

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Jocélia Rezende Gomes

**O papel da Educação Não Formal em contexto associativo**

outubro de 2015



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Jocélia Rezende Gomes

## **O papel da Educação Não Formal em contexto associativo**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação  
Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Natália Fernandes**

## DECLARAÇÃO

Nome: **Jocélia Rezende Gomes**

Endereço electrónico: **jrezendegomes@gmail.com**

Telefone: **(+351) 912 779 641 / (+351) 253 043 355**

Título do Relatório de Estágio: **O papel da Educação Não Formal em contexto associativo**

Orientadora: **Professora Doutora Natália Fernandes**

Ano de conclusão: **2015**

Designação do Mestrado:

**Mestrado em Educação – Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos**

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30 de Outubro de 2015

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

O meu mais profundo e sincero obrigado aos meus pais e aos meus irmãos que sempre me encorajaram e me estimularam, com muito amor, paciência e compreensão, para o meu crescimento científico e pessoal.

À minha orientadora, Professora Doutora Natália Fernandes, agradeço pelo acompanhamento, apoio, disponibilidade e simpatia revelada ao longo da construção deste trabalho.

Aos meus amigos que demonstraram interesse no meu trabalho e acompanharam o meu percurso. Nos momentos mais informais foram uma mais valia para trocar impressões e sugestões.

A todos os participantes e colaboradoras da Associação que permitiram a realização deste trabalho.

Um especial agradecimento ao Grupo Sénior, que me acolheu e me integrou nas dinâmicas da Associação de uma forma muito genuína.

Por fim, agradeço à Professora Regina Leal, pela boa vontade, generosidade e disponibilidade em colaborar na atividade formativa desenvolvida na Associação.

A todos o meu muito obrigado.



# **O papel da Educação Não formal em contexto associativo**

*Jocélia Rezende Gomes*

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação – Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos  
Humanos  
Universidade do Minho

2015

## **Resumo**

A educação é indispensável para o desenvolvimento pessoal e social do ser humano.

Este trabalho tem por objetivo problematizar e refletir a categoria da educação não formal, em espaço associativo, onde decorrem legítimos processos educativos e formativos. Para compreender a riqueza deste espaço, durante a investigação realizada, foi possível imergir no terreno de forma a conhecer e analisar as dinâmicas empreendidas e colaborar nas atividades desenvolvidas.

Tendo presente os objetivos deste trabalho, foi realizado um levantamento de necessidades e interesses de formação que mereceu a atenção de ambos públicos-alvo, mobilizando diversas técnicas de recolha de dados como: inquérito por questionário, análise documental, observação participante e não participante, conversas informais e entrevistas.

Procuraram-se meios e estratégias para implementar formações contextualizadas, atendendo às características do contexto e às expectativas individuais, salvaguardando que estas fossem construídas de forma participativa, articulando objetivos, práticas e metodologias para facilitar a aquisição de aprendizagens e competências.

Este trabalho permitiu olhar para uma realidade complexa e plural, verificando que independente do contexto, o modo não formal de aprender possui potencialidades educativas e formativas elevadas, mobilizando o envolvimento dos indivíduos e desenvolvendo em parceria experiências educativas válidas.



# **The role of non-formal education in a associative context**

*Jocélia Rezende Gomes*

Professional Practice Report  
Master in Education – Specialization in Training, Work and Human Resources  
University of Minho

2015

## **Abstract**

Education is essential to the personal and social development of the human being.

This study aims to discuss and reflect about non-formal education, in associative environments, in which arises very interesting educational and training processes. To understand the richness of this area, during the research it was possible to immerse in the field in order to understand and investigate how everything comes together and, also, to collaborate in the activities.

Bearing in mind the objectives of this study, a survey was conducted to evaluate the interests and training, which deserve the attention of both target audience, by mobilizing several data collection techniques such as: survey by questionnaire, document analysis, participant and non-participant observation, formal and informal interviews.

Tools and strategies were sought to implement contextualized training, taking into account the characteristics of the context and individual expectations, safeguarding that these were built in a participatory way, articulating goals, practices and methodologies to facilitate knowledge's acquisition and skills.

This research allowed to understand a complex and plural reality, verifying that, regardless of context, non-formal ways of learning has high educational and training potential, mobilizing the involvement of people and developing shared participatory experiences.



# Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>iii</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>v</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>vii</b>
<b>Índice.....</b>	<b>ix</b>
<b>Índice de Tabelas .....</b>	<b>xiii</b>
<b>Índice de Gráficos .....</b>	<b>xv</b>
<b>Índice de Siglas e Abreviaturas.....</b>	<b>xvii</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Enquadramento contextual.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Caraterização da instituição .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Área de Intervenção.....</b>	<b>16</b>
<b>3. Público-alvo .....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo II. Enquadramento Teórico .....</b>	<b>19</b>
<b>1. O percurso da Educação e Formação de Adultos .....</b>	<b>21</b>
<b>2. Breve enquadramento das políticas de Educação e Formação.....</b>	<b>25</b>
<b>3. Educação não formal .....</b>	<b>28</b>
<b>4. A Formação .....</b>	<b>32</b>
4.1. Formação: modelos.....	34
<b>5. Construindo a formação: a análise de necessidades.....</b>	<b>36</b>
5.1. Análise de necessidades: modelos.....	39
<b>6. O plano de formação.....</b>	<b>42</b>
<b>7. Avaliação da formação.....</b>	<b>43</b>

7.1. Tipos de avaliação da formação .....	45
<b>Capítulo III. Enquadramento Metodológico.....</b>	<b>47</b>
<b>1. Paradigma de Investigação .....</b>	<b>49</b>
<b>2. Método de investigação .....</b>	<b>51</b>
<b>3. Técnicas de Recolha de Dados .....</b>	<b>53</b>
3.1 Análise documental .....	53
3.2 Inquérito por Questionário .....	54
3.3 Observação participante e não participante .....	55
3.4 Entrevista .....	57
<b>4. Técnica de Análise de dados .....</b>	<b>59</b>
4.1 Análise de conteúdo .....	59
<b>5. Desenvolvimento do Processo de Investigação .....</b>	<b>61</b>
5.1 Objetivo Geral.....	61
5.2 Objetivos específicos .....	62
5.3 Atividades realizadas .....	62
5.4 Recursos necessários à Intervenção e Garantia da sua Acessibilidade .....	63
<b>Capítulo IV. Apresentação e Discussão do processo de Investigação.....</b>	<b>65</b>
<b>1. Introdução .....</b>	<b>67</b>
<b>2. O levantamento de necessidades formativas .....</b>	<b>67</b>
<b>3. Necessidade formativa dos participantes .....</b>	<b>71</b>
<b>4. Necessidade formativa – Colaboradoras da entidade .....</b>	<b>72</b>
<b>5. O desenvolvimento da ação de formação – “Português para Todos” .....</b>	<b>73</b>
<b>6. A avaliação da ação de formação “Português para Todos” .....</b>	<b>74</b>
6.1 Resultados da ação de formação .....	75
6.2 Resultados da análise de conteúdo .....	79
<b>7. Síntese da análise dos dados .....</b>	<b>80</b>

<b>Capítulo V. Considerações Finais.....</b>	<b>85</b>
<b>Capítulo VI. Bibliografia Referenciada.....</b>	<b>91</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>99</b>
Anexo nº 1- Autorização da Associação .....	101
Anexo nº 2- Organograma Institucional.....	102
<b>Apêndices .....</b>	<b>103</b>
Apêndice nº 1 - Entrevista nº 1 à Diretora Geral da Associação.....	105
Apêndice nº 2 – Calendarização das atividades realizadas (CRONOGRAMA) .....	107
Apêndice nº 4 – Levantamento de necessidades formativas destinado às colaboradoras da entidade.....	111
Apêndice nº 5 – <i>Flyer</i> de divulgação da ação de formação “Português para Todos” .....	113
Apêndice nº 6 – Plano de Formação da ação de formação “Português para todos” .....	114
Apêndice nº 7 – Avaliação da ação de formação “Português para Todos” .....	116



## Índice de Tabelas

<b>Tabela nº 1</b> – Comparação entre Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal.....	31
<b>Tabela nº 2</b> – Necessidades e Interesses de Formação – Colaboradoras da entidade.....	71



## Índice de Gráficos

<b>Gráfico nº 1</b> – Habilitações Literárias dos participantes.....	68
<b>Gráfico nº 2</b> – Motivação para participar nas atividades.....	69
<b>Gráfico nº 3</b> – Necessidades e interesses de formação.....	69
<b>Gráfico nº 4</b> – Objetivos da ação de Formação.....	75
<b>Gráfico nº 5</b> – Desempenho da Formadora.....	76
<b>Gráfico nº 6</b> – Conteúdos Programáticos.....	77
<b>Gráfico nº 7</b> – Organização Geral da ação de formação.....	78
<b>Gráfico nº 8</b> – Avaliação Global.....	79



## **Índice de Siglas e Abreviaturas**

ADCL – Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais

AAV – Apartamentos para a Autonomia de Vida

ANEFA – Agência Nacional de Educação de Adultos

CATL'S – Centros de Atividades de Tempos Livres

CC – Centro Comunitário

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEF – Centro de Formação/Educação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CRC – Centro de Recursos em Conhecimento

DGERT – Direção-Geral do Emprego e das Relações do Trabalho

EFA – Educação e Formação de Adultos

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LIJ – Lar de Infância e Juventude

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases de Adultos

POPH – Programa Operacional Potencial Humano

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SAAS – Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação



## **Introdução**



O mestrado em Educação na área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos tem por objetivos proporcionar aos mestrandos uma experiência e contato real em contextos profissionais, de forma a adquirir e mobilizar aprendizagens e competências no âmbito da formação, do trabalho e da gestão de recursos humanos<sup>1</sup>.

O presente relatório de estágio, intitulado *O papel da Educação Não Formal em contexto associativo*, tem como objeto de estudo processos formativos, com incidência na análise de necessidades e interesses formativos em contexto não formal, nas valências de intervenção sócio comunitária da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL).

Pretende-se com este relatório explicitar as atividades desenvolvidas e conclusões retiradas ao longo deste percurso de investigação, sustentando as opções tomadas mediante um suporte teórico acerca do tema abordado.

Quanto à estrutura do trabalho, este divide-se em cinco capítulos.

O capítulo I está destinado ao enquadramento contextual, onde é realizada a caracterização da Associação, identificando os seus aspetos mais relevantes, como a abordagem metodológica, a missão, os objetivos, as áreas de intervenção, a política de educação e formação e público alvo de intervenção.

