



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

# O Adulto em Situações de Vida - A Construção do Desenho Curricular nos Cursos de Educação e Formação de Adultos

Maria da Graça da Fonseca Malta

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Supervisão Pedagógica**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professora Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, outubro de 2011



# Agradecimentos

Ao terminar o nosso trabalho, quero deixar uma palavra de agradecimento aos professores da UBI- Universidade da Beira Interior, pela forma como lecionaram o mestrado e por me terem transmitido o interesse por estas matérias. São também dignos de uma nota de apreço os colegas de grupo que me acompanharam no mesmo.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Maria Luísa Branco pela forma como orientou o trabalho. As notas dominantes da sua orientação foram valiosas contribuições para o trabalho, foram a utilidade das suas recomendações e a cordialidade com que sempre me recebeu que fizeram com concluíssemos este trabalho. Estou grata também pela liberdade de acção que me permitiu, que foi decisiva para que este trabalho contribuísse para o meu desenvolvimento pessoal.

Finalmente, gostaria de deixar agradecimentos muito especiais à minha família e amigos pelo incentivo recebido ao longo destes anos.



# Resumo

Recentemente, instituições internacionais, como a Comissão Europeia e a UNESCO, têm vindo a destacar a necessidade de formar cidadãos mais aptos para responder às novas exigências da sociedade e do mundo do trabalho. Nesse âmbito, os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), foram desenvolvidos com o objetivo de dar resposta às necessidades de formação em Portugal, através da validação de competências, desenvolvidas pelos adultos, ao longo da vida, em contextos formais e não formais de aprendizagem. Nestes cursos, a dimensão formadora e integrada da avaliação tem de ser contextualizada no processo aprendizagem, sendo fundamental o desenvolvimento de um Desenho Curricular mais flexível e adequado, que permita potencializar as capacidades adquiridas dos adultos ao longo da vida.

No presente trabalho procederemos à análise da especificidade da construção curricular exigida pelos referidos cursos, procurando compreender o impacto que as experiências de vida têm na organização do ensino formal. Procuraremos, ainda evidenciar a utilidade da aplicação desta metodologia a outros níveis e tipos de ensino. Como principais conclusões salientamos assim, que a aprendizagem centrada no formando/aluno tem potenciais vantagens, nomeadamente uma maior motivação e participação, com resultados positivos ao nível das ligações entre os conceitos e capacidades de raciocínio crítico dos alunos e, que o comprometimento e responsabilidade do aluno no processo da aprendizagem facilitam a evolução e aquisição do conhecimento.

## Palavras-chave

Experiência de vida, competências, formação do adulto, Desenho Curricular e validação.



# Abstract

Recently, international institutions like the European Commission and UNESCO have been pointing out the need to train people to be more capable to respond to changing demands of society and the world of work. In this context, the Training and Education of Adults (TEA) have been developed in order to meet the training needs in Portugal, through validation of skills developed by adults in lifelong learning in formal and non-formal learning. The integrated formative evaluation has to be contextualized in the learning process, being fundamental to develop a curriculum design more flexible and appropriate, allowing leverage the skills acquired throughout the life of adults.

In the present study we will examine the specific nature of the curriculum required by the referred courses, searching to understand the impact that the life's experience has in the organization of formal education. We also seek to highlight the usefulness of this methodology to other levels and types of education. As main findings, we highlight that the learner/ student centered learning has potential advantages, including increased motivation and participation, with positive results in terms of connections between concepts and students' critical thinking skills and, that the commitment and responsibility of the student in the learning process facilitates the development and acquisition of knowledge.

## Keywords

Life experience, skills, adult training, curriculum design and validation.



# Índice

1	Introdução .....	1
2	Revisão da Literatura .....	3
2.1	Breve revisão histórica da educação e formação de adultos (EFA) .....	3
2.2	Concetualização da educação e formação de adultos .....	5
2.3	Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos .....	7
2.3.1	Referencial de Competências-Chave: nível básico.....	7
2.3.2	Referencial de Competências-Chave: nível secundário .....	9
2.3.3	Princípios do Referencial de Competências-Chave .....	11
2.4	Desenho Curricular .....	14
2.4.1	Caracterização do Desenho Curricular .....	14
2.4.2	Currículo.....	17
2.4.3	Currículo oculto .....	18
2.5	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) .....	21
2.6	Importância da autorregulação na formação na educação e formação de adultos .....	23
2.6.1	Portefólio reflexivo de aprendizagens utilizado como estratégia/instrumento facilitador de aprendizagem .....	24
3	A metodologia EFA aplicada a outros tipos/níveis de educação/formação .....	30
4	Conclusão .....	35
5	Referências Bibliográficas.....	37



# Lista de Figuras

Figura 1 - Contexto do processo de aprendizagem .....	6
Figura 2 - Estrutura Global do Referencial de Competências-Chave: nível básico (Alonso <i>et al.</i> , 2002). .....	8
Figura 3 - Estrutura Global do Referencial de Competências-Chave: nível secundário (Gomes e Rodrigues, 2007) .....	11
Figura 4 - Processo de construção de um currículo adaptado de Peralta, (2007) .....	16
Figura 5 - Dimensões da Educação/Formação Convicente/Tradicional (2011). .....	31
Figura 6 - Processo de aprendizagem centrado no formando (2011). .....	32



# Lista de Quadros

Quadro 1- Estratégias de autorregulação da aprendizagem (adaptado de Zimmerman & Martinez-Pons, 1986 in Rosário, 2004, p.59) .....	28
--	----



## Lista de Acrónimos

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
EFA	Educação e Formação de adultos
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos
PNACE	Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego
RVC	Reconhecimento e Validação de Competências
RVCC	Reconhecimento Validação e Certificação de Competências
TV	Temas de Vida
ANEFA	Associação Nacional Educação e Formação de Adultos
RCC	Referencial de Competências Chave
RCC NS	Referencial de Competências Chave Nível Secundário
DRA	Domínios de Referência
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
CNO	Centro Novas Oportunidades



# 1 Introdução

Ao longo dos últimos anos, algumas organizações internacionais, como a UNESCO e a União Europeia, têm vindo a demonstrar uma preocupação crescente na necessidade de reflexão sobre a Educação, nomeadamente, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e a identificação de competências essenciais para o século XXI, como um dos eixos estratégicos para a Educação. Na última década, Portugal, seguindo as orientações da Comissão Europeia, promoveu a implementação de novos cursos na área da Educação de Adultos (Lamas, & Gomes, 2009).

Os cursos de Educação e Formação de Adultos - (EFA) apresentam o propósito de elevar as qualificações dos adultos, com base na valorização de aspetos essenciais, como as vivências adquiridas anteriormente, quer no mundo familiar, no profissional, no social, ou de outras aprendizagens adquiridas em contextos formais, não formais e informais. Na realidade, existem razões de fundo económico-sociais que aconselham que, com os adultos, se utilizem abordagens de educação diferentes das que se utilizam ou se desenvolvem para a faixa etária mais jovem. Os adultos, enquanto sujeitos aprendentes, possuem características e necessidades educativas distintas, onde se privilegiam soluções flexíveis de construção e de desenvolvimento curricular, construído em função da experiência de vida e dos conhecimentos já adquiridos, pelos formandos que os frequentam. Como refere Domonice (1990,p.202) "Os adultos aprendem quando são capazes de reorganizar e enriquecer o que já sabem. A aprendizagem, para os adultos, tem lugar no contexto global da sua vida". Os cursos EFA têm subjacente uma proposta formativa que gere e convida a novas formas de compreensão e de comprometimento com o processo de construção e de desenvolvimento curricular. A aprendizagem do adulto deverá ser considerada como um processo em que o formando pode iniciar, controlar e desenvolver a aprendizagem, sendo um participante ativo e autónomo em todo o processo. Zimmerman (1989) considera, que os alunos podem ser descritos como autorregulados, tendo em conta o grau em que são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos nos seus próprios processos de aprendizagem.

Neste contexto, a implementação do novo Desenho Curricular de Educação e Formação de Adultos, visa capacitar os formandos para a autorregulação da aprendizagem para a sua autorrealização, bem como, para o exercício da cidadania de forma ativa. Esta abordagem deverá possibilitar a sua integração no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e concorrencial, bem como apoiar no processo de desenvolvimento de uma aprendizagem permanente e ao longo da vida.

O presente trabalho tem como objetivo, contribuir para uma reflexão do papel da formação como um todo, no desenvolvimento da construção do Desenho Curricular da formação de adultos, trabalhado em torno de competências e orientado para as exigências e necessidades das pessoas, da sociedade e do trabalho em que estão inseridos. Em termos metodológicos de

cariz teórico, pretende-se realçar a necessidade da adequação das metodologias utilizadas na Educação e Formação de Adultos, através da construção do Desenho Curricular, que viabilize um desenho didático e um modelo de avaliação integrados, flexíveis e contextualizados, problematizando a sua adequação às necessidades de formação do formando adulto.

É ainda nosso objetivo e, tendo em conta esta metodologia, evidenciar que as experiências de vida do aprendente facultam a aprendizagem e, ou o processo do conhecimento em todos os níveis e tipos de ensino. As experiências devem ser consideradas como um meio para atingir conhecimento. Como refere Branco, (2010,p.604), partido da análise do conceito de experiência educativa em John Dewey, “trata-se efectivamente de, por um lado privilegiar a experiência pessoal do conhecimento e, por outro, o de beneficiar-se da experiência acumulada e sistematizada ao longo de diferentes gerações”. Seguindo estes fundamentos, a aprendizagem deve partir de problemas genuínos, que sejam do interesse dos alunos/formandos e despertarem a sua motivação e memória no sentido da procura de respostas, tornando o aluno autorregulador no processo da aprendizagem. É ao aluno que cabe (qualquer que seja o nível de ensino) cuidar da sua própria aprendizagem. Branco, (2010) considera, que se parta da experiência dos alunos para uma qualquer situação de estudo, deverá existir continuidade e conexão entre a experiência e a aprendizagem. Neste contexto, compete ao formador/professor orientar e encontrar elos de ligação entre a matéria de estudo (aprendizagem formal/currículo) e a experiência atual do aluno, viabilizando que o alargamento dessa experiência se transforme em saber/conhecimento efetivo.

*“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.*

(John Dewey,n.d.)

## 2 Revisão da Literatura

### 2.1 Breve revisão histórica da educação e formação de adultos (EFA)

Desde o final do século XX, que as instituições da União Europeia têm vindo a reforçar o facto de a educação ser um fator essencial para o desenvolvimento da economia, no sentido de a tornar mais competitiva, unida, desenvolvida e instruída, pretendendo reforçar nos cidadãos, competências essenciais, com a finalidade de pôr termo à marginalização social. No caso particular de Portugal, a educação de adultos foi uma área que esteve um pouco esquecida. É necessário referir que, tanto a denominação como a modalidade de educação e formação de adultos, são recentes. De acordo com uma revisão histórica, a preocupação com a educação para adultos começou com a Lei 3/79, que pretendia eliminar o analfabetismo. Este DL criou o Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos, com o objetivo da produção do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA), que de acordo com o artigo 3º, alínea 2, visava “a eliminação sistémica e gradual do analfabetismo e o progressivo acesso de todos os adultos que o desejem aos vários graus de escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1979).

