira, A. (2011). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pérez, M. J., Ochaíta, E. & Espinosa, M. A. (1999). El programa de mediación com familias de la UAM. In *Atas do Congresso Internacional de Mediação Familiar*. Barcelona: Departament de Justicia de la Genralitat de Catalunya.
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, J. & Ramos, L. (1996). *Métodos Pedagógicos*. Lisboa: IEFEP – Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Pires, A. L. de O. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise Crítica dos sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Pires, A. L. de O. (2006). O Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência e a Investigação. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves e P. Valois (Eds./Orgs.), *Évaluation des Compétences et Apprentissages Expérientiels: Savoirs, modèles et méthodes/Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos* (pp. 437-450). Lisboa: EDUCA.
- Pires, A. L. de O. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. In *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0201.pdf>.

- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. In *Revista de Educação*, 11(2), 145-163. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3167/1/02-Ponte-Oliveira_Rev.Educacao.pdf.
- Prairat, E. (2007). Le potentiel sémantique d'un concept ou sa fécondité heuristique. In E. Prairat (Dir.), *La Médiation: problématiques, figures, usages* (pp. 9-14). Nancy: Presses Universitaires.
- Presse, M-C (2009). La Validation des acquis de l'expérience en France: entre promotion et reproduction sociales. In R. Bélisle & J-P Boutinet (Dir.), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (pp. 133-159). Québec: PUL.
- Prudente, A. B. (2008). Diálogo transformador: a consciência nos relacionamentos. In *Simpósio Nacional sobre Consciência*, 3 (12 páginas). Salvador: Fundação Ocidemnte.
- Quintas, H. L. M. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P..
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, E. G. (2009). Mediação sociocultural em contexto escolar. In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-educativa. Perspetivas Teóricas e Práticas* (pp. 109-114). Porto: Areal Editores.
- Ramos, M. A. & Gonçalves, R. E. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 123-150). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, R. (2009). O Trabalho como Princípio Educativo: algumas reflexões. In *Saúde e Sociedade*, v. 18, supl. 2, 48-54. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18s2/07.pdf>. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000600007>.
- Richbell, D. (2002). Mediator Skills. In *Mediation and Training Alternatives* (4 páginas). Disponível em <http://mataw.essentialsystems.co.uk/wp-content/uploads/2010/06/mediator-skills.pdf>.
- Rivoire, B. (2006). VAE: Par quel Détour Passe l'Évaluation? In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.), *Évaluation des Compétences et Apprentissages Expérientiels: Savoirs, modèles et méthodes/Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos* (pp. 47-58). Lisboa: EDUCA.
- Rodrigues, C. & Nóvoa, A. (2008). Prefácio. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências* (pp. 7-14). Lisboa: EDUCA.
- Rodrigues, J. (1999). Prefácio. In L. A. Warat (Org.), *Em nome do acordo: a mediação no direito*. Buenos Aires: Almed.

- Rodrigues, S. P. (2009). *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P..
- Rodríguez, F. L. (2005). Introducción. In S. Arànega (Org.) *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 9-11). Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo/Editorial Graó.
- Rosa, M. V. de F. P. do C. & Arnoldi, M. A. G. C. (2008). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rothes, L. A. (2004). A Formação de Educadores de Adultos em Portugal: trajetos e tendências. In L. C. Lima (Org.), *Educação de Adultos – Fórum III* (pp. 61-85). Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Rothes, L. A. (2012). O Direito dos Adultos à Educação e as Resistências Meritocráticas. In L. C. Lima & P. Guimarães (Orgs.), *Percursos Educativos e Vidas dos Adultos. Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências numa Associação de Desenvolvimento Local* (pp. 143-159). Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho/ATHACA.
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Orgs.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Gradiva.
- Sá, R. M. B. (2009). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal – A Governação Pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos» (1996-2006)* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Saint-Georges, P. (2005). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Orgs.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.
- Santos, B. de S. (1989). Da ideia de Universidades à Universidade de ideias. In *Revista Crítica de Ciências Sociais, N.º 27-28*, 11-62. Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RCCS_27-28.PDF.
- Sarmento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. In *Locus Soci@l, 2*, 46-64. Disponível em http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-sarmento_Is00232.pdf.
- Scallon, G. (2009). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelas: De Boeck.
- Schnitman, D. F. (1999a). Novos Paradigmas na Resolução de Conflitos. In D. F. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.), *Novos paradigmas em mediação* (pp. 17-27). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Schnitman, D. F. (1999b). A Mediação: Novos Desenvolvimentos Geradores. In D. F. Schnitman