O capítulo II é dedicado ao enquadramento teórico da problemática de investigação, recorrendo a uma revisão da literatura acerca do tema e problematizando diversas questões associadas à formação, como a educação e formação de adultos, a educação não formal, a análise de necessidades formativas e a avaliação da formação.

No capítulo III é realizado o enquadramento metodológico, onde se explicita e fundamenta a metodologia de investigação, evidenciando o paradigma de investigação que contribuiu para a leitura do real, expondo os métodos que suportaram o desenvolvimento do trabalho, assim como as técnicas de recolha e análise de dados mobilizados.

Destina-se, portanto, a evidenciar as opções tomadas, tendo subjacente a identificação dos objetivos da investigação, os recursos mobilizados e atividades realizadas.

No capítulo IV procede-se à apresentação e discussão do processo de investigação, revelando os momentos mais relevantes e os resultados obtidos, frisando as necessidades e interesses formativos dos participantes e colaboradoras da Associação.

---

<sup>1</sup> Objetivos de ensino da Unidade Curricular Estágio Profissional e Relatório

<sup>2</sup> Estatutos da ADCL

No capítulo V apresentam-se as considerações finais do processo de investigação, onde se analisam criticamente os resultados obtidos e as implicações dos mesmos. É ainda realizada uma reflexão sobre o impacto da experiência de estágio a nível pessoal, institucional e a nível formativo na área de especialização.

## **Capítulo I. Enquadramento contextual**



## **1. Caracterização da instituição**

A Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL) foi constituída em 1994, fruto do resultado da última fase do Projeto de Educação para o Desenvolvimento, no âmbito do Projeto de Luta Contra a Pobreza. A 14 de Maio de 1996, a Associação adquiriu o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública.

A sede da Associação situa-se na freguesia de São Torcato, no Concelho de Guimarães. É de suma importância salientar as características rurais do meio, bem como a tradição, o património e a devoção religiosa da população.

O âmbito de intervenção da Associação é amplo, com incidência nas freguesias do concelho de Guimarães, principalmente no Vale de São Torcato, mas também intervém numa “perspectiva supra municipal a todas as comunidades locais”<sup>2</sup>. Esta intervenção geograficamente alargada abrange diversas respostas sociais, serviços, projetos e iniciativas. Para tal, a entidade conta com 23 colaboradores que estão distribuídos pelas variadas valências.

A abordagem metodológica desenvolvida da Associação consiste em diagnosticar as necessidades sentidas no terreno, assim como construir programas e projetos ajustados à realidade do local, mediante um trabalho exploratório de pesquisa próximo dos destinatários, promovendo uma relação de proximidade com a comunidade. Assim, a participação e a investigação-ação são os elementos chave que são contemplados na formulação de novos projetos.

Por isso, a entidade tem

“procurado contribuir para a promoção do desenvolvimento integrado e da luta contra a exclusão social e a pobreza, habilitando as populações com as condições necessárias a um exercício autónomo da cidadania, através da criação de acessibilidades a recursos variados de informação e formação, baseados em modelos flexíveis, construídos a partir da participação das populações e à sua medida, de forma a merecerem uma melhor e mais natural aceitação”<sup>3</sup>.

Para desenvolver o seu trabalho alargado e específico de acordo com as diferentes respostas sociais, a entidade conta com a participação e colaboração estratégica de diversas estruturas, entidades e parcerias, como com a Rede Social do

---

<sup>2</sup> Estatutos da ADCL

<sup>3</sup> Informação retirada do Manual de Acolhimento da Associação

Concelho de Guimarães, com o Núcleo Local de Inserção do Rendimento Social de Inserção, com as Comissões Alargadas e Restritas da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) de Guimarães, parcerias com a Universidade do Minho (Instituto de Educação), com a Câmara Municipal de Guimarães, com o Centro de Saúde de Guimarães, com os Agrupamentos de Escolas, com as Juntas de Freguesia, empresas locais e com outras entidades.

A ADCL possui como missão:

“Cooperar com as comunidades locais no seu desenvolvimento integrado e sustentado, procurando melhorar as condições de vida das populações, no plano individual e coletivo, numa perspetiva de promoção da cidadania ativa e da inclusão social”<sup>4</sup>.

De forma a materializar a suas intenções, a ADCL prossegue o seus objetivos mediante:

“1) A criação de infraestruturas e equipamentos de apoio social ao nível da infância, da juventude e da terceira idade; 2) A promoção da solidariedade entre pessoas, grupos e instituições; 3) A cooperação com instituições vocacionadas para o acompanhamento de minorias sociais; 4) A promoção de relações intergeracionais; 5) A promoção de programas específicos de apoio a pessoas e grupos em situação de risco, e; 6) O desenvolvimento de iniciativas orientadas para a promoção da igualdade de oportunidades, entre outras dimensões, de género, origem, etnia ou religião”<sup>5</sup>.

Para apoiar as outras associações ou grupos, a ADCL propõe-se a realizar ações de segurança social, assim como promover atividade de carácter cultural, educacional, profissional, lúdico e desportivo.

A intervenção será sempre desenvolvida numa lógica de “ação direta ou na colaboração com os serviços públicos competentes e/ou instituições particulares no espírito de solidariedade social”<sup>6</sup>.

Como visão, a ADCL está determinada em

“crescer na promoção da inclusão social e da cidadania ativa, como organização inovadora de referência reconhecida pela integridade e ética profissional, assentando a sua prática no princípio fundamental de que as populações são os sujeitos do desenvolvimento local”<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Informações retirada do site oficial da Associação (<http://www.adcl.org.pt/adcl2/content.php?idConteudo=5>)

<sup>5</sup> Estatutos da ADCL

<sup>6</sup> Estatutos da ADCL

<sup>7</sup> Informações retiradas do site oficial da Associação (<http://www.adcl.org.pt/adcl2/content.php?idConteudo=5>)

De acordo com informação oficial da Associação, os órgãos estatutários da ADCL são compostos pela Assembleia Geral, a Direção e o Conselho Fiscal<sup>8</sup>.

A Assembleia Geral é constituída por todos os sócios admitidos há, pelo menos, três meses, que possuam a sua situação regularizada com a Associação.

No que diz respeito à Direção, esta é formada por um Presidente, um Vice-Presidente, um Secretário, um Tesoureiro e um Vogal.

Por fim, o Conselho Fiscal é constituído por um Presidente e dois Vogais.

Vinculado aos órgãos anteriormente mencionados, situa-se o Conselho Consultivo. Este é constituído por 14 membros com o “reconhecido mérito, competência e representatividade social em áreas de ação convergentes com a missão e objetivos da Associação”.<sup>9</sup>

Abaixo, encontra-se a Direção Geral e sob a sua hierarquia estão os Serviços Informáticos, os Serviços Administrativos, os Serviços Auxiliares e a Direção Técnica.

Existem duas diretoras técnicas que são as responsáveis pelas áreas de Educação/Formação e Intervenção Sócio Comunitária, as duas grandes áreas de intervenção da Associação.

Neste sentido, a ADCL possui duas grandes áreas de respostas sociais e serviços direcionados, em grande parte, a públicos desfavorecidos em situação de risco/exclusão social, promovendo, assim, respostas integradas na sua intervenção.

Relativamente à primeira área, a ADCL possui um Centro de Educação/Formação (CEF), certificado como entidade formadora acreditada pela Direção-Geral do Emprego e das Relações do Trabalho (DGERT), integrando o Sistema Nacional de Qualificações.

O Centro de atividade formativa está situado em Creixomil, Guimarães, e conta com diversas modalidades de formação, tais como: Formação Modular Certificada, Cursos de Educação e Formação para Jovens/Adultos, Formação para a Inclusão, Sistema de Aprendizagem, Programa de Apoio à Qualificação da Medida PIEF e Curso de Formação Contínua – Formação de Quadros Superiores/Formação à Medida.

Ainda neste campo, a ADCL integra a Rede de Centros de Recursos em Conhecimento – Conhecer M@is (CRC), cuja finalidade visa reunir, tratar e disseminar informação científica e técnica para os profissionais da educação/formação, formadores, formandos, consultores e comunidade em geral.

---

<sup>8</sup> Consultar anexo n.º 2: Organograma Institucional

<sup>9</sup> Estatutos da ADCL

No que concerne à segunda área, Intervenção Sócio-Comunitária, a valência que acolheu o meu estágio, tem a sua sede na freguesia de São Torcato.

As respostas sociais e serviços são diversificados, abarcando o Lar de Infância e Juventude (LIJ), os Centros de Atividades de Tempos Livres (CATL'S), o Apartamento para a Autonomia de Vida (AAV), o Serviço de Atendimento e Acompanhamento Social (SAAS) e o Centro Comunitário (CC).

O LIJ corresponde à uma estrutura residencial de acolhimento de crianças e jovens retirados dos seus agregados familiares por situação de emergência, perigo ou negligência, segundo ordem de decisão da CPCJ ou do Tribunal. A equipa técnica é composta por uma Educadora de Estabelecimento, uma Assistente Social, uma Educadora Social, um Auxiliar de Educação, duas monitoras e uma estagiária na área da Educação.

Os CATL'S são uma resposta direcionada às crianças e jovens, nas extensões de horários pós-letivos e interrupções letivas, cujo objetivo visa dinamizar atividades de carácter lúdico-pedagógico, primando pelo desenvolvimento e reforço das aprendizagens de competências adquiridas na escola, promovendo também a inserção social e cultural dos mesmos.

A equipa técnica é constituída por duas Técnicas auxiliares de Serviço Social, uma Animadora e uma auxiliar de serviços gerais.

O AAV é uma estrutura de acolhimento destinado a jovens com mais de 16 anos de idade. Através de um acompanhamento e supervisão técnica, o AAV tem por objetivo a autonomização dos jovens, promovendo competências, apoiando na transição para a vida ativa e na construção de projetos de vida.

A equipa técnica desta estrutura é formada uma Educadora de Estabelecimento e uma Educadora Social.

O SAAS é outra resposta social que assegura o atendimento e acompanhamento de cidadãos e/ou famílias que se encontram em situações de vulnerabilidade e exclusão social ou de emergência social.

A equipa técnica é formada por uma Assistente Social, uma Psicóloga, duas técnicas Auxiliares de Serviço Social e uma administrativa.

Por fim, o Centro Comunitário (CC) disponibiliza um conjunto de serviços gratuitos destinados à comunidade do Vale de São Torcato. Através de serviços e atividades de cariz educativo, cultural e social, este espaço tem por objetivo a prevenção e minimização de

problemas sociais e a dinamização do desenvolvimento local. De salientar que todas as ações, projetos e serviços promovidos nesta valência são realizados para e com a comunidade local.