Na sequência da Lei 3/79, ainda em 1979 foi publicado o Relatório Síntese do PNAEBA, defendendo a alfabetização e a Educação de Adultos numa “dupla perspetiva de valorização pessoal dos adultos e da sua progressiva participação na vida cultural, social e política, tendo tudo em vista a constituição de uma sociedade democrática e independente” (Ministério da Educação/DGEP, 1979). Por solicitação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, em 1988, foi elaborado o Documento Preparatório III, sob a coordenação de Licínio Lima, que apresentava um subsistema de educação de adultos, em torno de três valências: ensino recorrente, formação profissional e educação extra-escolar (Lima *et al.* 1988).

Na década de 90, Portugal revelava ter um dos índices mais frágeis de qualificação escolar e profissional na sua população adulta. De acordo com este facto, começaram a surgir as primeiras preocupações com a Educação e Formação de Adultos, visando potencializar o desenvolvimento económico, o bem-estar social, a qualidade de vida e participação social, da população portuguesa (Gomes, 2006). Durante esta década, foi desenvolvido o Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, sendo que, em 1999, foi criada uma estrutura própria para a Educação e Formação de Adultos. Esta estrutura estipulou projetos de intervenção ao nível do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência; Oferta de Educação e Formação de Adultos e ainda de Produção e Gestão da Informação e do Conhecimento.

Para enfrentar as baixas qualificações escolares e profissionais dos adultos em Portugal, surgiram em 2000/2001, os primeiros cursos EFA, sob a forma de 13 estudos piloto (5 cursos

na região Norte, 2 no Centro, 3 em Lisboa e Vale do Tejo, 2 no Alentejo e 1 no Algarve) (Oliveira, 2003). De forma a responder às necessidades da sociedade atual e às indicações da Comissão Europeia, Portugal criou em 2005 a “Iniciativa Novas Oportunidades”, através do Programa Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego – PNACE.

## 2.2 Concetualização da educação e formação de adultos

Com o intuito de colmatar as lacunas na educação e formação de adultos e, em simultâneo, pensar soluções inovadoras (implementar em Portugal uma educação de qualidade para todos), surgem de entre um leque de propostas educativas, os cursos EFA, que promovem um modelo educativo inovador, onde se privilegiam soluções flexíveis de construção e de desenvolvimento curricular construídos em função da experiência de vida e dos conhecimentos já adquiridos pelos adultos, nos diferentes contextos socioeconómicos e culturais em que estão inseridos. Os cursos EFA baseiam-se num processo de ensino-aprendizagem, a partir das experiências de vida adquiridas pelos adultos, ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais. Nos cursos EFA, procura-se desenvolver um trabalho transversal de pesquisa, reflexão e produção, que integre os conhecimentos e aprendizagens de natureza científica, técnica e social, que por sua vez, possam contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos formandos. A formação é entendida como um todo complexo de “saberes” e “saberes fazer”, nos mais diversificados domínios, com a concretização de um plano transversal entre as diferentes componentes da formação.

A educação de adultos é um processo de formação que assenta na aprendizagem significativa e por competências. Partindo das experiências de vida dos formandos, o processo de formação tem como dotá-los de competências-chave, que lhes proporcionem um “conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que possibilitam (...) actuarem de modo eficaz nas diferentes esferas de relação interpessoal e/ ou institucional (...)” Gomes, (2006, p.13).

Com base no referido, torna-se necessário reforçar o papel da Escola/Educação, na promoção da autonomia e no desenvolvimento de competências, que permitam aos cidadãos serem formandos durante toda a vida. Como afirma Delors (1996,p.89),

Doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros. (...) as missões que cabem à educação e as múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, (...).

Sendo assim, a educação não deverá ser direccionada especialmente para um momento específico da vida, nem para uma determinada área de saber, devendo ser mais centrada no processo de aprendizagem do que no ensino.

O processo de aprendizagem deve ser contextualizado com base na integração de três eixos 1- aprendizagens formais, adquiridas nos sistemas institucionais de educação e formação; 2- aprendizagens não formais, produto de outras atividades de formação não institucionais,

como algumas de carácter profissional; 3- Aprendizagens informais, decorrentes das atividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer (Ávila, 2004). Isto de acordo com o modelo, que esquematizamos de seguida na Figura1, no qual se parte destes eixos para a elaboração das competências-chave que serão a base do desenho curricular que irá viabilizar o reconhecimento e validação e certificação das competências.

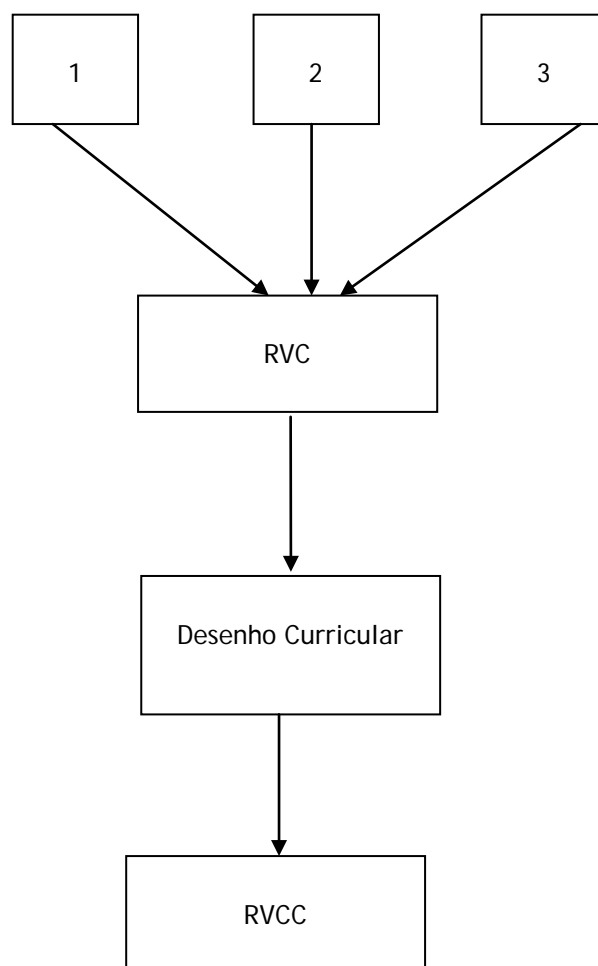


Figura 1 - Contexto do processo de aprendizagem

## 2.3 Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos

Os Cursos de Educação e Formação de Adultos apresentam um percurso que tem por base o Referencial de Competências-Chave, como componente escolar ou profissionalizante. O Referencial de Competências-Chave pode ser definido como,

(...) um instrumento para a educação e formação de adultos, face ao qual se avaliam as competências-chave adquiridas em diferentes contextos de vida com vista à atribuição de uma certificação. Constitui uma matriz integradora entre o reconhecimento e a validação das competências de que os adultos são portadores e o desenvolvimento de percursos formativos adequados às necessidades pessoais, sociais e profissionais que manifestam. (Gomes, 2006, p.94).

### 2.3.1 Referencial de Competências-Chave: nível básico

O Referencial de Competências-Chave de nível básico, tem vindo a ser aplicado desde 2001, como um dispositivo fundamental de intervenção no âmbito da educação e formação de adultos, quer em processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, quer em percursos formativos assentes em competências-chave (Alonso *et al.*, 2000).

O desenho do referencial assenta numa organização em quatro áreas nucleares:

- Linguagem e Comunicação (LC);
- Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC);
- Matemática para a Vida (MV);
- Cidadania e Empregabilidade (CE).

O referencial também inclui uma área de conhecimento transversal, denominada Temas de Vida (TV), que funciona como nutriente de conhecimento e contextualização das competências, constituída por uma diversidade de temas e problemas socialmente relevantes. Existe uma articulação horizontal e vertical entre estas quatro áreas nucleares, na medida em que o domínio de competências específicas de cada uma delas enriquece e possibilita a aquisição de outras. Existem algumas competências gerais, comuns às diferentes áreas, que resultam da visão transversal do conhecimento e das capacidades subjacentes à noção de competência-chave (Alonso *et al.*, 2002) (Fig. 2).

A articulação vertical deste referencial, encontra-se estruturada em três níveis, de complexidade crescente, tanto no que se refere ao domínio das competências, como ao âmbito de contextualização das mesmas. Estes níveis são denominados: B1, B2 e B3,

correspondentes aos ciclos do ensino Básico Escolar, ainda que não se identifiquem com eles. Esta estrutura deve ser suficientemente flexível, de forma a possibilitar uma pluralidade de combinações de competências nos diferentes projetos de reconhecimento e de formação, de forma a diferenciar os percursos e os ritmos, conforme as necessidades dos formandos, nos seus contextos de vida (ANEFA, 2001).

Na figura 2 apresentamos a estrutura global do referencial de competências-chave para o nível básico onde constam as áreas a ser trabalhadas de forma transversal, ou seja, o tema de vida só fará sentido se for trabalhado de forma integrada por todas as áreas de competência-chave. A área de cidadania com toda a sua abrangência temática é propícia a esta transversalidade, daí o anel circundante às outras áreas de competência.

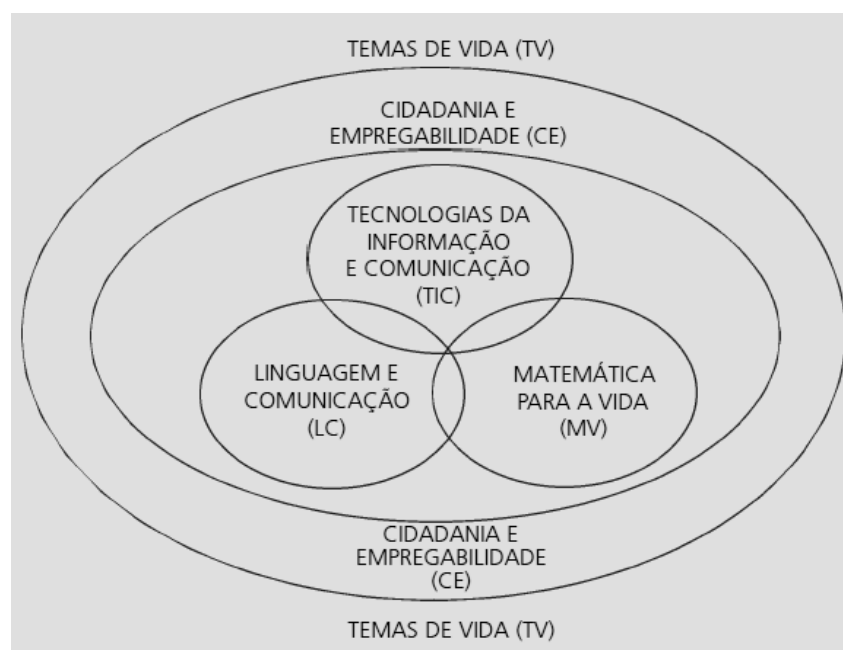


Figura 2 - Estrutura Global do Referencial de Competências-Chave: nível básico (Alonso *et al.*, 2002).

É de salientar que, de uma forma generalizada, as quatro áreas nucleares deste referencial, são ferramentas fundamentais para a participação ativa na sociedade, segundo Alonso *et al.* (2002), a

(...) aquisição e o desenvolvimento de competências de vida ou competências-chave que permitam às pessoas compreender e participar na sociedade do conhecimento, mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo actual em mudança as confronta constantemente (p.9).

Deste modo, ao definir as competências essenciais e valiosas na nossa sociedade do conhecimento e da globalização, criam-se condições para oferecer a todos os cidadãos adultos, uma igualdade de oportunidades perante a educação.