- & S. Littlejohn (Orgs.), *Novos paradigmas em mediação* (pp. 101-124). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia/Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Shailor, J. G. (1999). Desenvolvendo uma Abordagem Transformacional à Prática da Mediação : Considerações Teóricas e Práticas. In D. F. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.), *Novos paradigmas em mediação* (pp. 71-84). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Silva, A. M. C. & Aguiar, M. B. (2009). Mediação Educativa, Direitos Humanos e Educação para a Cidadania. In *Educação em Revista*, 10, 1, 45-61.
- Silva, A. M. C. & Machado, C. (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 274-287). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/9814>.
- Silva, A. M. C. & Moreira, M. A. (2009). Falar e escrever de formação e mediação no contexto atual. In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Formação e Mediação Sócio-educativa. Perspetivas Teóricas e Práticas* (pp. 6-13). Porto: Areal Editores.
- Silva, A. M. C. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. In *Educação e Sociedade, ano XXI, n.º 72*, 89-109. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300006. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006>
- Silva, A. M. C. (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, A. M. C. (2005a). *Formação e Construção de Identidade(s): Um Estudo de Caso centrado numa equipa multidisciplinar* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. M. C. (2005b). Formação, Trabalho e Aprendizagem ao Longo da Vida. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Coord.), *Atas do Congresso Galego-Português de Psicopedagogia, 8* (pp. 2071-2086). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/5188>.
- Silva, A. M. C. (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendiz ao longo da vida. In *ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos* (pp. 1-14). Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/9816>.
- Silva, A. M. C. (2009). A mediação no contexto da educação e da formação de adultos. In A. M. C. Silva & M. A. Moreira (Orgs.), *Atas do Seminário Mediação Socioeducativa: Contextos*

- e *Atores* (pp. 101-107). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. M. C. (2010). Conflito(s) e Mediação em Contextos Educativos. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, Vol. 18, (1), Ano 14º*, 7-18. Disponível em http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8406/1/RGP%2018_1%202010%20art%201.pdf.
- Silva, A. M. C. (2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. In *Revista Intersaberes, ano 6, n. 12*, 249-265. Curitiba: Grupo Educacional UNINTER. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/15409>.
- Silva, A. M. C., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T. & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. In *Revista Portuguesa de Educação, 23(2)*, 119-151. Braga: CIEd – Universidade do Minho. Disponível em http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000200006&script=sci_arttext.
- Silva, A. M.; Caetano, A. P.; Freire, I.; Moreira, M. A. & Freire, T. (2009). Mediação Sócio-Educativa e Mediadores: contextos e práticas. In J. Tavares & A. P. Cabral (Orgs.), *Atas do II Congresso Internacional do CIDIne: Novos Contextos de formação, investigação e mediação*. Vila Nova de Gaia: Instituto Politécnico de Gaia, s/p.
- Silva, M. G. (1992). *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: CNS - Companhia Nacional de Serviços, Lda..
- Silva, T. T. da (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. da (2009). *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silvestre, C. A. S. (2011). *Educação e Formação de Adultos e Idosos. Uma nova oportunidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Six, J-F. (2003). *Les Médiateurs*. Paris: Le Cavalier Bleu.
- Souquet, M. (2003). La médiation en milieu scolaire. In J-P Bonafé-Scmitt, J. Dahan, J. Salzer, M. Souquet & J-P Vouche (Orgs.), *Les médiations, la médiation* (pp. 221-295). Ramonville Saint-Agne: Éditions érès.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stahl, R. (2001). Un exemple de Formation à l'Accompagnement en Formation. In G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier & R. Stahl, *L'Accompagnement en Éducation et Formation. Un projet impossible?* (pp. 97-125). Paris: L'Harmattan.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Stébé, J-M (2007). Les controverses sociologiques autour de la médiation. In E. Prairat (Dir.), *La Médiation: problématiques, figures, usages* (pp. 17-31). Nancy: Presses Universitaires.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et Compétences au Travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- Stroobants, M. (1994). La visibilité des compétences. In F. Ropé & L. Tanguy (Dir.), *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (pp. 175-203). Paris: L'Harmattan.
- Tanguy, L. (1994). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. In F. Ropé & L. Tanguy (Dir.), *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (pp. 205-235). Paris: L'Harmattan.
- Tavel, A. (2009). La médiation, une discipline à part entière. In J. Vasconcelos-Sousa (Coord.), *A Mediação em ação/Mediation in action* (pp. 93-103). Coimbra: MEDIARCOM/MinervaCoimbra.
- Terssac, G. (1996). Savoirs, compétences et travail. In J-M Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 223-247). Paris: PUF.
- Thibault, M. C. (2006). De l'Expérience au Savoir, quel Accompagnement vers la VAE? In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.), *Évaluation des Compétences et Apprentissages Expérientiels: Savoirs, modèles et méthodes/Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais: Saberes, modelos e métodos* (pp. 115-127). Lisboa: EDUCA.
- Tolfo, S. da R. & Piccinini, V. (2007). Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. In *Psicologia & Sociedade 19, edição Especial 1*, 38-46. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000400007. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000400007>.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2003). *Mediação de conflitos em instituições educativas: manual para formação de mediadores*. Porto: Edições ASA.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Triby, E. (2007). La formation des adultes entre médiation et intermédiation. In E. Prairat (Dir.), *La Médiation: problématiques, figures, usages* (pp. 173-188). Nancy: Presses Universitaires.
- Triby, E. (2009a). Accreditation of prior experiential learning and the development of higher education. In *European Journal of Vocational Training*, n.º 46, 114-128.
- Triby, E. (2009b). Diplôme. In J-P Boutinet (Dir.), *L'ABC de la VAE* (pp. 119-121). Toulouse: Éditions érès.

- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tyler, R. W. (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Unesco (1997). *V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Hamburgo: Unesco. Disponível em www.unesco.org/education/ue/publications/confitea.
- Valente, G. & Viana, L. (2009). Da formação por competências à prática docente reflexiva. In *Revista Iberoamericana de Educación, n.º 48/4*, 1-7. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/2423Valente.pdf>.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Vieira, R. M. das N. & Vieira, A. M. S. N. (2010). A Escola e a Educação Social: Narrativas (Auto)biográficas sobre Mediação Sociopedagógica. In *Atas do IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica. Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar* (pp. 2-15). São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.8/461>.
- Vilela, E. F. (2010). *Vivências de Prazer-Sofrimento no Trabalho Docente: um estudo em uma IES pública de Belo Horizonte – Minas Gerais*. (Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, Faculdade Novos Horizontes). Disponível em http://www.unihorizontes.br/novosite/banco_dissertacoes/270420101617563315.pdf.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vinyamata, E. (2005). Educar para el conflicto. In S. Arànega (Org.), *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto* (pp. 13-15). Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo/Editorial Graó.
- Yazbek, V. (1999). Refletindo em Contextos de Formação. In D. F. Schnitman & S. Littlejohn (Orgs.), *Novos paradigmas em mediação* (pp. 383-396). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman Companhia Editora.
- Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao Projeto de Escola. In R. Canário (Org.), *Inovação e Projeto Educativo de Escola* (pp. 87-107). Lisboa: Educa.
- Zabatel, E. C. (1999). Mediación: cambio social o más de lo mismo. In F. Brandoni (Org.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 141-152). Argentina: Editorial Paidós.
- Zarifian, P. (1999). *Objetif compétence*. Paris: Liaisons.
- Zimmerman, D. E. & Osório, L. C. (1997). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Legislação Consultada e Referenciada

Decreto-Lei n.º 208/2002 de 17 de Outubro

Decreto-Lei n.º 213/06 de 27 de Outubro

Decreto-Lei n.º 357/2007 de 29 de Outubro

Decreto-Lei n.º 387/99 de 28 de Setembro

Despacho Conjunto n.º 1083/2000 de 20 de Novembro

Despacho n.º 10534/97 de 16 de Outubro

Despacho n.º 14310/2008 de 23 de Maio

Lei n.º 3/79 de 10 de Janeiro

Portaria n.º 230/2008 de 7 de Março

Portaria n.º 315-A/2013

Portaria n.º 370/2008 de 21 de Maio

Sítios Web Consultados

<http://www.anqep.gov.pt/>

<http://www.p21.org/overview/skills-framework>

<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>.

www.novasoportunidades.gov.pt