Os objetivos que orientam as práticas do CC consistem em:

“1) Contribuir para a criação de condições que possibilitem aos indivíduos o exercício do seu direito de cidadania, reforçando a integração e participação social; 2) Dinamizar e envolver os parceiros locais, potenciando os recursos existentes e fomentando a criação de novos recursos; 3) Desenvolver atividades dinamizadoras da vida social e cultural da comunidade, afirmando-se como pólo de referência como no desenvolvimento local”<sup>10</sup>.

Na valência do CC destacam-se, ainda, três serviços principais: Informação e Atendimento Social, Apoio às Necessidades Básicas e Animação Socioeducativa e Cultural.

O serviço de Informação e Atendimento Social caracteriza-se por ser um agente facilitador de esclarecimentos, informações e orientações sobre os direitos, deveres e recursos existentes para os cidadãos. Proporciona, ainda, um serviço de Apoio Psicológico direcionado às crianças, adultos e famílias.

No que diz respeito ao Apoio às Necessidades Básicas, esta resposta tem em vista assegurar as necessidades essenciais de indivíduos e famílias fragilizadas, auxiliando com bens alimentares, mobiliários, entre outros.

Por último, o serviço de Animação Socioeducativa e Cultural impulsiona a participação de pessoas, famílias e comunidade em geral, com vista ao desenvolvimento local, inclusão e cidadania ativa.

A Hemeroteca-Mediateca Educativa, enquanto pólo de extensão do CC, assume um importante contributo no que diz respeito à democratização e difusão da informação em diversos formatos (jornais, revistas, biblioteca, audioteca, videoteca, computadores e internet).

Foi neste espaço onde realizei o meu trabalho de estágio, participando e colaborando em várias atividades e ações de caráter não formal.

De acordo com o Plano Anual de Atividades do Centro Comunitário (Janeiro/2014),

“A Hemeroteca, nas suas iniciativas e projetos, procura potenciar os recursos endógenos da região, potenciar a complementaridade com outras respostas da ADCL e da própria comunidade, nomeadamente escolas, jardim-de-infância e associações culturais. Desta forma, procura promover a afirmação da identidade cultural, a democratização cultural e o sentido de responsabilidade social dos indivíduos em geral e das crianças e jovens em particular”<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Informações retiradas de documentos cedidos pela Associação.

<sup>11</sup> Plano Anual de Atividades do Centro Comunitário (Janeiro/2014)

As atividades que decorrem no espaço da Hemeroteca-Mediateca Educativa são de natureza educativa, social e desportiva, tais como: bordados, grupo de teatro amador, aulas de guitarra, noites de poesia, passeios, Jornadas da Juventude e do Teatro, Projeto de Animação Cultural “Então Vamos” (Projeto aprovado no âmbito do orçamento participativo da Câmara Municipal de Guimarães, de 2013) e aulas não formais de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) destinadas a sêniores, às crianças do CATL da Associação e a um grupo de jovens e adultos da Santa Casa da Misericórdia de Guimarães.

Faz parte da equipa técnica deste espaço uma Animadora Sócio Cultural, uma Psicóloga e uma Técnica Auxiliar de Serviço Social.

Na sequência do desenvolvimento de parcerias, outras atividades são realizadas fora deste espaço, como a ginástica sénior (Tempo Livre - Multiusos de Guimarães), o grupo coral “Outra Voz” (constituído pela área Comunidade da Capital Europeia da Cultura), e o projeto “Bem Envelhecer” (Projeto Interconcelhio de Promoção do Envelhecimento Ativo – Entidade promotora: EAPN/Núcleo Distrital de Braga).

A Hemeroteca-Mediateca também assume a responsabilidade pela organização da Feira da Terra, realizada desde 1995, no Terreiro da Vila de São Torcato. Esta iniciativa tem por objetivo promover e divulgar atividades relacionadas com o meio rural e o artesanato, numa lógica de valorização da cultura e dos produtos regionais.

A Feira da Terra consiste, igualmente, numa oportunidade de divulgar os projetos e iniciativas educativas/culturais que decorrem na associação. O evento ocorre no segundo fim-de-semana de Julho.

A ADCL acredita na importância de estabelecer parcerias para fortalecer relações prósperas de desenvolvimento, contando com a colaboração de várias entidades parceiras ao nível local, regional, nacional e transnacional.

No que concerne à Política de Formação da ADCL, a formação dos Recursos Humanos da entidade ocorre através de um processo de levantamento de necessidades de formação que envolve todos os seus colaboradores, assim como as variadas valências, sendo posteriormente, realizado um plano de formação.

Uma vez que a Associação não possui um Regulamento Interno de Formação, orienta-se pelo Manual de Acolhimento da ADCL, onde está definida a Política de Formação.

O levantamento de necessidades de formação dos colaboradores é realizado mediante a aplicação de Inquérito por Questionário e, também, mediante a auscultação e discussão destas necessidades em reuniões de equipa.

De seguida, a Direção Técnica reporta aos superiores as necessidades sentidas e propõe ações de formação. Finalmente, fica a cargo da Direção Geral a responsabilidade de elaborar o plano de formação.

De acordo com a entrevista realizada com a Diretora Geral da Associação<sup>12</sup>, os “técnicos superiores” são os que mais frequentam ações de formação. E reforça ainda que, devido a reduzida dimensão das equipas de cada valência, os “colaboradores são agrupados em grupos de acordo com as suas necessidades de formação, as suas funções e a área de intervenção de cada valência. Não existem valências prioritárias” (Entrevista n°1)

Por norma, a Diretora Geral afirma que as formações internas abarcam “áreas transversais a várias valências”, alargando a participação dos colaboradores. No caso de existir a demanda de formações mais especializadas, a “Associação recorre à entidades externas” (Entrevista n°1)

Como foi referido anteriormente, a Associação não possui um Regulamento Interno de Formação, no entanto, a Diretora Geral reforça que “embora a entidade tenha definido o processo da Gestão da Formação, com os procedimentos associados e os respetivos formulários, no Manual de Acolhimento da ADCL está definida a sua Política de Formação”.

Segundo o Manual de Acolhimento da ADCL, a formação “deve ser entendida como um elemento de um processo global de gestão e desenvolvimento dos Recursos Humanos que contribui para a eficiência da instituição”.

Os objetivos da formação profissional dos colaboradores visam, fundamentalmente:

“1) Promover a formação contínua dos/as colaboradores/as, enquanto instrumento para a valorização e atualização profissional e para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas instituições; 2) Promover a reabilitação profissional de pessoas com deficiência, em particular daqueles cuja incapacidade foi adquirida em consequência de acidente de trabalho; 3) Promover a integração socioprofissional de grupos com particulares dificuldades de inserção, através do desenvolvimento de ações de formação profissional especial; 4) Garantir o direito individual à formação, criando condições para que o mesmo possa ser exercido independentemente da condição laboral do/a colaborador/a”.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Consultar apêndice n° 1 – Entrevista n° 1 à Diretora Geral da entidade

<sup>13</sup> Informação retirada do Manual de Acolhimento da ADCL

A formação promovida privilegia também os objetivos previamente definidos a atingir, aliando o desenvolvimento constante das competências dos seus colaboradores, enquanto elementos fulcrais na gestão e manutenção da entidade, com o fator competitividade, que impõe novas e diferentes estratégias para dar respostas às mudanças e desafios que as instituições necessitam enfrentar.

Ainda segundo o Manual de Acolhimento da ADCL, os colaboradores devem “participar de modo diligente nas ações de formação profissional que lhes sejam proporcionadas, salvo se houver motivo atendível, devendo neste caso, obrigatória e expressamente, solicitar a sua dispensa”<sup>14</sup>.

Assim, a Associação procura investir em processos formativos para os seus colaboradores, pois acredita no potencial do capital dos seus recursos humanos e na necessidade de manter uma postura pró ativa para dar respostas congruentes ao contexto.

Como frisa a Diretora Técnica, os “recursos humanos são um capital importante numa entidade. Investir na sua formação e desenvolvimento é fundamental para a sua motivação e para uma resposta cada vez mais eficaz e eficiente às necessidades das comunidades”.

Por isso, e segundo a Diretora Geral, a Associação investe em processos formativos para o seus colaboradores

“através do desenvolvimento de um Plano de Formação interno, através da participação em ações de formação promovidas por outras entidades, quer por iniciativa dos colaboradores, quer por iniciativa da entidade, através de candidaturas a projetos destinados à formação-ação das entidades da economia social, tais como o Projeto Qual-IS, promovido pela EAPN e o Projeto FAS III, promovido pela CNIS e através da aquisição de serviços de consultoria” (Entrevista n° 1)

Entre Março de 2013 e Junho de 2014, a Associação participou no Projeto de Formação Ação Solidária - FAS 3, promovido pela CNIS (financiado pelo POPH, MEDIDA 3.1.2), cujos objetivos visavam o desenvolvimento de ações de formação juntamente com IPSS associadas, com vista a responder às necessidades específicas de cada instituição, de forma a melhorar o desempenho dos colaboradores/dirigentes e a qualidade dos serviços prestados, assegurando a sustentabilidade das IPSS.

A metodologia do projeto sustentava uma formação ação individualizada, padronizada e com consultoria individualizada.

---

<sup>14</sup> Informação retirada do Manual de Acolhimento da ADCL

Um diagnóstico participativo das necessidades formativas foi realizado, resultando na elaboração de um plano de intervenção e módulos de formação com cerca de 240 horas para todos os colaboradores da entidade.

As áreas temáticas formativas realizadas foram as seguintes: Comunicação Interna e Externa, Planeamento, Atendimento, Primeiros Socorros, Planeamento Estratégico e Controlo de Gestão, Relações Interpessoais, Racionalização de Custos, Condução Segura e Manutenção Preventiva e Gestão de Qualidade.

Em conversa informal com a acompanhante de estágio, esta afirmou que “nem todos os colaboradores participaram em todas as ações de formação, mas todos realizaram formação em alguma área específica”.

A acompanhante de estágio acredita que estas formações foram uma mais valia e afirma que os colaboradores conseguiram transportar as competências adquiridas nas formações para o local de trabalho, estando mais sensíveis a determinadas situações.

Neste sentido, o êxito das formações reside no facto de terem sido direccionadas aos interesses e necessidades dos colaboradores e da entidade, respondendo às necessidades práticas.

No âmbito do mesmo projeto, outras ações de formação foram efetuadas, como o Curso de Gestão para Dirigentes, com a duração de 60 horas, em horário pós laboral.