### 2.3.2 Referencial de Competências-Chave: nível secundário

Cerca de três anos após a disponibilização do Referencial de Competências-Chave de nível básico, em 2003, inicia-se um processo de reflexão alargada para a construção de um novo Referencial de Competências-Chave que torne possível expandir, ao nível secundário, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, bem como, o desenvolvimento de percursos de educação e formação de adultos. Em 2006, implementou-se o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, nível secundário. Este referencial visou reforçar a promoção dos níveis de competências e qualificações da população adulta portuguesa, bem como a redução da subcertificação Gomes, (2006). Estabelecendo a comparação entre os dois referenciais, verifica-se que assentam nos mesmos pressupostos e são enformados pelos mesmos princípios, o que significa, que estão em continuidade e não em rutura. No entanto, o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - nível secundário - contempla o quadro de referência do Ensino Secundário, encontrando-se organizado em três áreas de Competências-Chave, que incluem novos elementos estruturais e concetuais, tais como as dimensões das competências, núcleos geradores, domínios de referência para a ação, temas, unidades de competência, critérios de evidência e elementos de complexidade (Alonso *et al.*, 2002; Gomes, 2006)

O Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos de nível secundário tem como fundamento a integração de áreas relacionadas com a Sociedade, Tecnologia e Ciência. Com base neste pressuposto, o Referencial encontra-se organizado em três áreas de Competências-Chave baseadas numa estrutura e elementos concetuais comuns, de forma a tornar o documento mais uniforme, integrado e inteligível Ávila, (2004).

- Cidadania e Profissionalidade;
- Sociedade, Tecnologia e Ciência;
- Cultura, Língua, Comunicação.

Os cursos EFA de nível secundário são importantes, na medida em que permitem dar seguimento a planos de formação de adultos que, a dada altura, interromperam os seus processos formativos, integrados em sistemas educativos regulares. É de referir que o retomar um plano de educação e formação de nível secundário, implica uma evolução no grau de complexidade das competências e conhecimentos a desenvolver, assente num modelo de formação que mantém um conjunto de critérios pedagógicos e metodológicos, relativamente aos Cursos EFA de nível básico, numa perspetiva integrada e de continuidade.

Neste contexto, o modelo formativo do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, de nível secundário, visa a obtenção dos seguintes objetivos (Gomes e Rodrigues, 2007):

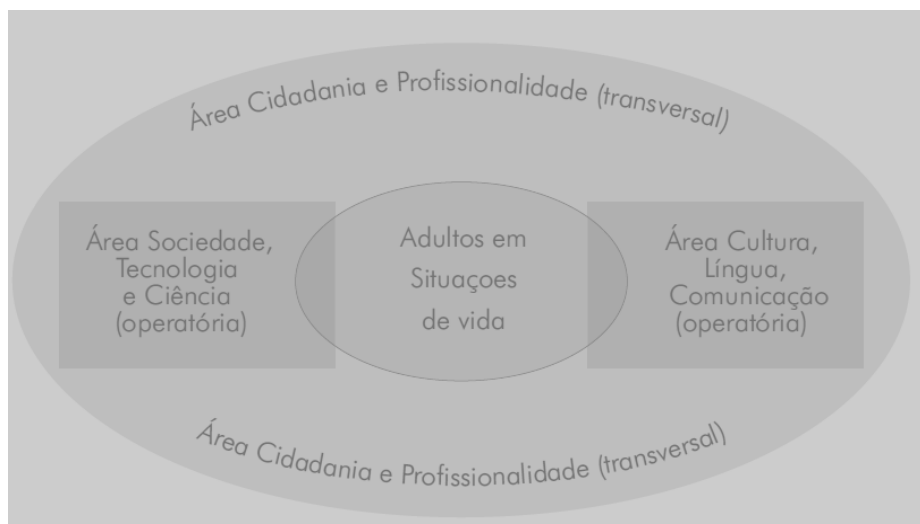
- Garantir a continuidade e complementaridade dos objetivos definidos para os Cursos EFA de nível básico, por exemplo no que se refere à contribuição para a elevação e desenvolvimento das qualificações escolares e profissionais na sociedade portuguesa;
- Preparar os adultos para o desempenho da sua atividade profissional, ou para percursos de reconversão profissional, ou ainda, de (re)inserção no mercado de trabalho;
- Garantir a adequação dos percursos de aprendizagem, baseados nas opções do adulto e respetivas histórias de vida.
- Permitir um ajustamento do Desenho Curricular de base, ao adulto em presença, em termos de cargas horárias, respeitando a estrutura modular dos cursos.
- Organização coerente do percurso formativo, sendo que as cargas horárias de cada componente devem decorrer em paralelo, através de uma distribuição equilibrada, ao longo de cada semana de formação;
- Motivar a população adulta portuguesa para o prosseguimento da elevação dos seus níveis de qualificação, escolar e profissional.

Na figura 3 apresentamos a estrutura global do referencial de competências chave para o nível secundário onde constam as áreas a ser trabalhadas com objetivos gerais que descreveremos para uma melhor compreensão. Assim:

**Cidadania e Profissionalidade:** nesta Área, pretende-se desenvolver competências-chave da e na cidadania democrática. Elegem-se para tal duas perspetivas fundamentais, mas profundamente interligadas: a cidadania e a profissionalidade.

**Cultura, Língua, Comunicação (CLC):** trata-se aqui de um conjunto de competências-chave que se constrói em torno da dimensão cultural da vida dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, da dimensão linguística (inequivocamente transversal) e da dimensão comunicacional que cruza questões mediáticas, tecnológicas e sociais que são hoje uma realidade incontornável, e por vezes central, na vida dos cidadãos.

**Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC):** Esta Área trabalha a evidenciação de competências-chave em campos que envolvem saberes formalizados e especializados cada vez mais complexos. Trata-se de uma visão integrada de três dimensões da vida das - a ciência, a tecnologia e a sociedade - entendidas como modos de acção



**Figura 3 - Estrutura Global do Referencial de Competências-Chave: nível secundário (Gomes e Rodrigues, 2007)**

### 2.3.3 Princípios do Referencial de Competências-Chave

Para a orientação do Referencial de Competências-Chave- (RCC), torna-se necessário a construção de um mecanismo de Reconhecimento e Validação de Competências - (RVC) adquiridas através da educação formal não completada ou da educação não-formal e da experiência, o qual deve inserir-se num quadro referencial mais vasto de educação e formação ao longo da vida. Assim, o Referencial de Competências Chave rege-se por **Princípios Orientadores** que passamos a clarificar:

#### Abertura e flexibilidade

Adaptação dos percursos aos perfis dos formandos que os frequentam. Construção local do currículo, caso a caso, no respeito pelos condicionalismos dos projetos pessoais e profissionais do indivíduo.

#### Pluralidade e diversidade

O Referencial de Competências Chave nível Secundário (RCC NS) confere, à partida, a unidade conceptual ao modelo de formação. No entanto, o adulto transporta consigo os seus quadros de referência pessoais, sociais e profissionais, as suas motivações e expectativas. O desenho curricular de base acabará por se concretizar numa pluralidade de percursos formativos e recurso a metodologias de diferenciação pedagógica, em função das especificidades de cada formando.

### Articulação e construção local

Este princípio orientador concretizar-se-á nas metodologias a utilizar, nomeadamente, através da produção de materiais pedagógicos adequados às características regionais e locais, baseados numa análise dos percursos a realizar, bem como, na articulação entre os Núcleos Geradores e os respetivos temas, assente nas particularidades regionais e inserção profissional e social dos adultos.

### Integração e contextualização das Competências - Chave

As competências - chave são competências *em* e *para a acção*, trabalhadas com vista ao saber em uso, transferível para situações de aprendizagens diferenciadas. No nível secundário, estas competências - chave, concretizam-se de modo integrado, a partir das diferentes dimensões trabalhadas em cada uma das áreas, contextualizadas em quatro Domínios de Referência para a Ação (DRA): privado, profissional, institucional e macro - estrutural. É, aliás, do cruzamento destes domínios com os Núcleos Geradores, que surgem os Temas de Vida, em redor dos quais se constrói todo o processo de aprendizagem.

O desenvolvimento da componente tecnológica deve seguir este mesmo princípio orientador.

### Aprendizagem por "Atividades Integradoras"

A organização do plano curricular de um Curso EFA-NS deverá assentar na articulação entre as Áreas de Competências-Chave e, entre estas e a Formação Tecnológica. Nesta lógica, a construção das aprendizagens, far-se-á através do recurso a "Atividades Integradoras", convocando competências e saberes de múltiplas áreas, que se inter-relacionam, funcionando em conjunto para concretizar a resolução de problemas, gradualmente mais complexos. Esta metodologia gera uma atitude ativa no desenvolvimento de aprendizagens significativas para os formandos, exigindo um trabalho colaborativo entre todos os elementos da equipa pedagógica.

### Avaliação formativa

A avaliação dos Cursos EFA-NS, baseia-se em instrumentos de natureza qualitativa, que permitirão aferir as aprendizagens que tomam corpo e forma no PRA- Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Este instrumento da formação, permitirá agregar as competências que o adulto vai desenvolvendo, as quais irão complementando o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, ao longo do percurso formativo, como fonte e prova das aprendizagens realizadas. O recurso ao sistema de créditos, definido no Guia de Operacionalização do Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário, permite a tomada de decisão não só sobre a definição do percurso formativo, como também sobre a certificação do adulto.

### Mediação pessoal e social

O Mediador é um elemento essencial que pretende favorecer a inclusão pessoal, profissional e social dos formandos. O mediador deverá estimular o aprofundamento de competências em formação e o desenvolvimento de processos de qualificação escolar e profissional. O mediador assume também um papel central na prossecução dos objetivos e na concretização dos princípios orientadores dos Cursos EFA-NS. O Mediador deverá, ainda, ser um profundo conhecedor de todas as matrizes que se cruzam na construção de um percurso EFA de nível secundário, nomeadamente a matriz concetual do modelo de formação (o RCC-NS e os referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações), a "matriz experiencial" dos adultos (as suas histórias, experiências e motivações de vida) e a "matriz sociocultural" onde estes indivíduos se inserem e desenvolvem as suas trajetórias pessoais, profissionais, culturais, entre outras.

### Desenvolvimento integrado do RVC Escolar e do RVC Profissional

A implementação de um Curso EFA-NS parte de uma nova prática em matéria de RVC, sempre que haja lugar a este procedimento nos CNO- Centro de Novas Oportunidades. Mais adequada aos contextos de vida de um adulto, cuja experiência lhe vai conferindo saberes e competências, por natureza transversais, em que se cruzam valências escolares e profissionais, pretende-se que a metodologia desenvolvida nos processos de RVC seja realizada de modo integrado. Segundo Alonso e al., (2002), o referencial possui a tripla função, a de servir como uma base para a construção do "Desenho Curricular" de educação e formação de adultos, assente em competências-chave, o de servir como um quadro orientador para o reconhecimento e validação das competências de vida, e ainda servir como um guia para a conceção da formação de agentes de EFA.

## 2.4 Desenho Curricular

Segundo Zabalza, (2007) o desenho Curricular consiste num trabalho colaborativo, no qual, as diferentes áreas de formação, devem ser interligadas entre si. A construção curricular assenta na ideia que os conteúdos deverão ir ao encontro das competências a adquirir e das aprendizagens a realizar. Deverá ser concetualizado e contextualizado de forma integrada, atendendo ao ambiente em que escola, alunos, e docentes se inserem.