Relativamente à avaliação da formação, esta é realizada na própria entidade através de Inquéritos por Questionário, com o intuito de aprimorar o processo de gestão da formação e ajustar as necessidades de formação às necessidades dos colaboradores e da própria entidade.

Relativamente às futuras formações para os colaboradores da Associação, a Diretora Geral perspetiva que

“atendendo neste momento às dificuldades em obter financiamentos para todas as suas respostas, o que dificulta o investimento em formação interna, a formação dos colaboradores vai passar pela participação em formação promovida por entidades externas nas áreas de formação mais prioritárias à entidade”. (Entrevista n°1)

## **2. Área de Intervenção**

A área de intervenção ao longo do meu percurso de estágio incidiu na resposta social de Intervenção Sócio Comunitária, nomeadamente na valência do Centro Comunitário da ADCL, consistindo num levantamento de necessidades formativas destinado às colaboradoras desta valência e, também, englobando neste processo os participantes que frequentam as atividades não formais desenvolvidas no pólo de extensão do Centro Comunitário, a Hemeroteca-Mediateca Educativa.

Tendo em conta a heterogeneidade do público-alvo, pretende-se contribuir para a promoção de aprendizagens e competências de ambos os grupos, proporcionando, sempre que possível, planos de formação ajustados às necessidades sentidas.

Neste sentido, torna-se fulcral problematizar os interesses e necessidades formativas das colaboradoras e dos participantes, com vista ao desenvolvimento profissional e enriquecimento pessoal e social dos participantes.

## **3. Público-alvo**

A identificação, caracterização e participação do público-alvo constituiu uma etapa elementar no desenvolvimento e enriquecimento deste trabalho.

O primeiro público-alvo em análise no presente estudo englobou as 12 colaboradoras das diversas valências da área de intervenção Sócio Comunitária (LIJ, CATL, SAAS, CC).

Todos os elementos são do sexo feminino com idades compreendidas entre os 21 e os 59 anos.

O trabalho realizado diariamente pelas colaboradoras desta valência passa, sobretudo, pelo apoio e acompanhamento de famílias e dos cidadãos em geral, daquela região, exigindo a mobilização de competências sociais, relacionais e outros saberes profissionais.

O segundo público-alvo objeto do estudo foram os participantes das atividades promovidas na Hemeroteca-Mediateca Educativa, correspondendo a 17 indivíduos, sendo 10 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades entre os 32 e os 74 anos.

Relativamente à situação profissional, todos os participantes se encontram reformados e residem, maioritariamente, na freguesia de São Torcato. Quanto ao nível de escolaridade dos participantes, é expressivo o número de indivíduos detentores do ensino

primário (4º ano de escolaridade).



## **Capítulo II. Enquadramento Teórico**



## **1. O percurso da Educação e Formação de Adultos**

Importa analisar e compreender os elementos factuais e as constantes mutações que ocorreram no campo da Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal, sob a perspetiva das políticas públicas educativas desenhadas. Num movimento cronológico, o estudo sobre esta problemática decorre de tendências observadas a partir da Revolução de 1974 até a contemporaneidade.

Em Portugal, após o 25 de Abril, as políticas educativas relacionadas com a EFA não modelaram as possibilidades e as práticas, sendo concretizadas políticas fragmentadas, instáveis e de curto prazo, com débeis oportunidades para ganhar uma expressão significativa no terreno.

Alberto Melo (citado em Lima, 2007, p. 72) fala-nos num “obscurantismo programado” durante o Estado Novo, defendido pela classe política portuguesa. Perante este contexto, podemos situar a EFA num sector problemático, descontínuo e com pouco espaço nas agendas de políticas educativas. Desta forma, verificou-se a prevalência de políticas educativas para o controlo social, com vista à modernização económica, como grande promotor da empregabilidade e competitividade.

O investimento em políticas públicas de EFA sustentadas e integradas opõe-se à realidade sentida do contexto da época, “especialmente no que concerne à educação básica, à educação popular, à educação comunitária e ao desenvolvimento local (Lima, 2007, p.74).

Lima (2007, p.77) analisa esta situação como

“um problema mais complexo e difícil de superar: é um problema de muitas décadas de políticas educativas para controlo social, face a uma população adulta pouco escolarizada, com elevadíssimas taxas de analfabetismo literal, ultrapassando os 20% em vários concelhos do país e, nos últimos trinta anos, tem sido ainda o problema de ausência de uma política de educação de adultos democrática, séria e competente, tão paciente (porque sabe que a mudança exige tempo) quanto esperançosa, sistemática e consequente (porque sabe que sem retaguarda educativa e sem desenvolvimento humano não há modernização democrática e sustentável)”.

Assim, a educação básica e a educação popular teve o seu lugar reduzido e desvalorizado. No entanto, a EFA foi prevalecendo nas intervenções típicas da educação popular, mesmo com políticas públicas marginalizadas, sendo expressas em associações populares, privilegiando ações de alfabetização, atividades de educação de base e projetos culturais e socioeducativos.

Já entre 1975 e 1976, a Direção-Geral da Educação Permanente reconhece as dinâmicas destas práticas, desenvolvendo políticas educativas da educação popular e viabilizando as condições necessárias para a prossecução destas iniciativas até então levadas a cabo.

Outro avanço significativo neste período foi a aprovação da Lei nº3/79, na tentativa de criar legislações no campo da EFA, possibilitando a criação do Plano Nacional de Alfabetização e de Educação de Bases dos Adultos (PNAEBA). Porém, ao longo dos anos, o Plano acabou por perder forças por não corresponder às metas estipuladas e, sobretudo, por incompatibilidades políticas.

Em 1986 ocorreram dois marcos importantes: Portugal aderiu à Comunidade Económica Europeia (CEE) e foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

A adesão à CEE representava benefícios de fundos públicos que poderiam contribuir para a abertura de oportunidades na esfera da Educação e Formação de adultos. Contudo, quer as orientações de políticas europeias, quer a LBSE foram adversas à EFA, pois a realidade educativa portuguesa continuava preocupante e o enfoque no ensino recorrente e na formação profissional, maioritariamente frequentado por jovens-adultos, foram colocados numa posição mais favorável em detrimento da educação de base dos adultos.

Assim, as políticas públicas que foram anteriormente materializadas, perderam o seu impacto e o seu valor estratégico oscila neste panorama. A EFA, mais uma vez, assume uma posição periférica e desvitalizada no sistema educativo.

Felizmente, algumas associações foram atuando neste campo, promovendo iniciativas, programas e projetos locais, mesmo desprovidas de políticas públicas consolidadas.

A EFA vivia momentos difíceis no que concerne à sua afirmação no terreno, pois a ênfase na modernização económica e na centralidade do sistema educativo, com vista à competitividade, era patente nos discursos políticos.

A partir de 1995, a EFA voltou a ser enquadrada, mediante o Programa Eleitoral do Partido Socialista e o Pacto Educativo para o Futuro, em 1996, determinando a relevância e revitalização da educação e formação ao longo da vida.

Em 1998, a Secretária de Estado da Educação e Inovação, Ana Benavente, constituiu uma equipa, coordenada por Alberto Melo, com o objetivo de apresentar um documento estratégico no âmbito EFA. Entre os vários pontos estratégicos de intervenção, estava patente

o resgate das práticas de educação popular e de base de adultos, assim como a “proposta de criação de uma estrutura organizativa, designada por Agência Nacional de Educação de Adultos (ANEFA)” (Lima, 2007, p. 93). No mesmo ano, o governo estabeleceu o Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de adultos sob a responsabilidade do Grupo de Missão. Em 1999, o governo criou a ANEFA, através do Decreto-Lei nº 387/99.

Tendo em conta as propostas iniciais, a ANEFA estava sustentada numa estrutura sólida metodológica, porém com pouco peso na estrutura político-administrativo no desenvolvimento da EFA. Assim, a Agência seria apenas uma estrutura de mediação, sem intervenção no terreno e com um papel passivo no desenvolvimento de política pública global e integrada. Lima (2004, citado em Lima, 2007, p. 94) afirmou que “a criação da ANEFA ocorreu, paradoxalmente, à margem de uma política de desenvolvimento de adultos”.

A partir de 2002, a ANEFA foi extinta sob estas condições, apagando as suas especificidades intrínsecas, mas sem renunciar o seu mérito. A Agência deixou valiosos contributos expressos em projetos e cursos, como no Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), nos cursos EFA, nas Ações Saber+ e no Curso Nacional de Boas Práticas.

Lima (2014, p. 114) frisou que

“mesmo insistindo mais numa “lógica de programa” do que numa “lógica de serviço público” que fosse servida por políticas estruturais e por uma organização descentralizada, o momento político vivido então foi o que, nas últimas duas décadas, mais se aproximou de uma política pública de educação de adultos”.

Novamente, os discursos políticos educativos distanciaram-se, prevalecendo a falta de resposta e de compromisso no desenvolvimento de políticas integradas na EFA (Lima, 2007, p. 71-99). Posteriormente, fica sob a responsabilidade formal da Direção Geral de Formação Vocacional levar a cabo as atribuições da ANEFA. Mais adiante, entre 2005 e 2011, encontramos um período pouco expressivo de conhecimento produzido, apesar da incidência de alguns estudos, como teses, relatórios e publicações na área.

Porém, e justamente no ano de 2005, é implementada uma medida emblemática, introduzida anteriormente pela ANEFA, sendo esta o Programa Novas Oportunidades, mas mais conhecido como Iniciativa Novas Oportunidades.

Esta iniciativa implementou uma grande rede de Centro Novas Oportunidades (CNO), com vista a dar resposta aos baixos níveis de escolarização, apostando na qualificação da população jovem e adulta,

“em função de referenciais escolares e profissionais, a partir dos quais era possível atribuir diplomas equivalentes aos ciclos de formação escolar e profissional, através de uma metodologia baseada em “histórias de vida” e respetiva produção individualizada de um “Portefólio Reflexivo de Aprendizagem” (Lima, 2014, p. 115).

A meta era muito clara e ambiciosa: qualificar um milhão de pessoas para a obtenção de um certificado de competências através do mecanismo de reconhecimento e validação das aprendizagens ao longo da vida (RVCC), até 2010.

Merece destaque a Agência Nacional para a Qualificação, I.P., que possui um papel importante na gestão da rede de CNO e, num sentido mais lato, na concepção e execução de políticas de educação e formação profissional. Encontramos, então, uma tentativa de continuidade das práticas na área da EFA através desta iniciativa, o que originou uma mobilização social e das entidades, diferente da sucedida nos anos de 1970 (Antunes, 2013, p. 113). Foi um avanço de grande valor a mobilização dos portugueses para a educação.

De acordo com Nóvoa (2007, p. 12), o “desenvolvimento do sistema de RVCC corresponde a orientações corretas e revela um importante esforço para ultrapassar situações que bloqueiam o desenvolvimento do país”.

Porém, o autor frisa que

“são dispositivos inadequados para muitas situações (...) uma abertura excessiva, sem as devidas precauções, pode provocar a desfiguração de processos que são de uma grande fragilidade, designadamente do ponto de vista da sua credibilidade social” (Nóvoa, 2007, p. 12).

Há outras vozes críticas em relação a esta iniciativa, identificadas nos testemunhos dos responsáveis dos CNO, manifestos no estudo de Antunes (2013), onde os entrevistados enfatizaram “a natureza irrealista dessas condições e metas quantitativas e as tensões e contradições daí resultantes - um problema de regulação/governança enquanto organização dos serviços” (Antunes, 20013, p. 97).

A discussão à volta da iniciativa estava longe de ser consensual, assim como as políticas educativas para adultos ao longo dos tempos.

Com efeito, existe a necessidade de mudança para colmatar as medidas incertas implantadas.

## **2. Breve enquadramento das políticas de Educação e Formação**

No início dos anos noventa, a oferta formativa em Portugal intensificou-se devido à influência dos fundos estruturais provenientes da União Europeia, destinados à promoção da Formação Profissional (F. Silva, 2000).

Atualmente, o clima político e económico tem vindo a induzir a formação a uma lógica do mercado, promovendo em grande escala formações iniciais e formações destinadas exclusivamente a ajustar as competências dos indivíduos ao mercado de trabalho (F. Silva, 2000).

Neste sentido, o investimento em formação está vinculado com a premissa de resolver as questões da empregabilidade e competitividade. Mediante as várias potencialidades dos processos de formação, esta não deve encerrar-se numa perspectiva “adaptativa e instrumental subordinada aos sistemas educativos formais e à lógica dos sistemas produtivos” (Dubar, 1991, citado em F. Silva, 2000, p.80).

Paralelamente a esta ideia, encontramos diversos autores que defendem a necessidade de manter uma “vigilância crítica” nas questões de educação e formação, com o objetivo de pensar em outras formas de organizar e conceber os processos formativos (Nóvoa, 2007, p.13), de modo a não reproduzir modelos escolares, que tendem a sobrevalorizar a certificação e os diplomas.

O ano de 1996, conhecido pelo Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida, ficou associado ao reconhecimento e a importância de outras aprendizagens adquiridas em contextos não escolares, seguindo orientações e iniciativas anteriores debatidas no *Livro Branco sobre a Educação e Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva* (Comissão Europeia, 1995).

O Livro Branco reconhece que as aprendizagens realizadas fora do sistema de ensino formal contribuem para fazer frente a três tendências: 1) “a mundialização das trocas”, 2) “o advento da sociedade da informação”, e a 3) “aceleração da revolução científica e técnica”. (Comissão Europeia, 1995, p. 5).

Neste sentido, o Livro Branco apresenta recomendações ao nível da educação e da formação para dar respostas e “eliminar os efeitos nefastos” das três tendências, através da: revalorização da cultura geral, do desenvolvimento da aptidão para o emprego, da mobilidade no espaço europeu para a aquisição de conhecimentos e experiências profissionais, da

diversificação de ofertas educativas e de saídas profissionais e do reconhecimento/acreditação de competências adquiridas ao longo da vida pelos indivíduos (European Commission – Press Release DataBase, 2015).

Em tom crítico às estratégias europeias em relação à educação e formação, Canário (1997) evidencia os riscos instrumentais que o Livro Branco propõe, afirmando que este “traduz uma sobredeterminação dos problemas da educação por uma lógica económica, e tendencialmente reduz a formação à formação profissional, tendendo a subordinar a formação profissional à lógica económica, em particular à lógica do mercado” (Canário, 1997, p. 52).

Por outro lado, Ávila (2005) contrapõe considerando que as políticas de educação e formação “não podem ignorar problemas como o da empregabilidade, ou os desafios da competitividade, uma vez que eles condicionam a vida dos indivíduos” (Ávila, 2005, p. 376, citado em Anibal, 2013, p. 6).

A investigadora argumenta que

“a ênfase atribuída à formação ocorre num quadro em que o que se procura desenvolver não são os conhecimentos de aplicação restrita, uma vez que estes se tornam rapidamente obsoletos. Mais importantes são as ferramentas que permitem a sua permanente aquisição” (Ávila, 2005, p. 376, citado em Anibal, 2013, p. 7)

A publicação do *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000) constituiu um marco importante no debate aberto de estratégias de aprendizagens ao longo da vida.

A tónica centrada no *Memorando* privilegia o tempo, as fases e todas as dimensões onde são adquiridas as aprendizagens, como aquelas que decorrem em ambiente familiar, em tempo de lazer, no convívio comunitário e/ou na experiência profissional.

O aprender ao longo da vida enfatiza que “se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre” (Siteo, 2006, p.287).

O objetivo de uma estratégia global e coerente associada à aprendizagem ao longo da vida tem subjacentes vários objetivos, tais como: “1) garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento; 2) aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa – o seus cidadãos, e 3) melhorar significativamente a forma como são entendidos e

avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não formal e informal” (Comissão Europeia, 2000, p. 4)

As mudanças sociais que decorrem na Europa impõem um novo posicionamento em torno da educação e da formação, principalmente no que diz respeito à disseminação da oferta de formação e da qualificação dos profissionais que atuam em sectores não formais.

Neste sentido, torna-se pertinente aumentar a oferta e a procura de oportunidades de aprendizagens, principalmente para aqueles que não beneficiam de ações educativas e formativas.

Por isso, os sistemas de educação e formação devem estar adaptados aos interesses, necessidades e exigências de cada indivíduo no contexto, com propostas adequadas de aprendizagens, isto é, com métodos e conteúdos que vão ao encontro das perspetivas pessoais, sociais e profissionais.

A valorização e reconhecimento social dos tempos, espaços e processos de aprendizagens visam a privilegiar

“capacidades individuais desenvolvidas em contextos e experiências de trabalho, de lazer, associativos, lúdicos, passando a considera-los contextos legítimos de realização de aprendizagens. Porque evidencia os saberes experienciais adquiridos, desenvolvidos e transmitidos pelos indivíduos ao longo da vida, até aí invisíveis numa sociedade dominada pelo saber escolar” (Aníbal, 2013, p. 8).

Progressivamente, a formação está a ser incluída e valorizada nos mais variados contextos, caracterizando-se por diferentes modalidades, abordagens, objetivos e significações.

Diversas investigações contemporâneas admitem que a formação deve enriquecer toda a experiência humana, da infância à terceira idade, uma vez que a continuidade temporal não deve condicionar o processo formativo do indivíduo e englobar, também, qualquer tipo de educação/formação.

Aliás, o contributo do reconhecimento de modos alternativos de adquirir aprendizagens caracterizam fortemente o campo de desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, colocando em relevo as formas não formais e informais de aprender.

Felizmente, as questões de educação e formação têm ocupado um lugar importante nas agendas políticas europeias, remetendo a uma nova orientação na mudança educacional.

### **3. Educação não formal**

“Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.” (Brandão, 2007, p. 7).

A educação não formal, tema central deste trabalho, tem vindo a ganhar progressiva expressividade no sector educativo.

A discussão e debate em torno do tema é ainda pouco frequente e, muitas vezes, secundarizado (Pinto, 2005). As constantes mudanças no campo da política, economia e tecnologia tendem a priorizar outros temas e problemas sociais.

No final do século XX, a crise económica global generalizada, as mutações no mundo do trabalho e as desigualdades sociais ditaram novos desafios e necessidades na área da saúde, trabalho, habitação, cultura e educação.

A educação, enquanto promotora do acesso aos direitos da cidadania, confere o seu contributo no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária (Gohn, 2008, citado em Príncipe & Diamante, 2010, p. 32).

A escola, em termos históricos considerada a instituição pedagógica mais importante e prestigiada, desde sempre obteve um amplo reconhecimento no processo de desenvolvimento e formação de cidadãos através do seu sistema educacional formalizado de ensino.

No entanto, e de acordo com Trilla (1993, p.15), as instituições convencionais, por mais que crescessem em quantidade e capacidade, estariam impossibilitadas de corresponder às demandas sociais de educação, isto é, “a expansão do sistema escolar, por si só, não serviria como um recurso para atender às expectativas sociais de educação e aprendizagem”.

Neste sentido, Trilla (1993) fala-nos da “crise mundial da educação” no final dos anos sessenta. Este período de crise, que coloca em causa os sistemas formais de educação, abre caminhos para a introdução e discussão da educação não formal.

Consequentemente, a literatura pedagógica passou a questionar criticamente o formalismo institucional e metodológico da tradição escolar.

O enfoque da discussão centrou-se, então, na necessidade de criar outras respostas e recursos paralelos ao âmbito escolar, não no sentido oposto ou alternativo, mas sim na qualidade de complementar a ação educativa, contemplando a vertente não formal.

A educação é uma realidade rica e heterogénea. Os espaços, processos e manifestações de aprendizagens ocorrem ao longo da vida e nos mais variados contextos.

Por isso, torna-se necessário clarificar o universo educativo, com o intuito de demarcar “fronteiras” (Trilla, 1993, p.23), distinguindo as especificidades da educação formal, não formal e informal. O trabalho de Coombs e Ahmaed (1974) contribuiu fortemente para o desenvolvimento e definição destes conceitos.

Segundo estes autores, a educação formal diz respeito ao “sistema educativo altamente institucionalizado, cronologicamente classificado e hierarquicamente estruturado que se estende desde os primeiros anos da escola primária até aos últimos anos da universidade” (Coombs e Ahmed, citados por Trilla, 1993, p. 19). Trata-se, portanto, do sistema educativo tradicional, legislado, estruturado, com modalidades de avaliação e certificação.

Relativamente à educação não formal, Coombs e Ahmed (1974) definem-na como “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do sistema oficial, para facilitar determinadas classes de aprendizagens a subgrupos particulares da população, tanto adultos como crianças” (Coombs e Ahmed, citados por Trilla, 1993, p. 19).

Então, à margem da instituição escolar, é legítimo e viável a incidência de processos educativos mais flexíveis, com intenções de aprendizagens traçadas e direcionadas a um público variado.