Tal como Zabalza, outros autores reconhecem a importância da evolução de modelos centralizados para modelos que envolvam mais os intervenientes diretos no processo educação, nomeadamente os formandos e os formadores, para que o processo de aprendizagem seja partilhado. Neste âmbito, no novo paradigma educacional, é fundamental pôr em prática um currículo mais flexível e implementar um desenho didático partilhado e dinâmico, que permita desenvolver as potencialidades dos formandos, viabilizando uma melhor integração no mundo atual Zabalza, (2007).

Neste contexto, e como defende Morin (1999), é necessário reforçar a importância de *“religar os conhecimentos”*, como uma alternativa ao ensino fragmentado. Desta forma, desenvolve-se um processo de ensino-aprendizagem, baseado num modelo de codocência, no qual, a articulação entre pares é essencial para a construção do Desenho Curricular.

### 2.4.1 Caracterização do Desenho Curricular

O Desenho Curricular consiste na conceção da oferta formativa que deve propiciar o desenvolvimento das competências constitutivas do perfil profissional, estabelecido no curso de formação. Trata-se da descodificação de informações do mundo do trabalho para o mundo da educação, traduzindo-se pedagogicamente as competências do perfil profissional do formando adulto (Amador, 2010). A carga horária do Desenho Curricular é definida para cada formando, a partir do processo de evidenciação de competências e consequente validação de Unidades de Competência.

No entanto, a construção curricular é muito mais do que o que consta no referencial de cada curso. A construção curricular deverá corresponder a um processo de aprendizagem, integrado num modelo de avaliação flexível e contextualizado, que, por vezes, torna problemática a sua adequação ao modelo de Educação de Adultos. Uma das soluções para a problemática acima referida, consiste na democratização do processo de aprendizagem, baseada nos seguintes princípios apresentados por Quintas, (2007),

- (...) a auto-criação de formas de aprender; ir ao encontro dos interesses dos formandos;
- a criação de itinerários formativos individualizados; a participação dos formandos na

construção curricular; um trabalho mais criativo; a operacionalização de uma perspectiva construtivista do currículo (...) (p.343).

Neste âmbito, verifica-se que o Desenho Curricular deve ser construído com base numa abordagem mais ampla, que propicie a “competência” e favoreça a “polivalência”. Entende-se por competência a capacidade do adulto/formando mobilizar os conhecimentos, habilidades e atitudes, necessários para alcançar os resultados pretendidos, num determinado contexto profissional, segundo padrões definidos de qualidade e produtividade. Neste contexto, competência implica, a capacidade de agir, intervir e decidir em situações nem sempre previstas, mobilizando o máximo de saberes e conhecimentos para dominar situações concretas de trabalho, transpondo experiências adquiridas, de um contexto para outro (SENAI/DN, 2009).

Por polivalência, entende-se a capacidade de um profissional utilizar as suas competências para superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, e transitar para outros campos ou ocupações, da mesma área profissional ou de áreas afins. Um profissional polivalente deve possuir competências transferíveis, ancoradas em bases científicas e tecnológicas, e ter uma perspetiva evolutiva da sua formação, seja pela ampliação, seja pelo enriquecimento e transformação do seu trabalho (SENAI/DN, 2009).

A construção curricular deve pautar-se pela flexibilidade e na perspetiva da educação continuada, favorecendo, mediante a modularização, a construção progressiva da competência e da polivalência. Assim, o Desenho Curricular deve compreender, seguindo os pressupostos de Zabalza, ( 2007):

- A proposta de desenvolvimento metodológico para o curso;
- A organização curricular, preferencialmente modularizada;
- As unidades curriculares que integrarão a oferta formativa, com os seus respetivos objetivos gerais, conteúdos formativos e carga horária;
- A caracterização dos ambientes pedagógicos: equipamentos, máquinas, ferramentas, instrumentos e materiais a serem utilizados.

É de ressaltar que a elaboração do desenho curricular constrói-se a partir de uma metodologia que assenta no pressuposto da necessidade de propiciar o desenvolvimento das competências, considerando a construção de uma visão ampla do processo produtivo e dos princípios técnicos e científicos, que sustentam cada área profissional. Sendo assim, o método para a elaboração do Desenho Curricular terá em conta os vários intervenientes no processo de formação, de forma a desenvolver o currículo que mais se adapte às necessidades suscitadas pela situação em que vai ser aplicado Peralta (2007).

De uma forma generalista, o percurso metodológico, que pode funcionar como guia de ação, encontra-se descrito na Figura 4.

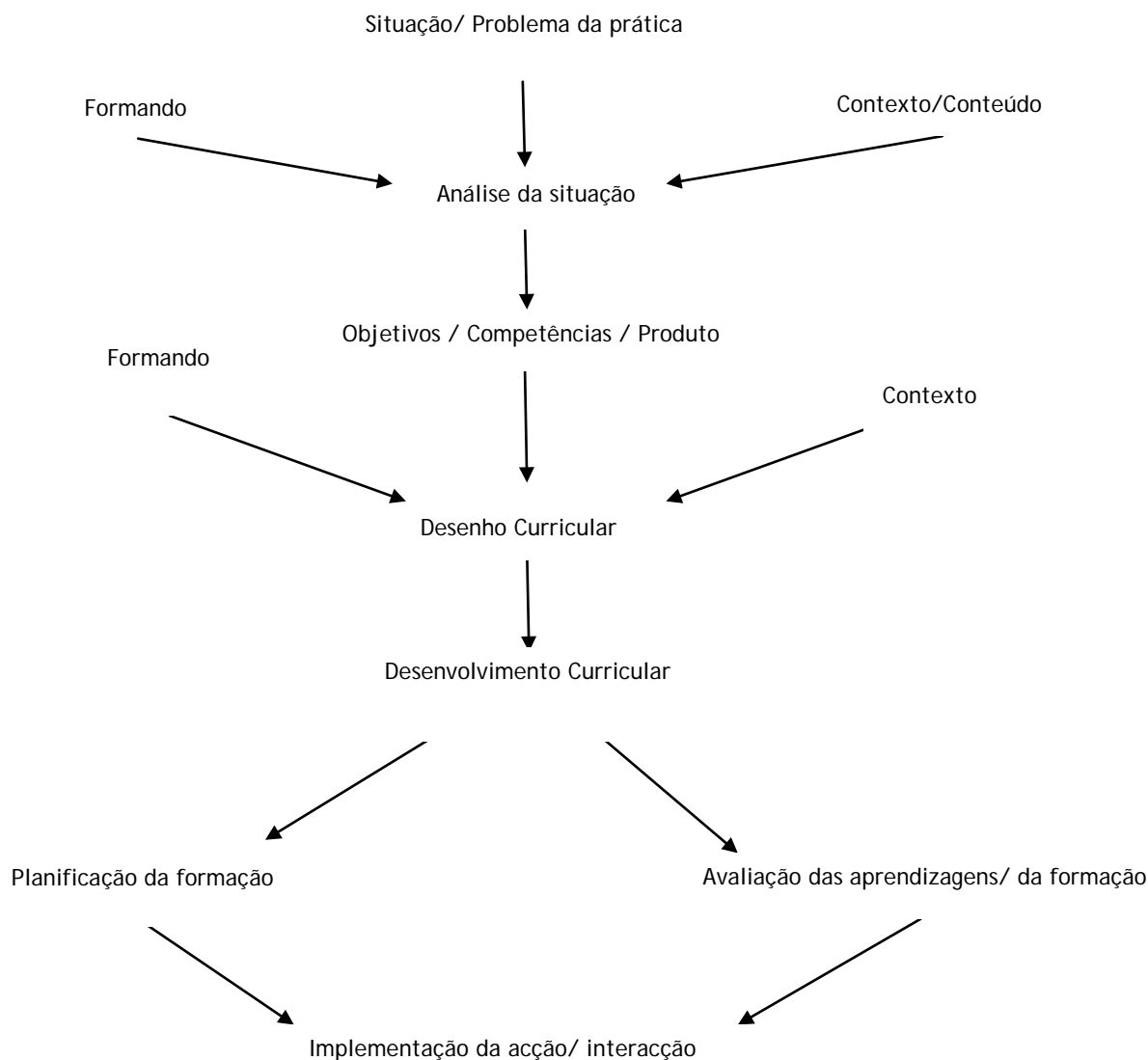


Figura 4 - Processo de construção de um currículo adaptado de Peralta, (2007)

É importante referir que o Desenho Curricular se traduz num referencial a ser trabalhado pelos docentes, de forma a permitir a conceção de uma abordagem integradora, que parte do geral, da visão mais global, para o enfoque específico das competências, considerando recorrências e sínteses progressivas básicas, e específicas da gestão, dos conhecimentos, habilidades e atitudes ao longo do processo formativo. Em suma, a construção de

aprendizagens e competências significativas, depende de fatores, entre os quais de se incluem ( Sá-Chaves,2005; Zabalza,2007):

- Construção de um Desenho Curricular e de um Desenho Didático flexíveis e dinâmicos, em codocência pela equipa pedagógica, promovendo uma participação efetiva dos aprendentes na construção do processo ensino-aprendizagem;
- Aperfeiçoamento de competências para uma melhor integração no mundo em que vivemos;
- Sistema de avaliação partilhado, integrado, através da reflexão e da colaboração, pela utilização de portefólios e de diários de aula.

Pretende-se o desenvolvimento da formação, centrada em processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências, que facilitem e promovam as aprendizagens. Através do módulo, “aprender com autonomia”, no recurso a metodologias que proporcionem aos formandos as técnicas e os instrumentos de autoformação assistida, facilita-se a integração e o desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo, assim como, a definição de compromissos individuais e de grupo, nos cursos de nível básico. O “portefólio reflexivo de aprendizagens”, para os cursos de nível secundário, de carácter transversal à formação de base e à formação tecnológica, visa desenvolver processos reflexivos e de aquisição de saberes e competências pelo adulto. Em contexto formativo, é no âmbito da área do PRA que, preferencialmente, ocorre a avaliação formativa e se revela a consolidação das aprendizagens efetuadas pelo adulto ao longo do curso.

#### **2.4.2 Currículo**

O termo currículo é ambíguo e é utilizado nas mais variadas situações Ribeiro (1990) considera que, em rigor, não existe uma noção mas várias noções de currículo, consoante as perspetivas que se adoptam, pelo que se pode falar de uma certa ambiguidade e imprecisão da palavra “currículo” no contexto da educação escolar. O currículo não possui um sentido único: por um lado designa as práticas e processos educativos que induzem a resultados de aprendizagem, por outro, refere-se a efeitos não educativos que a formação tende a favorecer e diz respeito a aquisição de valores, processos de sociabilização, de formação moral, etc... O currículo oficial deve ser visto como referência, ou seja, integrar os conhecimentos e aprendizagens de natureza científica, técnica e social, que, por sua vez, possam contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos formandos. O currículo deve, nos dias de hoje, representar a educação de forma sistematizada e organizada, e deve em simultâneo dar respostas aos interesses e necessidades da sociedade e dos formandos. Como salienta Dominicé (1990,p.202), “Os adultos aprendem quando são capazes de reorganizar e enriquecer o que já sabem. A aprendizagem, para os adultos, tem lugar no contexto global da sua vida”.

O currículo representa um conjunto de práticas, valores, expectativas e motivações que se constituem no centro de toda a atividade formativa. Segundo Perrenoud (2001), existem dois tipos de currículos no ambiente educacional: o formal ou explícito, resultado do planeamento do professor e o currículo oculto, resultado de experiências vivenciadas em contexto educativo e que representam o reflexo do universo cultural do formando. Segundo o autor, a escola, com base nos currículos explícito e oculto, produz nos alunos alguns saberes, valores e comportamentos, que os preparam para o trabalho na sociedade capitalista. Tendo em conta a abordagem prévia sobre o desenvolvimento do currículo formal, ou seja, o currículo desenvolvido pelo formador resultando no desenho curricular, torna-se fundamental fazer uma análise detalhada relativamente ao currículo oculto, na educação e formação de adultos.