Gohn (2006) considera que a educação não formal é um campo de conhecimento em construção, onde as aprendizagens são produzidas através do processo participativo.

De acordo com a autora, a educação não formal abrange um leque vasto de dimensões, como:

“a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos quotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; etc.” (Gohn, 2006, p. 3).

Os espaços educativos de caráter não formal colocam em relevo as histórias de vida dos indivíduos e grupos, promovendo momentos de formação, interativos e intencionais, na construção de aprendizagens e saberes.

Por atuar sobre a subjetividade dos indivíduos/grupos, os interesses, as necessidades, os desafios e as carências são os elementos problematizados, uma vez que os conteúdos são construídos através da exploração de situações que rodeiam os próprios indivíduos.

Espera-se, na educação não formal, o desenvolvimento

“da consciência e organização de como agir em grupos coletivos; a construção e reconstrução de concepção (s) de mundo e sobre o mundo”; e, a formação do indivíduo “para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho)” (Gohn, 2006, p. 6).

Em sentido lato, a educação não formal engloba o desenvolvimento pessoal, a cultura geral do indivíduo, a formação profissional e, acima de tudo, as aprendizagens que são realizadas ao longo da vida.

Por fim, Coombs e Ahmed (1974) definem o conceito de educação informal como sendo

“um processo que perdura durante toda a vida e, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento mediante as experiências diárias e através da relação com o meio ambiente” (Coombs & Ahmed, citados por Trilla, 1993, p. 19).

Portanto, as aprendizagens são adquiridas de forma casual, não intencional e assistemática.

Em suma, a educação informal é o produto de influências educativas e formativas que os indivíduos adquirem no decurso da vida.

De forma a sintetizar a definição dos três conceitos, Silvestre (2003, p.54) elaborou um quadro comparativo com algumas características pertinentes da educação formal, da educação não formal e da educação informal.

<b>Educação formal</b>	<b>Educação não formal</b>	<b>Educação informal</b>
Ensino escolar tradicional	Educação permanente	Decurso natural da vida
Divisão escolar em disciplinas	Atividades interdisciplinares	Assistemática (sem métodos)
Educação intencional	Educação intencional	Educação não intencional
Ensino teórico	Ensino prático, com manipulação do cotidiano	Aprendizagens a partir de experiências de vida
Igual para todos os participantes	Responde às necessidade dos participantes	Relações de amizade, de rua, de classes sociais, grupos
Formação inicial	Formação permanente contínua e complementar (pré-escolar e extra-escolar)	Formação permanente contínua e complementar (extra-escolar)
Privilegia a avaliação quantitativa	Privilegia a avaliação qualitativa	Sem avaliação
Certifica saberes	Certifica saberes, competências e práticas	Não certifica

Tabela nº 1 – Comparação Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal - Silvestre (2003, p.54)

Podemos observar que a organização, a sistematização e a intencionalidade nos processos educativos/formativos são características transversais que sobressaem na definição, quer do conceito de educação formal, quer do conceito de educação não formal.

No entanto, as fronteiras entre a educação formal, não formal e informal têm vindo a delimitar-se e a ganhar novos contornos devido à riqueza de especificidades de cada experiência educativa.

Por isso, cada uma delas assume um papel importante na educação/formação integral do indivíduo, uma vez que “o homem é um ser inacabado” (Silvestre, 2003, p.58)

Posto isso, a discussão e reflexão em torno da educação não formal configura-se central no âmbito deste trabalho. Importa, portanto, investigar e desenvolver estratégias para promover atividades organizadas, sistemáticas e com intencionalidade educativa/formativa, com o objetivo de contribuir no desenvolvimento de aprendizagens e competências das colaboradoras e dos indivíduos que fazem parte da Associação.

#### 4. A Formação

“Formar é como uma árvore que cresce. É uma metáfora para ilustrar o desenvolvimento das pessoas.” (García, 2001, p. 11)

A formação está na “ordem do dia”, encarada como um requisito para a transformação de mentalidades e comportamentos. Num sentido mais lato, a formação é uma realidade que afeta a própria identidade e o desenvolvimento do ser humano.

A formação (inicial, contínua ou permanente) surge como uma das exigências mais relevantes para o desenvolvimento (De Ketele *et al*, 1998) pessoal, social, cultural, organizacional, etc.

Qualquer que seja o meio em que nos inserimos, o desenvolvimento está intimamente relacionado com a qualidade do capital humano. O desenvolvimento implica indivíduos competentes e dotados de estratégias para enfrentar e gerir desafios que se revelam nos mais variados contextos.

Ferry (1991, p. 45) afirma que “a formação aparece como um dos grandes mitos da segunda metade do século XX, igual ao computador e a conquista do espaço”.

Podemos constatar que a formação tem vindo a ganhar uma progressiva visibilidade, uma vez que tem vindo a afetar, cada vez mais, variados domínios da vida, devido à evolução das ciências e dos artefactos da tecnologia moderna.

A literatura e, principalmente, a experiência prática do quotidiano, ressaltam a importância de desenvolver novas aprendizagens e competências, reconhecendo como válidas as aprendizagens realizadas ao longo da existência humana. Neste sentido, a formação é uma das vias para adquirir e desenvolver um conjunto de aprendizagens e competências.

Podemos perspectivar a formação em dois sentidos. O primeiro concebe a formação com uma função social de transmissão de saberes, que está associado aos sistemas socioeconómicos, isto é, da cultura dominante. O segundo contempla a formação como um motor de desenvolvimento e estruturação do indivíduo, criando um duplo efeito de maturação interna e oportunidades de aprendizagens, de reencontros e de experiências (Ferry, 1991).

De acordo com Ferreira (1999), a formação é uma via para as empresas ou organizações alcançarem os seus objetivos económicos e socioafetivos, humanizando as interações e inter-relações dos seus trabalhadores.

A formação deverá sempre conjugar expectativas individuais, modos de aprender e as exigências em mutação da vida profissional. As ações e práticas formativas deverão ser materializadas e reconhecidas no exercício do trabalho, nas atividades de caráter lúdico, em ambientes privados ou públicos, com objetivo de adquirir e/ou desenvolver competências, conhecimento e comportamentos.

Nóvoa (1998) advoga que a formação “é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)”. O autor também destaca, ainda, que “a formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional” (Nóvoa, 1998, citado em Canário, 1999, p. 21).

Neste sentido, pressupõe-se o desenvolvimento pessoal e organizacional, tendo a formação um papel estratégico como motor de mudança. Conciliar práticas formativas com as situações reais de trabalho implica considerar os colaboradores como atores “capazes de cálculo e de escolha, isto é, com raciocínio estratégico”, perspectivando a formação como um investimento vantajoso que se alinha com as políticas e estratégias da organização (Barroso, 1995, citado em Canário, 1997, p.71).

O processo de formação envolve quatro fases basilares: 1) a identificação e o diagnóstico de necessidades de formação, 2) a elaboração do plano de formação, 3) a execução das atividades e, 4) a avaliação de todo o percurso formativo (De Ketele, *et al*, 1998). Os objetivos da formação situam-se a curto, a médio ou longo prazo, com vista ao aperfeiçoamento profissional, individual ou coletivo.

Ferreira (1999, p.36) vai mais além e defende que a formação moderna não depende de um “arsenal” estanque de métodos ou sofisticação de técnicas, mas sim no “realismo do seus objetivos, na identificação clara e precisa do seus destinatários, na oportunidade do seus conteúdos, na adequação dos seus métodos e na competência técnica e humana do seus animadores”. Por isso, a ação não pode estar separada da reflexão, visto que o ato formativo deve sempre questionar o seu desenvolvimento.

Pretende-se, então, que a participação seja efetiva por todos os intervenientes implicados no processo de formação.

Com vista a compreender as exigências do contexto e dar uma resposta adequada, o formador é desafiado a construir processos à medida, convidando os atores a coproduzirem a

sua formação, contrariando a ideia de serem meros receptores/clientes de conteúdos, ao serviço de “práticas bancárias da educação” (Freire, 2005, p.69).

Por isso, todas as formações devem ser diferentes com modelos, objetivos e métodos adaptados à situação, tendo em conta as características do grupo, do meio, das competências a desenvolver e dos valores circundantes.

A chave do sucesso do processo de formação envolve a motivação, disponibilidade e implicação dos sujeitos em formação, bem como a participação dos mesmos na concepção e implementação da formação.

#### **4.1. Formação: modelos**

Diversos autores procuram problematizar, identificar e descrever os modelos pedagógicos subjacentes às práticas de formação.

A leitura desta realidade evidencia alguns modelos de formação com orientações e utilizações que conferem sentidos diferentes, muitas vezes, opondo-se. Como alguns que enfatizam práticas formativas mais tradicionais ou clássicas em detrimento de modelos mais ativos e centrados nos indivíduos em formação.

Neste sentido, muitas perspetivas de análise de práticas formativas foram desenvolvidas, destacando diversas abordagens e intenções pedagógicas.

Lesne (1977, p. 41) apresenta modelos que colocam a tónica no processo de socialização dos indivíduos, relacionando “o ato de formação, por um lado, com a produção cultural de homens que vivem numa formação social historicamente datada e situada e, por outro lado, com a forma como esses homens estão ligados entre si nessa mesma formação”.

O autor desenvolveu três modelos teóricos de percursos pedagógicos denominados “modos de trabalho pedagógico”.

O primeiro, o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, com orientação normativa é um modelo que se baseia na transmissão de “saberes, valores ou normas, modos de pensamento, entendimento e ação, ou seja, bens culturais em simultâneo com a organização social correspondente” (Lesne, 1977, p. 43).

Neste modelo, verificam-se práticas tradicionais como as que são exercidas em contextos escolares ou em formação de adultos de carácter tecnocrático. Por norma, têm por objeto “constituir hábitos ou atos mecanizados, das práticas de domesticação que visam

desenvolver um certo conformismo das atividades” (Lesne, 1977, p. 48). Trata-se, portanto, da concepção “bancária” da educação criticada por Paulo Freire (2005), onde o mestre deposita o saber e os alunos são meros depositários.

O segundo, o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal “opera principalmente ao nível das intenções, dos motivos, das disposições dos indivíduos, e procura desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes” (Lesne, 1977, p. 43). Aqui, verifica-se uma oposição às práticas tradicionais, uma vez que este modelo centra-se

“nas pessoas em formação, na sua qualidade de indivíduos dotados ou susceptíveis de autonomia e (...) iniciativa, não só no universo do conhecimento, mas também no domínio da gestão da sua própria formação e na análise das suas próprias condutas” (Lesne, 1977, p. 78).