### 2.4.3 Currículo oculto

Segundo Silva (2001),

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações (p.78).

O currículo oculto envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do quotidiano escolar. Assim, fazem parte do currículo oculto, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos Moreira, (2007).

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis pela sua elaboração. Sendo assim, os papéis sociais, por exemplo, são aprendidos desse modo, da mesma forma que, os papéis sexuais e as atitudes com relação a muitos outros aspetos da vida. Implícitas em todo o conjunto de disposições, estão as atitudes e os valores daqueles que as criam, sendo esses valores comunicados aos formandos de um modo não planeado.

Neste contexto, não existe dúvidas quanto à importância do conceito de currículo oculto, nem quanto à necessidade dos formadores manterem, constantemente diante de si, as implicações desse conceito. Como sugere Bourdieu (1983, p.64) “é preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reacção mecânica, directamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos”.

A educação tem um papel fundamental no esclarecimento das gerações futuras, contudo, é difícil incluir nos currículos formais/oficiais, as contínuas mudanças do mundo como, por exemplo, questões como o referendo sobre o aborto, as diferenças sociais a eutanásia. Esta limitação dos currículos formais/oficiais, poderá ser atenuada se estas questões forem tratadas em sala de aula e adaptadas aos temas previstos nos currículos oficiais. Para uma formação inclusiva e democrática, o professor deve ser conhecedor da realidade do mundo em que vive e tem que saber adequar o currículo oficial às notícias e informações do quotidiano, desenvolvendo um autêntico currículo oculto, de grande interesse e influencia na vida dos alunos/formandos. A par dos conteúdos o mundo sofreu alterações que viabilizaram uma sociedade do conhecimento e da globalização (onde a educação/formação é pilar do desenvolvimento social económico). A comunidade educativa (pais, família, professores, encarregados, auxiliares) não pode alhear-se dessa mudança, devendo, pelo contrário, participar activamente na mudança em curso. Esta participação ativa vai muito além de apetrechar as escolas de material informático, laboratórios, televisores ou qualquer outro recurso. Para a criação de uma sociedade do conhecimento globalizada, é fundamental que a comunidade educativa aprenda a utilizar corretamente o material/equipamento e tenha a capacidade de adequar/reinventar processos e procedimentos, que viabilizem a que as novas tecnologias façam parte integrante dos currículos e instrumentais básicos para o trabalho em aula.

Numa sociedade empenhada em encontrar soluções para o grave problema do défice de escolarização da população, parte-se do princípio de que as respostas diferenciadas, exigidas por alguns formandos, podem beneficiar todos os outros. Uma formação inclusiva e democrática não pode, pois, orientar-se pelo paradigma da uniformidade curricular, uma vez que exige alterações e atualizações constantes, ao nível da organização e gestão curricular. Um currículo flexível é portanto adaptável, sempre que as necessidades individuais e de grupo o exijam, independentemente da tipologia de percurso que se implante. A definição do currículo estará definida à partida, mas o processo de aprendizagem do formando não. Este vai-se construindo ao longo de todo o processo formativo. Esta situação é diariamente verificada nos ajustes a realizar, durante a realização de um percurso formativo individual do formando adulto. Nas mais diversas áreas de competência-chave, na formação profissionalizante/tecnológica de um curso EFA, procura-se desenvolver um trabalho transversal de pesquisa, reflexão e produção, que integre os conhecimentos e aprendizagens de natureza científica, técnica e social, que, por sua vez, possam contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos formandos. A formação tem que ser entendida como um todo, materializada num complexo de “saberes” e “saberes fazer”, nos mais diversificados domínios, a par da concretização de um plano transversal, entre as componentes da formação transversal a todo o currículo do percurso formativo, onde todos (Coordenador, Mediador, Formadores e Formandos) participam e arquitetam o percurso de aprendizagens do formando/adulto.

Em suma, torna-se necessário realçar o papel do educador/formador no processo curricular e na necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planeado e desenvolvido, como o currículo oculto. Os profissionais da educação têm a responsabilidade de estarem permanentemente atualizados, bem como, serem capazes de criar elos comunicacionais, que lhes permitam seguir as diretrizes de atuação de uma dada tipologia e, saber adaptar o currículo oficial (visto como referência) a cada realidade presente.

## 2.5 Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)

O sistema Nacional de RVCC é composto pela Rede Nacional dos Centros Novas Oportunidades existentes, onde se desenvolvem os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pelos adultos, em vários contextos de vida. Este sistema é flexível e caracteriza-se por privilegiar a aprendizagem adquirida, através das vivências ao longo ao longo da vida, e pela aquisição e desenvolvimento de competências e saberes.

Para uma melhor compreensão deste sistema, torna-se imperativo citar Gomes (2006), quando refere que os,

(...) processos de reconhecimento, validação e certificação no conceito de competências-chave, entendido como um conjunto de capacidades, conhecimentos e saberes que possibilitam aos cidadãos nas sociedades contemporâneas, actuarem de modo eficaz nas diferentes esferas de relação interpessoal e/ou institucional (privada, profissional, com as instituições e com a sociedade que os rodeia e sua evolução). Baseiam-se em processos inovadores de grande amplitude como os de reconhecimento, validação e certificação de competências, que se desenvolvem ao ritmo próprio do candidato adulto, partem das suas experiências de vida e consolidam percursos de auto-aprendizagem, reflexividade pessoal e formação individual (...) (p.13).

Assim, no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), os formandos, evidenciam as competências que adquiriram ao longo da vida, participando ativamente no processo, propondo validações às diversas áreas de competência que serão certificadas.

O sistema Nacional de RVCC permite reconhecer e validar, através de um certificado, as competências e conhecimentos adquiridos, nos vários contextos, ao longo da vida do formando. No decorrer deste processo, o formando, terá que organizar um Dossier Pessoal, no módulo Aprender com Autonomia (Nível Básico), ou um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens - PRA - (Nível Secundário), tendo por base as suas experiências de vida, adquiridas pela via formal, não formal e informal. Com base nas competências demonstradas, poderá obter uma certificação escolar de nível básico (4.º, 6.º ou 9.º ano de escolaridade) ou secundário (12.º ano de escolaridade).

No caso de cursos EFA de nível secundário, a avaliação das competências dos candidatos, deve certificar que os candidatos possuem as competências, que se definem como

fundamentais, para este nível de reconhecimento, por exemplo, através da avaliação do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. É no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens que se inserem as observações de todas aprendizagens, assim como, trabalhos e projetos que testemunhem os processos de aquisição e desenvolvimento de competências. Visa assim, integrar o ensino, a aprendizagem e a avaliação Sá-Chaves (2005).

Deste modo, o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens é considerado como o resultado tangível, que evidencia as competências adquiridas pelo candidato, em contextos de natureza não formal e informal. Um portefólio bem construído resulta de um processo de formação, em que o candidato adulto tem, uma participação ativa na seleção do respetivo conteúdo e na definição dos critérios, para julgar o mérito do seu desempenho. O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens promove “o desenvolvimento de competências meta-cognitivas, que sustentam os processos de auto-regulação, no desenvolvimento pessoal”. Sá-Chaves, (2005, p.17).

No entanto, a avaliação dos conhecimentos experienciais adquiridos é muito complexa, pois acarreta subjetividades de auto e heteroavaliação e regulação. Efetivamente, não basta acumular uma determinada quantidade de conhecimentos, mas também, ser capaz de aproveitar e explorar, todas as ocasiões para atualizar, aprofundar e enriquecer esses conhecimentos, adaptando-os a um mundo em mudança Delors (1996). Assiste-se, assim, a uma continuidade entre o saber tirar partido das experiências/conhecimentos anteriores e, o saber estabelecer conexões com os novos conhecimentos adquiridos, contribuindo para uma maior consciencialização das capacidades do formando. É necessário que os alunos tomem consciência dos seus próprios saberes, aprofundando-os e aplicando-os às suas vidas, transformando-os em cidadãos mais ativos e críticos na sociedade democrática.

## 2.6 Importância da autorregulação na formação na educação e formação de adultos

A atualidade exige que os indivíduos reflitam, procurando novas soluções e ideias. Os velhos procedimentos já não dão resposta às presentes e permanentes mutações da atualidade, daí o imperativo do pensamento flexível e inovador, capaz de estabelecer soluções não rotinadas Freire (2006). Assim, não chega aprender os conteúdos curriculares formais, mas, principalmente, poder fazer escolhas críticas, estar preparado para o “novo”, poder agir com autonomia e saber gerir a informação. No entanto, essas competências só poderão ser estimuladas através da compreensão dos conteúdos, e de um ensino-aprendizagem, que promova a autorregulação do formando para aprender. Segundo, Morin (2001) é necessário ensinar estratégias que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, modificando o seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. Miranda (2005, p.257) confirma este facto ao afirmar que “(...) a escola deveria preparar os estudantes para serem capazes de se adaptar de um modo flexível a novos problemas e situações, isto é, deveriam ensinar os alunos a transferir os conhecimentos académicos às situações quotidianas da vida”.

Perrenoud (1999, p.96) concetualiza a autorregulação como as “capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projectos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos.”. Assim,

(...) para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação em última instância, só pode ser uma auto-regulação, pelo menos se admitirmos as teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda acção educativa só pode estimular o auto-desenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interacção com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na auto-regulação (p. 96).

Vários estudos têm demonstrado que os alunos/formandos conseguem melhores resultados académicos, baseados na compreensão dos conteúdos e na construção de significados pessoais, quando controlam conscientemente os seus processos de aprendizagem, ou seja, quando se tornam autorregulados (Silva et al., 2004; Rosário e Almeida, 2005). A construção da autorregulação possui fases, processos e componentes que se integram para produzir os resultados e produtos da aprendizagem. Os formandos podem ser chamados de autorregulados quando são cognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente, mais ativos nos seus processos de aprendizagem Zimmerman (2000).

No modelo da aprendizagem autorregulada o desafio atual reside em identificar e analisar os principais processos/estratégias de aprendizagem citando Lopes da Silva (2004)

(...) o que importa salientar é que a utilização das estratégias de aprendizagem requer um sistema de auto-regulação que se fundamenta na reflexão consciente que o estudante faz ao explicar o significado dos problemas que vão aparecendo e ao tomar decisões sobre a sua possível resolução numa espécie de diálogo consigo mesmo. Desta forma um estudante que emprega uma estratégia está em todo o momento consciente dos seus propósitos e, quando se desvia deles, é capaz de reorientar e regular a sua acção (p.79).

A autorregulação é, assim, um processo gradual em que o aluno/formando passa a responsabilizar-se, mais e mais, pelo seu processo de aprendizagem, existindo um comprometimento do próprio com o processo de aprendizagem.

### **2.6.1 Portefólio reflexivo de aprendizagens utilizado como estratégia/instrumento facilitador de aprendizagem**

Como referido anteriormente, o PRA é uma estratégia de promoção de aprendizagens, bem como um caminho de integração (avaliação) de saberes, vinculado à (re)construção do conhecimento e do processo de aprendizagem. Visa integrar ensino, aprendizagem, avaliação e implica (auto)controlo da aprendizagem. Não substitui o percurso de aprendizagem, mas aprofunda-o, acrescentando-lhe novas perspectivas. A realização de um portefólio, permite relacionar e acolher trajetórias de vida diferenciadas. Implica, contudo, a criação e manutenção de contextos apropriados e de relações dinâmicas e ricas, entre formandos e mediadores. Requer a mobilização dos aprendentes para a conceção, planeamento e desenho da sua aprendizagem, nomeadamente no (re)conhecimento das áreas menos consolidadas da sua formação e na identificação de competências que objetivem, perante outros, esse diagnóstico. O portefólio é definido por Tavares e Alarcão (2003,p.102) como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada, contextualizada no tempo, reveladora de um percurso”e, argumentando os autores que, a construção do mesmo, pode fornecer estratégias sólidas, da autorregulação da aprendizagem dos adultos. De referir, ainda, o papel ativo que os aprendentes podem exercer, no seu desempenho escolar e ou profissional, “ao tomar consciência da existência, aplicabilidade e utilidade daqueles processos na aprendizagem e ao regularem as suas cognições, emoções, comportamentos e meio com o propósito de aprender melhor” Lopes da Silva (1995), saber escolher estratégias, saber como quando e onde aplicá-las, são regras básicas para uma aprendizagem eficaz.

É na área do PRA que os adultos são ou devem ser ajudados a ser autorregulados. A autorregulação na aprendizagem dos adultos é considerada como um processo que o aluno pode iniciar, controlar e desenvolver e é, durante a realização dos PRA, que o protagonismo do formando/aluno é reforçado, tornando-o num participante ativo e autónomo no processo de aprendizagem. A aprendizagem é tida como um processo do comportamento, que envolve a definição de objetivos e que direciona o comportamento para a concretização desses objetivos. Aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais, são características cruciais no processo de aprendizagem, a par do conhecimento dos conteúdos. O processo de aprendizagem implica:

**Planificação** - o estudante decide o que se vai fazer numa determinada situação de aprendizagem, como o vai fazer e o tempo que o vai levar a fazer, para obter os objetivos face à tarefa;

**Execução** - o aluno realiza a tarefa controlando sempre o curso da ação, fazendo sempre que necessário as mudanças que considera imprescindíveis, para garantir os objetivos a atingir. Segundo Rosário (2002.p.58) “os alunos utilizam um conjunto organizado de estratégias e automonitorizam a sua eficácia tendo em vista a meta estabelecida”

**Avaliação** - o estudante analisa o seu próprio desempenho, com o objetivo de identificar as decisões cognitivas que podem ter sido tomadas de forma incorreta, a fim de as corrigir em ocasiões futuras. A autoavaliação tem em vista a implementação de estratégias corretivas, para se atingir o objetivo a que se propôs. Deverá ser um processo caracterizado pela sua coerência, pessoalidade, significado, reflexão experiencial, documentação, seletividade, continuidade e contextualização no tempo e nas circunstâncias.

A aplicabilidade do PRA, na educação e formação de adultos, visa atingir objetivos como:

- Elevar a autoestima do Aluno;
- Desenvolver uma maior autonomia no trabalho do aluno;
- Levar o aluno a comprometer-se e a assumir um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem;
- Exercitar a capacidade crítica e reflexiva do aluno;
- Desenvolver e observar a capacidade de organização do aluno;
- Compreender e conhecer melhor o aluno na sua globalidade;
- Acompanhar a evolução do percurso do aluno.

O portefólio deverá assentar em 3 dimensões:

1. **Dimensão documental** - Consiste no conjunto de evidências, reunidas para demonstrar o percurso de aprendizagem do aluno, ao longo do tempo.
2. **Dimensão de autorreflexão e autoavaliação** - O portefólio é a narrativa documentada do percurso do aluno, em que este reflete as aprendizagens e se projeta no futuro.
3. **Dimensão de reconstrução** - Ao longo do tempo, o aluno deve ir reconstruindo o seu portefólio, refletindo o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. A característica dinâmica do PRA permite ilustrar o percurso desenvolvido, na consecução do conhecimento e do saber.

A construção do portefólio e/ou do dossiê individual do formando, é, em si mesmo, uma estratégia autorreguladora de aprendizagens, baseada num processo participado, entre formandos e formadores. Sendo a elaboração da responsabilidade do formando, estes instrumentos deverão refletir o adulto/formando e não o processo de formação.

De acordo com os vários autores que temos referido, o portefólio deverá obedecer aos seguintes pressupostos:

- Partir do aluno para a formação e não o inverso;
- Orientar o aluno a progredir a partir dos recursos que dispõe;
- Respeitar uma filosofia de aprendizagem baseada na investigação / acção formação;
- Desenvolver um perfil de competências metacognitivas e metareflexivas;
- Ter um carácter descritivo e progressivo;
- Não constituir uma súmula ou uma síntese mas antes um processo analítico.

De acordo com Valadares e Graça (1998), o portefólio do aluno deverá ser entendido, como uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos, produzidos pelo aluno ao longo de um período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada quanto possível do seu desenvolvimento (cognitivo, metacognitivo e afetivo). Seguindo este fundamento, a coleção de trabalhos resultante deve revestir-se sempre de um carácter representativo, opondo-se claramente a recolhas sistemáticas e exaustivas do trabalho desenvolvido pelo aluno. Deve ser criado com o propósito de promover o desenvolvimento de competências gerais, competências específicas, e constituir um elemento de avaliação dos progressos do formando numa ou em várias disciplinas. O portefólio serve para a reflexão e autoavaliação, sempre que o formando faz alterações necessárias aos trabalhos está a tomar decisões com o objetivo de os melhorar e em simultâneo adquirir competências. Os trabalhos na realização de um PRA são continuamente elaborados, possibilitando a tomada de decisões.

O portefólio é uma pasta com “gente dentro”, pode ser entendido como um roteiro dos percursos pessoais de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem do aluno/formando a que pertence. É um diário educativo ou autobiografia do aprendente em que o mesmo se deve encontrar profundamente implicado Nunes (2000).

O portefólio será o reflexo de um percurso profissional, representa um longo caminho, é construído ao longo da ação, espaço e tempo de desenvolvimento do formando. O formador, em negociação com o formando, estabelece momentos de avaliação deste instrumento de autorregulação da aprendizagem.

Um dos propósitos da aprendizagem autoregulada é o de conferir um papel central ao uso de estratégias, às atribuições dos indivíduos e à perceção de competência. Assim, perante o exposto, conclui-se que a capacidade de realizar um portefólio é por si só uma habilidade metacognitiva e autorreguladora, pois coloca o aluno/formando no centro da ação. A elaboração do portefólio deve ser vista como um instrumento, uma ferramenta, que pode melhorar as aprendizagens e o ensino. A escola deve fazer alterações, no sentido de ensinar estratégias, que facilitem a aquisição do saber de forma crítica, independente e contínua. A aprendizagem deve integrar o ensino de competências a alunos/formandos que devem ser ensinados a aprender fazendo. O formador deve facilitar aprendizagens através da demonstração, reflexão, apresentação e análise de modelos, análise de conceitos, exploração de atitudes e sentimentos, jogos de simulação de problemas a resolver e tarefas a executar. No quadro que se segue, Quadro 1 pretendemos exemplificar o processo autorregulador de aprendizagem, dar exemplos de estratégias de aprendizagens onde o aluno cuida, é responsável e autónomo na aquisição do seu saber/conhecimento. A medida que evolui toma consciência do processo evolutivo da sua aprendizagem, sabe portanto quando está preparado e quando deve ser avaliado.

Estratégias	Definição	Exemplo
1. Autoavaliação	(...) as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progresso do seu trabalho).	(e.g., "...Verifiquei o meu trabalho para ter a certeza que estava bem).
2. Organização e transformação	(...) as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando-os, os materiais de aprendizagem).	(e.g., "...faço sempre um esquema antes de realizar os relatórios das experiências de Ciências").
3. Estabelecimento	(...) o estabelecimento de objetivos	(e.g., Nunca estudo uma

de objetivos e planeamento	educativos: planeamento, faseamento no tempo e conclusão de atividades relacionadas com esses objetivos).	semana antes do teste, só na véspera").
4. Procura de informação	(...)os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não -sociais quando enfrentam uma tarefa escolar).	(e.g., "Antes de começar um trabalho, vou à biblioteca da escola e colho tudo o que há sobre o tema").
5. Elabora apontamentos	(...)os esforços para registar eventos ou resultados).	(e.g., "Nas aulas escrevo o sumário e já é uma sorte...").
6. Estrutura Ambiental	(...)esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem).	(e.g., "Para não me distrair, isolo-me no quarto").
7. Autoconsequências	(...)a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares").	(e.g., "Se o teste me corre bem, ofereço-me umas gomas").
8. Repetição e memorização	(...)as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material).	(e.g., "Na preparação de um teste de Matemática, escrevo muitas vezes a fórmula, até a saber de cor").
9-11. Procura de ajuda social	(...)as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos <i>pares</i> (9), <i>professores</i> (10) e <i>adultos</i> (11).	(e.g., "(...)se tenho dificuldades no estudo peço ajuda ao meu pai que sabe <i>muito</i> Inglês")
12-14. Revisão de dados	(...)os esforços-iniciativas dos alunos para relerem <i>notas</i> (12), <i>testes</i> (13), <i>livros de texto</i> (14) a fim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito).	(e.g., "(...)antes dos testes revejo sempre os resumos da matéria que fiz").

**Quadro 1-** Estratégias de autorregulação da aprendizagem (adaptado de Zimmerman & Martinez-Pons, 1986 in Rosário, 2004, p.59)

No dizer de Barbosa (1997,1998) o professor/formador, deverá ser um bom gestor de conflitos e possuir atitudes de bom senso, bem como, deve ter a capacidade para implementar instrumentos de autorregulação e incentivar a autorreflexão na e sobre a ação e estratégias. O aluno no ensino autorregulado é responsável e autónomo, exigindo do professor uma visão ampla, no sentido de conseguir perspetivar o que já é possuído pelos alunos, o que pode construir um instrumento de abertura de novos campos /horizontes, bem como, verificar o que pode servir como fonte de novas exigências em termos de poderes de observação e uso inteligente da memória, assegurando a conexão no crescimento intelectual do aluno, Branco (2010).

### 3 A metodologia EFA aplicada a outros tipos/níveis de educação/formação

Temos, no contexto atual, vindo a assistir a sucessivos e constantes movimentos de reformas políticas educativas. Existe uma vontade permanente em acompanhar a evolução das próprias conceções da aprendizagem, da motivação e do desenvolvimento. A metodologia adotada na educação e formação de adultos permitiu que se rompesse com a ideia tradicional e presente nos processos de ensino-aprendizagem, a de que apenas se aprende na escola e com as aulas ministradas pelos professores. O aluno/formando é, ainda, na generalidade, considerado como um mero agente passivo, cabendo-lhe um papel muito restrito no que diz respeito à educação e à aprendizagem. Segundo Zimmermam(1989), a educação manteve-se ao cargo da escola, professores e outros educadores, procurando manter e estabelecer padrões de aprendizagem, adaptando a sua capacidade mental, background sociocultural ou padrões de desempenho escolar.