Nota-se neste modelo um movimento mais dinâmico no processo de formação, visto que os indivíduos possuem um papel mais ativo, pois procuram fontes possíveis para adquirir conhecimentos e competências.

Por fim, o modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo, “considerada como uma mediação pela qual se exercerá o ato de formação, como ponto de partida e ponto de chegada da apropriação cognitiva do real” (Lesne, 1977, p. 43).

Este modelo é mais avançado em relação aos anteriores, pois perspectiva a pessoa em formação como agente social e, conseqüentemente, “surge uma pedagogia que toma em consideração os efeitos das relações sociais reais em todos os aspetos e momentos da formação”. Por isso, o autor considera que este modelo é o mais apropriado às especificidades dos adultos, “já que as questões que os adultos põem à formação têm origem nas suas atividades profissionais e na sua experiência social”. (Lesne, 1977, p. 152-155).

Ferry (1991) também propõe três modelos de prática de formação que não se centram nas metas, nos objetivos ou estrutura do dispositivo de formação, mas sim no tipo de “processo, dinâmica formativa e modo de eficácia” (Ferry, 1991, p. 67).

Assim, o autor desenvolveu o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado no processo e o modelo centrado na análise.

O modelo centrado nas aquisições propõe um processo de formação organizado em função de resultados palpáveis e mensuráveis, “cuja obtenção pretende garantir um nível definido de competência em termos de conhecimentos, de comportamentos, de atuação ou habilidades” (Ferry, 1991, p. 70). O formador assume um papel dominante neste contexto,

uma vez que este concebe e define a formação submetida a um programa prévio, com objetivos hierarquizados e desenvolvendo práticas formativas tradicionais.

O modelo centrado no processo centra-se na capacidade de atuação do indivíduo perante determinada situação. A ênfase no “desenvolvimento pessoal através de uma série de experiências e atividades” sustenta práticas de formação mais participativas mediante “trabalho de motivação, de facilidades para a elaboração e realização de projetos, seja por meio de tutoria individual ou em grupos de trabalho”. Valida, pois, diversos tipos de aprendizagens e experiências, concebendo a formação não numa relação de “aplicação”, mas sim de “transferência” (Ferry, 1991, p. 75-76).

Portanto, o modelo centrado na análise parte do pressuposto da aprendizagem ao longo da vida e na capacidade analítica do indivíduo. Segundo o autor, “saber analisar é estar disposto a determinar as aprendizagens que se devem realizar num determinado momento. Não é exatamente ‘aprender a aprender’, é aprender a dizer o que é conveniente ensinar” (Ferry, 1991, p. 77).

De fato, é fundamental analisar a realidade a intervir e problematizar as necessidades, com o compromisso de conceber processos formativos adaptados às situações apresentadas.

## **5. Construindo a formação: a análise de necessidades**

A análise de necessidades começou a ganhar terreno nas práticas educativas no final dos anos sessenta.

Surge como uma técnica que procura desenvolver planos mais estruturados, no desejo de responder às exigências sociais, contribuindo para a planificação e a tomada de decisão na área educativa (Rodrigues & Esteves, 1993).

Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.11), a análise de necessidades constitui “uma etapa do processo pedagógico de formação (...) visando, por um lado, “abrir horizontes para a autoformação, através da consciencialização das lacunas, problemas, interesses, motivações”.

Por outro lado, a análise de necessidade constitui um guia orientador para o formador obter informações úteis, de forma a garantir o ajustamento e eficácia da formação.

Assim, uma boa metodologia de análise de necessidades de formação deve privilegiar os fatores que induzem a formação, o envolvimento dos indivíduos, os objetivos a alcançar e o melhor resultado possível a mínimo custo (Meignant, 1999).

De Ketele *et al* (1998, p.15) sustentam que “as necessidades de formação correspondem a lacunas ou desfasamentos entre o vivido e o desejável, susceptíveis de seres colmatados por uma formação adequada”.

Neste sentido, a análise de necessidades de formação configura-se como um processo articulado a um dispositivo de pesquisa, resultando num compromisso de orientar ações através da formação.

Antes de falar de necessidade de formação, torna-se necessário clarificar o seu conceito.

Devido a ambiguidade terminológica da palavra *necessidade*, esta apresenta-se com diferentes conotações.

Numa perspectiva corrente, a palavra sugere um

“desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou um exigência. Por um lado, remete-nos para a ideia do que tem que ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável. Por outro lado, a palavra surge com um registo mais subjetivo, em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade. Neste caso, a necessidade não tem existência senão no sujeito que a sente” (Rodrigues & Esteves, 1993, p.12).

Diferentes abordagens contribuem para um maior esclarecimento do conceito de necessidade. Como por exemplo, as tipologias de necessidades fundamentais defendida por A.H. Maslow, que englobam cinco categorias: as necessidades fisiológicas, as necessidades de segurança, as necessidades de pertença, as necessidades de estima e as necessidades de realização pessoal. As duas primeiras categorias estão associadas à sobrevivência, enquanto que as outras abrangem a vida social dos indivíduos.

Paralelamente à perspectiva anterior, podemos encontrar a abordagem das necessidades específicas dos indivíduos de D' Hainaut (1979). Estas surgem de acordo com contextos histórico-sociais concretos, sendo expressas mediante as expectativas, os desejos, as preocupações e as aspirações dos sujeitos (Rodrigues & Esteves, 1993, p.13-14). De forma a sistematizar, D' Hainaut (1979, citado em Rodrigues & Esteves) apresenta cinco possibilidades para categorizar as necessidades.

Em primeiro lugar existem as “Necessidades das pessoas *versus* Necessidades dos sistemas”. As primeiras necessidades estão centradas exclusivamente no sujeito. Já as

necessidades dos sistemas “correspondem a condições não satisfeitas, mas necessárias à existência e ao funcionamento de um sistema”. Muitas vezes as necessidades das pessoas e as necessidades dos sistema não são consensuais ou entram em conflitos, por isso, o autor sugere “diferentes formas de negociação, desde a “imposição” mais ou menos subtil de pontos de vista, à análise consciencializadora, quer das necessidades individuais percebidas, quer daquelas que não foram ainda percebidas pelo sujeito mas são necessárias ao sistema” (Rodrigues & Esteves, 1993, p.14).

Em segundo lugar encontramos as “Necessidades particulares *versus* Necessidades coletivas”. As necessidades particulares consideram o sujeito, um grupo ou um sistema específico. Estas podem variar de individuo para individuo, de grupo para grupo ou de sistema para sistema. Por sua vez, as necessidades coletivas envolvem um número elevado de sujeitos, grupos ou sistemas. Assim, estas “se manifestam na totalidade ou na maioria do seus membros” (Rodrigues & Esteves, 1993, p.14).

Em terceiro lugar estão as “Necessidades conscientes *versus* necessidades inconscientes”. A consciencialização de uma necessidade por individuos, grupos ou sistema acaba por configurar-se numa solicitação, facilitando a procura dos meios para a ultrapassar, ao passo que as necessidades inconscientes podem não ser sentidas pelos sujeitos, ou quando são, surgem de forma pouco definida.

Em quarto lugar temos as “Necessidades actuais *versus* necessidades potenciais”. Aqui, as necessidades manifestam-se no momento atual ou prospetivamente, “podendo ser satisfeitas apenas a longo prazo” (Rodrigues & Esteves, 1993, p.15).

Por fim, em quinto lugar, temos as “Necessidades segundo o sector em que se manifestam”. As necessidades emergem segundo o contexto, envolvendo diferentes esferas ou “quadro de vida” do indivíduo: vida privada e familiar, vida social, vida política, vida cultural, vida profissional e vida de ócio e desporto. D’ Hainaut (1979) sustenta que diferentes necessidades emergem consoante o quadro de vida onde o indivíduo se situa (Rodrigues & Esteves, 1993, p.15).

Tendo em conta a polivalência do conceito e abordagens, podemos concluir que não existem necessidades absolutas e que estas estão intimamente subordinadas aos contextos, aos sistemas de valores e de crença de cada indivíduo.

Então, a análise de necessidades assume-se como uma importante componente no processo formativo. Efetivamente, torna-se necessário conhecer as características dos

indivíduos e as suas necessidades para determinar os conhecimentos e competências que estes devem adquirir.

Por isso, frisamos a pertinência de proceder à análise de necessidades nas práticas formativas sustentando o seu papel mais pedagógico do que meramente técnico. A ausência desta etapa coloca em prejuízo a planificação e implementação das ações, assim como o papel central do indivíduo e o seus objetivos no processo formativo.

### **5.1. Análise de necessidades: modelos**

Contextualizar as necessidades expressas pelos indivíduos e eleger uma orientação metodológica adequada para a análise traduz-se numa preocupação e valorização dos recursos humanos em qualquer organização ou instituição.

Como foi referido anteriormente, o estudo das necessidades de um indivíduo/grupo pode divergir entre si, num universo de fatores. Por isso, existem diferentes abordagens para a análise e avaliação das necessidades educativas, sustentadas por diferentes métodos, técnicas e instrumentos.

Witkin (1977, citado em Esteves & Rodrigues, 1993, p. 25), refere que “não há modelos certos e modelos errados e a opção depende do âmbito de estudo, dos seus objetivos e dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis”. Neste sentido, uma metodologia sustentada nas necessidades de formação deve privilegiar os indivíduos e estar adaptada à situação real.

No âmbito da área educacional, J. Mckinley (1973, citado em Esteves e Rodrigues, 1993, p.29), aponta três modelos no diagnóstico das necessidades de formação.

O primeiro modelo centra-se na realização pessoal, caracterizado pela investigação externa dos obstáculos encontrados pelos indivíduos na realização dos seus objetivos.

O segundo modelo coloca em relevo a apreciação pessoal das próprias necessidades.

Por fim, o terceiro modelo de discrepâncias tem por finalidade revelar a discrepância entre o estado atual (o que é) e estado desejável (o que deve ser).

Cada um dos modelos mencionados anteriormente depende da política educativa em vigor no contexto. A política educativa do primeiro e do segundo modelo está orientada para dar preferência às necessidades das pessoas em detrimento da sociedade. Já o terceiro modelo centra-se nos interesses da sociedade sobre os dos indivíduos, sendo que “na sua

descrição do estado atual bem como do desejável, dá especial atenção às declarações oficiais, às opiniões dos decisores da política educativa” (p.29).

D’ Hainaut (1979, citado em Esteves & Rodrigues, 1993, p.30) apresenta-nos outro modelo de diagnóstico de necessidades educativas, que tem em vista “encontrar um equilíbrio entre as necessidades das pessoas e do grupo e as exigências do sistema”. Este modelo tem por base quatro fases.