Os processos de ensino - aprendizagem considerados válidos são os que se pautam por uma natureza transmissiva pondo em causa e em discussão a validação de aprendizagens prévias, atualmente consideradas como essenciais em todos os níveis de educação. Ao nível do ensino superior serve, como exemplo os processos de creditação no âmbito do processo de Bolonha; ao nível da formação profissional, a certificação das aprendizagens realizadas em contexto profissional através do desempenho de determinada profissão; ao nível básico e secundário com os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências para o 4º, 6º, 9º e 12º ano de escolaridade. Possuímos assim, duas perspetivas pedagógicas sobre a forma como se ensina e se aprende: uma de caráter essencialmente transmissivo, onde os professores transmitem conhecimento de modo unidirecional aos alunos assentes em rígidas hierarquias de saberes e de poderes. Promove a atitude passiva do aluno/formando, impedindo a interdisciplinaridade de áreas; A outra de caráter interacional na qual as aprendizagens se desenvolvem com base em pressupostos de abertura e flexibilidade. A escola é vista como lugar de crescimento, de aprendizagem, de tensões, de processos e desenvolvimento das habilidades do professor/formador e aluno/formando. Estes, em permanente comunicação, aprendem e partilham responsabilidades com os seus companheiros como exemplifico de forma generalizada na figura 5 que mostra o contexto de uma escola tradicional onde impera a autoridade inquestionável do professor e o contexto da escola convincente/democrática onde impera um ambiente flexivo e aberto à participação dos formandos.

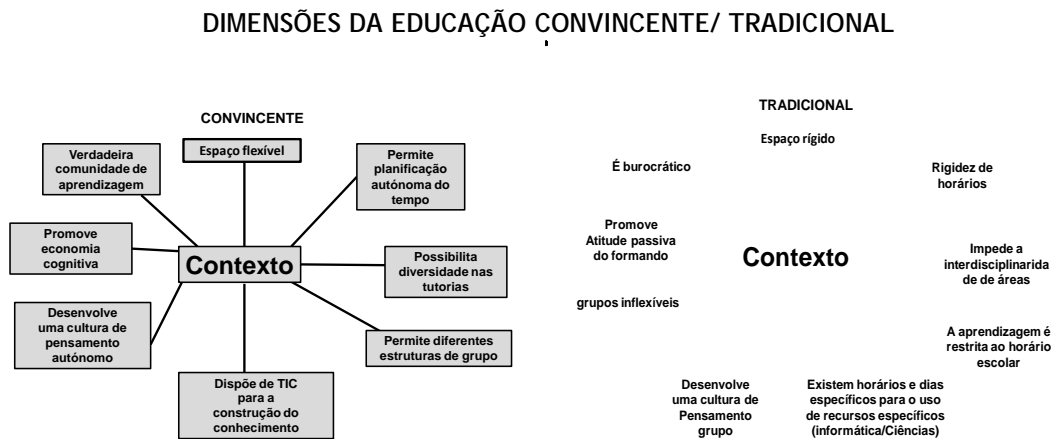


Figura 5 - Dimensões da Educação/Formação Convincente/Tradicional (2011).

Uma Sociedade cada vez mais globalizada, caracterizada por mutações constantes e de ritmo acelerado a todos os níveis (económico, político científico e cultural), exige aos alunos/formandos, hoje, mais do que nunca, uma capacidade de participação cada vez maior para, de forma autónoma, procurarem conhecimentos e conduzirem as atividades de aprendizagem, em todos os níveis de educação, de forma eficaz e flexível. A educação centrada no sujeito, em que a aprendizagem deve partir do que sabe e não do que se pretende ensinar, facilita o processo de aquisição de saberes. As pessoas aprendem facilmente ou com menor dificuldade o que lhes interessa quando encontram utilidade e aplicabilidade no que se aprende, tornando-se a motivação para aprender maior. Citando Branco (2010,p.605) “Na sala de aula, como na vida, o aprendente não pode ser considerado passivo e desinteressado, mas activo e empenhado, pelo que a aprendizagem deve partir de problemas genuínos, que atraiam o interesse dos estudantes e despertem a sua motivação e memória”. A motivação é fulcral no processo de aquisição de conhecimentos, o sujeito envolve-se nas atividades de aprendizagem se acreditar que, com os seus conhecimentos e competências, poderá adquirir novos saberes. Assim, selecionará atividades e adotará estratégias de atuação, que segundo o próprio, poderão ser executadas por ele e, porá de parte atividades que não representam incentivo, porque não as poderá realizar e implementar. A motivação será importante para a aceitação desse esforço, citando Bandura (1986, p.391) as crenças de auto-eficácia são “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir certo grau de performance”. É interessante esta relação entre crença na auto-eficácia, expectativas positivas de resultados e valorização pelo próprio, desses mesmos resultados, na produção da motivação que influenciará as escolhas, a direção e a persistência na atividade de aprender.

Tendo presente tudo o referido anteriormente, é nosso intuito com a Figura 6 evidenciar a utilidade da metodologia EFA aplicada a outros níveis de ensino.

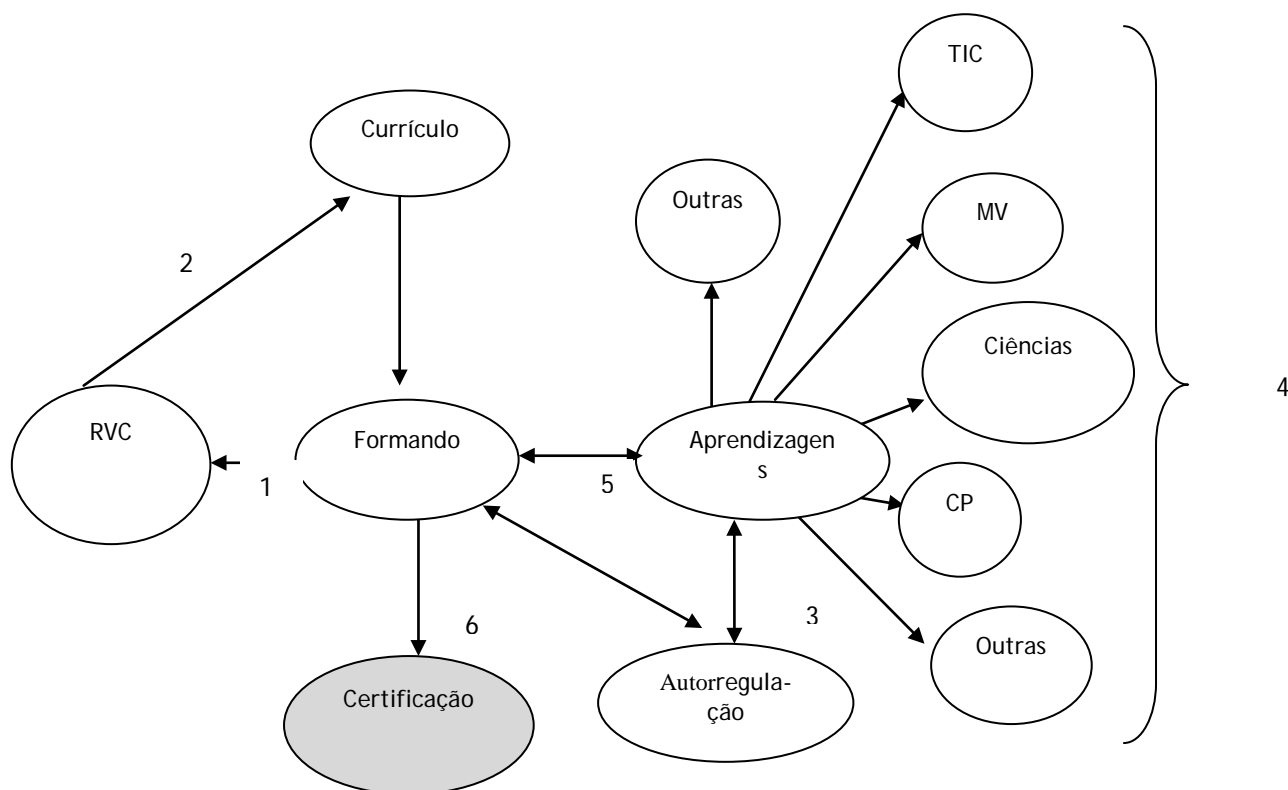


Figura 6 - Processo de aprendizagem centrado no formando (2011).

1º O contexto em que o formando/aluno aprendeu, onde o aprendeu, como aprendeu e o que o levou a aprender RVC, é a fase do reconhecimento e evidenciação de competências, existe um reconhecimento de saberes, ver em que medida o que sabe está/tem alguma equivalência com os conteúdos escolares formais. Se verificar que sim, ver quais os conhecimentos/saberes que efetivamente correspondem aos conhecimentos formais e validar.

2º O currículo oficial é ajustado às necessidades do formando. A definição do currículo estará definida à partida, mas o processo de aprendizagem do formando não. Salienta-se a ideia da centralidade do sujeito/aluno e dos resultados, e não do processo ou as matérias, como elementos fundamentais da intervenção.

3º Com as necessidades de aprendizagens detetadas existe um comprometimento por parte do formando com o processo de construção e de desenvolvimento curricular. O formando é responsável por todo o seu processo, ele próprio gere os seus projetos, os seus progressos, escolhe as estratégias a utilizar diante das tarefas e dificuldades e autorregulador no processo da sua aprendizagem.

4º Em todo o processo formativo, o formando tem acesso aos vários tipos de informação e saberes. Os centros de conhecimento serão ao mesmo tempo, sala de aula, biblioteca, laboratório de ciências, sala de informática. É facilitador da interdisciplinaridade, do trabalho

em equipa, onde os recursos tecnológicos são/estão incorporados de forma efetiva e eficaz na construção do novo saber. São permitidos agrupamentos de alunos/formandos de acordo com os seus interesses e atividades pedagógicas diferenciadas.

5º Depois da aquisição de saberes, ou seja, depois de uma coleção de trabalhos, organizada e planeada ao longo de um período de tempo, com o objetivo de poder proporcionar uma visão tão alargada quanto possível do desenvolvimento e aprendizagem do formando/aluno que, a seguir, na fase 6 vai apresentar aos técnicos (com competência específica nas diferentes áreas do saber) para **certificação** o que já foi evidenciado e reconhecido num primeiro momento, pelo próprio e pelo orientador/formador. A certificação tem que ser feita em função da estratégia/instrumento utilizados, nos cursos EFA é feito através do portefólio construído pelo aprendente em confronto permanente com o respetivo guia/referencial, onde estão listadas e identificadas as competências a certificar para a obtenção de um determinado nível de qualificação.

Educar e formar significa poder trabalhar as diversas dimensões do conhecimento (saber-saber, saber-ser, saber-estar e saber-fazer), quase sempre colocadas de parte em todos os graus de ensino. Educar e formar para o desempenho de uma profissão tem que fazer parte de todos os processos e contextos educativos. Para uma melhor compreensão deste sistema, citamos Gomes (2010), quando refere:

(...) ora, o que se passa nas sociedades actuais, independentemente das categorizações que lhes queiramos atribuir, tais como informacionais, de conhecimento, em rede, pós-industriais ou aprendentes, é um fenómeno de democratização massivo das formas e dos contextos de aprendizagem, e conseqüentemente do modo de aquisição de saberes, capacidades e conhecimentos relativamente aos diversos objectos e contextos, pretéritos e contemporâneos, com que nos confrontamos. A sociedade horizontalizada que hoje conhecemos e que o funcionamento em rede provocado pela massificação do uso das tecnologias de informação e comunicação acarretou, colocou em forte concorrência sistemas clássicos de transmissão de saberes (como a escola) e situações informais e não formais de aprendizagem (p.7).

Assim e, perante as atuais exigências da educação/formação - o de formar pessoas capazes de produzir pensamento crítico e agir após refletir - é necessário que o diálogo e o debate substituam a aula tradicional, é forçoso que as experiências anteriores sejam tidas em conta e consideradas o ponto de partida para a aquisição de saberes/conhecimento. Só uma educação inclusiva e democrática forma cidadãos capazes de agir e dar resposta aos

problemas da sociedade, tornando-a numa sociedade mais justa e cívica, no exercício da cidadania. Tendo como fundamento os pressupostos de Delors et al. (1996), presentes na obra "Educação - Um tesouro a descobrir", constantes no capítulo, «Os quatro pilares da educação», onde se sustenta que, diante das exigências sociais atuais, a educação deve preparar-se em torno de quatro aprendizagens elementares e estruturantes:

- 1- Aprender a conhecer (domínio das estratégias/instrumentos do conhecimento), aprendizagem que facilita a aquisição de saberes, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Esta aprendizagem é um meio e um fim pois permite, em simultâneo, aprender a compreender e visa o prazer de compreender o mundo real;
- 2- Aprender a fazer, é indissociável do aprender a aprender, visa trabalhar as diversas dimensões do conhecimento (saber-saber, saber-ser, saber-estar e saber-fazer) e ensinar o aluno a fazer e pôr em prática os seus conhecimentos;
- 3- Aprender a viver em comunidade é, um dos maiores desafios da educação. Esta aprendizagem tem como princípio uma educação democrática, visa a participação e a cooperação de todos, em todas as atividades humanas, através do respeito mútuo e valorização do que é comum;
- 4- Aprender a ser, engloba as três aprendizagens anteriores, procurando que a educação contribua para o desenvolvimento total da pessoa, tal como ilustra. Delors (1996,p87) "indivíduo, membro de uma família e de uma colectividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos".

A educação deve preparar o ser humano para ser capaz de produzir pensamentos autónomos e críticos, viabilizando que cada um possa formular os seus próprios juízos de valor, de modo a decidir, por si, como proceder nas diferentes circunstâncias de vida, contribuindo para a construção inacabável de uma sociedade mais democrática.

*"Não se pode ensinar tudo a alguém, pode-se apenas ajudá-lo a encontrar por si mesmo".*

Galileu Galilei, (1564-1642)

## 4 Conclusão

Através da realização deste trabalho foi-nos possível concluir que, os cursos de educação e formação de adultos têm vindo a afirmar-se como um instrumento central das políticas públicas, para a qualificação e requalificação de adultos. A educação é, cada vez mais, o meio para dar resposta aos problemas e ansiedades da sociedade face à mudança de valores que as alterações económicas, políticas, sociais têm vindo a operar.

As iniciativas mais recentes de mobilização, educação e formação de adultos, permitem, por um lado, alargar à população adulta, o direito de ver formalmente reconhecidos as suas experiências e competências adquiridas ao longo da vida e, por outro lado, a obtenção de uma certificação de nível secundário, podendo retomar, outros processos de formação, de acordo com as expectativas pessoais e profissionais.

A formação para adultos deve-se basear num desenho curricular, que contempla a possibilidade de unidades mais gerais, contextualizadas em relação ao processo produtivo, de determinada área tecnológica. Estas unidades gerais deverão basear-se em princípios e fundamentos técnicos, científicos e organizativos focadas no desenvolvimento das competências específicas do formando, considerando sempre um enfoque contextualizador e integrador das necessidades de formação com as vivências, saberes e experiências profissionais do formando.

Assim, o desenho curricular aponta claramente os resultados desejados, mas flexibiliza os caminhos para a sua consecução, deixando de ter um carácter totalmente prescritivo. Passa a ser, portanto, um referencial que permite ao formador a utilização de estratégias pedagógicas variadas e adequadas às diferentes condições, situações e estilos de aprendizagem.

O desenvolvimento do currículo formal e oculto supõe a adoção de metodologias centradas no formando que aprende, ancorando-se no planeamento sistemático das atividades pedagógicas, pelos docentes, em termos de atividades, desafios ou projetos, para o exercício das competências pretendidas. O objetivo é a teoria e a prática, os saberes, os fazeres e as atitudes, de diferentes formas e em diferentes momentos, ao longo do processo formativo.

O processo de aquisição das competências deve ser baseado num processo de autorregulação, traduzido numa prática emancipadora, ou seja, na aquisição de uma autonomia progressiva e no aprender por extensão, na própria vida.

Referimos que a educação e formação de adultos permite reconhecer, validar e certificar as competências-chave adquiridas pela população adulta, ao longo da vida. É um processo de avaliação que potencia a aprendizagem e que, desenvolve o espírito crítico, numa dimensão

holística e transdisciplinar. Dando especial relevo a soluções flexíveis de construção e de desenvolvimento curricular, construído em função da experiência de vida e dos conhecimentos já adquiridos pelos formandos que o frequentam. A formação de adultos, deverá considerar, ainda, os diferentes contextos sócioeconómicos e culturais, em que estão inseridos os formandos. Os factos reais e a vivência familiar dos formandos são elementos essenciais para a elaboração de um currículo. O desenho curricular é trabalhado em torno de competências trabalhadas *em e para a acção*, com vista ao saber em uso, transferíveis para situações de aprendizagens diferenciadas, orientado para as exigências das Pessoas, da Sociedade e do Trabalho, permitindo a adaptação curricular a diferentes perfis. Partindo de uma variedade considerável de configurações curriculares predefinidas, esta oferta formativa permite a construção lógica pessoal e local, no respeito pelo percurso de vida e/ou de escolaridade do formando.

Concluimos ainda que, em todos os níveis e tipos de ensino, a aprendizagem centrada no aluno tem potenciais vantagens sobre outros modelos de aprendizagem, nomeadamente uma maior motivação e participação, com resultados mais positivos ao nível das ligações entre os conceitos e capacidades de raciocínio crítico dos alunos. Estas vantagens do ensino autorregulado advêm do comprometimento, por parte do aluno, em cuidar da sua aprendizagem (diagnosticar os problemas de aprendizagem, permitir a evolução da aprendizagem e avaliar os resultados da aprendizagem). Convém também referir a importância da adequação do currículo formal/oficial, a questões pertinentes da atualidade, que deve ser visto como referência e não como um conteúdo rígido. Aos profissionais da educação/formação, cabe a responsabilidade de estarem permanentemente atualizados, de serem capazes de criar elos comunicacionais que permitam seguir as diretrizes de atuação de uma dada tipologia e, de saber adaptar o currículo oficial a cada realidade presente. O processo de aprendizagem do conhecimento é um ciclo e nunca está finalizado. Na sociedade atual, em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em prejuízo de outras formas de aprendizagem de conhecimento, é indispensável repensar métodos de ensino, planos de estudo e conceber a educação como um todo, de forma a dar às pessoas o ímpeto e os alicerces que lhes permitam continuar a aprender ao longo da vida, no trabalho e fora dele e, para que assim, possam tirar o melhor de um ambiente educativo em constante expansão.

† *"A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo."*

(Nelson Mandela, n.d.)

## 5 Referências Bibliográficas

- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J.M., Osório, A., Sequeira, F. (2000). *Educação e Formação de Adultos: Referencial de Competências-Chave*. Documento de Trabalho, Vol. I e II. Lisboa: ANEFA.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J.M., Osório, A., Sequeira, F. (2002). *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA).
- Alves, M. P. (2006). *Portefólios - Utensílios de Avaliação e de Desenvolvimento de Competências*, I Encontro sobre e-Portefólios - Aprendizagem Formal e Informal. Braga: Universidade do Minho.
- Amador, F. (2010). *Contribuições da história da ciência para os processos de desenho curricular*. Revista da Educação. P.17. p. 9 - 309.
- ANEFA. (2001). *Referencial de Competências-Chave: Nível Básico*. Lisboa: ANEFA.
- Apple, M. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Ávila, Patrícia (2004). *Relatório Nacional de Avaliação: Cursos de Educação e Formação de Adultos 2002/2003*. Lisboa: DGFV.
- Bourdieu, P. (1983). *Esboço de uma teoria da prática*. São Paulo: Ática.
- Branco, M.L (2010). *O Sentido da Educação Democrática: revistando o conceito de experiência educativa em John Dewey*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36,n2,pp.599-610.
- Delors, J. (1996). *Educação, Um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Séc. XXI*. Porto: Edições Asa.
- Delors, J., et al. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Freire, L. (2006). *Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos*. Ciências & Cognição. p. 09. pp.162-168.
- Gomes, M. do C. (Coord.) (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: DGFV.
- Gomes, M. C. (coord.) (2006). *Referencial de Competências-chave para educação e formação de Adultos-nível secundário: Orientações para Acção*. Lisboa: ANQ, I.P.
- Gomes, M. C. (210).
- Gomes, M.C. e Rodrigues, S. (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário Orientações para a Acção*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação (ANQ)
- Lamas, E., Maria, A., Gomes, M. (2009). *A avaliação nos cursos de educação e formação de adultos, nível secundário: dimensão formadora e integrada*. In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

- Lima, L., Estevão, M.L., Matos, L., Melo A., Mendonça, M.A. (1988). *Documentos Preparatórios III, Reorganização do Subsistema de educação de adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Ministério da Educação. 1979. Lei nº. 3/79, de 10 de Janeiro. *Eliminação do analfabetismo*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação/DGEP. 1979. *Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos - Relatório Síntese*. Lisboa: ME.
- Miranda, G. (2005). *Aprendizagem e transferência de conhecimentos*. In G. Miranda e S. Bahia (Eds.). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'água Editores.
- Moreira, A.F.B. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora.
- Morin, E. (1999). *O Desafio do Século XXI, Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira, R (2003). *Almejando o alargamento da participação dos adultos em actividades de educação e formação: o caso do modelo EFA*. In FORUM. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos. 34:63-89.
- Peralta, M.H. (2007). *Desenvolvimento Curricular. Referenciais de Formação Pedagógica Contínua de Formadores/as*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Quintas, H. L. M. (2008). *Vida no Currículo e Currículo na Vida: Educação de adultos*: Lisboa: ANQ,I.P.
- Quintas, H. (2007). *"Pertinência" e "Democratização" nos processos educativos destinados a públicos adultos: o caso dos cursos EFA*. In Castro, R., Guimarães, P., Bron Jr, M., Martin, I., Oliveira, R. (org.). *Changing Relationships between the State, the Civil Society and the Citizen: Implications for Adult Education and Adult Learning. Proceedings of the 2007 Active Democratic Citizenship and Adult Learning Network Seminar*. Braga: Unit for Adult Education of the University of Minho & European Society for Research on the Education of Adults.
- Rodrigues, S. P. (2009). *Guia de operacionalização de cursos de educação e formação de adultos*. Lisboa: ANQ,I.P
- Rosário, P. e Almeida, L. 2005. *Leituras construtivistas da aprendizagem*. Em: G. Miranda; S. Bahia (Eds.). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'água Editores.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os Portfólios Reflexivos Também Trazem Gente Dentro*. Porto: Porto Editora.

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/ Departamento Nacional (SENAI/DN). 2009. *Metodologias SENAI para formação profissional com base em competências: elaboração de desenho curricular*. 3ª ed. Brasília

Silva, A.; Duarte, A.; Sá, I.; Simão, A. 2004. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

Silva, T.T. (1999). *Quem escondeu o currículo oculto*. In *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica. 77-152.

Zabalza, M. (2007). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Zimmerman, B. (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*. In M. Boekaerts; P. Pintrich e M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press.