A primeira fase corresponde ao diagnóstico das necessidades humanas que “implica a pesquisa de necessidades já consciencializadas e expressas e também as não expressas, inconscientes e confusas” (D’Hainaut, 1979, citado em Esteves & Rodrigues, 1993, p. 30). Esta fase é crucial, pois é através da tomada de consciência dos indivíduos que é possível verificar e clarificar as suas verdadeiras necessidades formativas.

A segunda fase caracteriza-se pelo diagnóstico da “procura” em relação com o sistema, em que os papéis e as funções são determinados pelos indivíduos e, também, pelas exigências do próprio sistema para permanecer em funcionamento. Aqui, podemos notar a existência de uma negociação entre os interessados e o sistema na procura de um consenso de forma a manter a sua sustentabilidade.

A terceira fase respeita à tomada de decisão sobre as necessidades e a procura, em que é necessário decidir quais são as necessidades e que procura deverão ser satisfeitas. Sendo assim, são contempladas as opiniões expressas pelos interessados e pelos decisores, havendo uma articulação de perspetivas na procura no sentido de chegar a uma posição convergente.

A quarta fase trata das especificações das exigências de formação, determinando “os saberes, saber fazer, e saber ser, relativos aos papéis e funções selecionados (...) necessários para o ingresso, o aperfeiçoamento ou a adaptação do papel e função do visado” (Esteves & Rodrigues, 1993, p.30).

Assim, o processo de análise e de avaliação das necessidades deve ir ao encontro às necessidades dos indivíduos e dos objetivos a alcançar em formação, sempre em consonância com as políticas que orientam o sistema.

Por fim, Esteves e Rodrigues (1993, p. 30) distinguem cinco abordagens para realizar a análise e avaliação das necessidades, partindo da óptica de “quem expressa as necessidades”.

A primeira, “abordagem pela procura de formação”, parte da auscultação dos interesses e características dos indivíduos que desejam frequentar atividades formativas. A recolha da informação é realizada junto das instituições formadoras, tendo em conta os requisitos exigidos e o número de participantes inscritos.

A segunda, “abordagem através dos profissionais de educação”, tem em conta a opinião dos especialistas que estão a procura de satisfazer os interesses e necessidades dos seus clientes.

A terceira, “abordagem pelos informantes-chave”, é realizada a partir da recolha de informação entre pessoas inseridas numa determinada comunidade que “ocupam posições que lhes dão um saber específico sobre as suas necessidades” (Esteves & Rodrigues, 1993, p. 31).

A quarta, “abordagem através de assembleias”, alarga-se à todos os membros da comunidade com o objetivo de recolher informação para a análise das necessidades. Mediante encontros públicos, a população é estimulada a discutir tópicos previamente selecionados.

A quinta e última, “abordagem através de sondagens (*survey*)”, consiste num “único processo sistemático de recolha de dados, através de uma amostra, rigorosamente constituída, da população” (Esteves & Rodrigues, 1993, p. 32). Esta abordagem é capaz de fornecer informação mais válida e fiável sobre as necessidades da população.

Em suma, realizar uma análise de necessidades implica um planeamento sistemático de forma a contemplar vários fatores, pois não existe um campo de necessidades de formação previamente identificado.

Este estudo não possui técnicas específicas, uma vez que se torna necessário adaptar a análise ao contexto e aos objetivos da intervenção na tentativa de situar a expressão subjetiva em algo concreto e viável.

No entanto, Steadham (1980, citado em Esteves & Rodrigues, 1993, p. 33) destaca algumas técnicas clássicas que auxiliam o processo, como a observação (mais ou menos estruturada), a elaboração e aplicação de questionários, a consulta de materiais impressos, os registos e relatos e a entrevista (individual ou de grupo), sendo esta última técnica “uma forma específica de grande interesse no estudo das necessidades, nomeadamente visando a elaboração de planos de formação” (Esteves & Rodrigues, 1993, p. 33).

## 6. O plano de formação

“Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação”  
(Freire, 2005, p.100)

Atualmente, tudo é planejado. Desde o nível pessoal até ao nível institucional.

Planejar é uma atividade que está enraizada mesmo no nosso inconsciente, como forma de orientar realizações futuras.

A formação não foge a regra e necessita de um planeamento prévio e criterioso.

Segundo Ferreira (1999, p. 131), “o plano é, antes de mais, uma seta indicadora de caminhos a percorrer, sempre novos e diferentes”.

Existem algumas etapas que são necessárias percorrer para a construção do plano de uma atividade formativa (Ferreira, 1999).

O primeiro momento caracteriza-se pela recolha de dados. Inserida nesta etapa, a delimitação do tema, do problema ou situação, dos objetivos, do perfil dos formandos e a duração, data e local de realização são aspetos que devem ser identificados de forma prévia e precisa.

A análise e problematização das necessidades de formação é o passo seguinte que, posteriormente, irá contribuir para formular e definir os objetivos gerais e específicos da atividade formativa.

Após estas etapas, torna-se crucial desenvolver mecanismos para conceber uma formação adequada, organizando, assim, com um maior rigor e flexibilidade, o plano de formação.

Reunidos todos os elementos, o plano de formação irá, então, orientar as tarefas de planificação e a preparação de um conjunto de ações significativas, pertinentes e adequadas para os destinatários da formação.

Mediante esta etapa de planificação e preparação, são determinados com maior precisão os objetivos e os conteúdos e são definidos os recursos humanos, espaciais, materiais e financeiros afetos à ação.

Outro aspeto estruturante é a definição dos métodos, técnicas e exercícios pedagógicos que “têm por finalidade reforçar a eficácia do processo de formação e são em grande número: exposições, leitura, debates, simulação, redação de texto, manipulação de

objetos, etc. Representam, portanto, meios a colocar em prática” (De Ketele *et al*, 1998, p. 62-63).

A organização das salas, os materiais de suporte e os equipamentos devem ser, igualmente, previamente estabelecidos e bem organizados. “Estes auxílios pedagógicos são verdadeiras ferramentas” a ter em linha de conta “na concepção pedagógica da ação” (De Ketele *et al*, 1998, p. 63).

Criada estas condições, a atividade formativa divulgada e colocada em prática e os formandos deverão ser informados, acolhidos e integrados (De Ketele *et al*, 1998). Numa fase inicial, apresentar o plano de formação aos formandos é uma mais valia, uma vez que estes devem ser escutados constantemente com o intuito de proceder à eventuais reajustamentos do plano.

Escolher e programar a forma como avaliar a atividade formativa é uma etapa imprescindível que deverá ser contemplada no plano de formação, uma vez que “todos os elementos que integram o processo formativo devem ser objeto de avaliação” (Ferreira, 1999, p. 245).

Em suma, um plano de formação consiste num instrumento essencial de construção, gestão e avaliação de todo o processo de formação. Para além de procurar corresponder “a uma resposta singular, a uma situação singular, articulando um conjunto coerente de modalidades de ação marcadas pela sua diversidade” (Canário, 1999, p. 14).

## **7. Avaliação da formação**

A avaliação da formação é um momento, cada vez mais, valorizado e crucial, que acompanha obrigatoriamente a atividade de formação.

Perante um leque vasto de noções de avaliação, Hadji (1994) considera que “avaliar pode significar, entre outras coisas: verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho... “ Trata-se de “verificar o que foi aprendido, compreendido, retido. Verificar as aquisições no quadro de uma progressão” (Hadji, 1994, p. 27).

De forma a problematizar a noção de avaliação no âmbito das atividades formativas, Barbier (1985, p.7) afirma que a avaliação tornou-se “um dos maiores problemas da formação”, sendo esta confusa ao nível dos discursos, das práticas, dos objetos de avaliação e da sua real função.

Por isso, a avaliação deve ser perspectivada como “um processo sistemático e contínuo” (Ferreira, 1999, p. 244), considerada e incorporada desde a concepção do plano de formação. Todas as etapas formativas devem estar articuladas entre si. Por exemplo, o levantamento de necessidades é uma etapa que beneficia a prática da avaliação, pois “quanto mais as necessidades são expressas em termos precisos, mais fácil será estabelecer critérios de avaliação” (Barbier, 1985, p. 51).

Neste sentido, De Ketele *et al* (1998, p. 124) define a avaliação como o ato de “examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com vista a uma tomada de decisão”.

Para podermos perceber a complexidade do conceito de avaliação temos que, acima de tudo, nos debruçar sobre várias questões que nos poderão ajudar a compreender melhor o seu conceito: quais são as metas da avaliação? Que atividades executa a avaliação? Quais os métodos que devemos destacar? Qual o caminho que devemos tomar? Todas essas perguntas servem como fio condutor para entendermos melhor o que está em jogo nas práticas avaliativas.

Para tal, existem os paradigmas da avaliação, que se apresentam como linhas orientadoras das práticas educativas, com ideias e pressupostos bem traçados e fortemente teorizados.

A seguir, abordamos três grandes paradigmas que concebem a avaliação sob diferentes ângulos.

O primeiro, o “paradigma objetivista/perspetiva técnica” da avaliação, reveste-se de um carácter mais técnico e de controlo, com influência positivista “associada aos fins a atingir, traduzidos em desempenhos a observar nos alunos, no final da aprendizagem”, garantindo “o investimento feito com a instrução” (Alves, 2004, p. 38).

O papel racional dos instrumentos avaliativos não coloca em relevo a complexidade e características singulares inerentes do contexto e dos intervenientes, pois generaliza e enfatiza mensuravelmente os princípios orientadores no processo educativo.

No fundo, prevalece uma visão funcionalista do ensino de forma a corresponder ao desenvolvimento económico e tecnológico da sociedade.

O segundo, o “paradigma subjetivista/perspectiva prática” da avaliação, enfatiza “a experiência como fonte de conhecimento”, uma vez que os sujeitos são chamados a

participar na construção, gestão e manutenção do dispositivo educativo, assim como no processo de avaliação (Alves, 2004, p. 42).

Portanto, “o ensino, a formação e a pedagogia” privilegia os formandos e o seu desenvolvimento individual, tendo a avaliação uma função de regulação, acompanhamento e de autocontrolo (Altel, 2000, citado por Alves, 2004, p. 42).

Por fim, o “paradigma crítico/perspetiva dialéctica e crítica” da avaliação pressupõe uma visão emancipadora e dialéctica da avaliação, existindo um processo reflexivo entre os fundamentos teóricos e práticos, com o objetivo de tomar decisões à luz do conhecimento e das necessidades existentes.

O paradigma crítico desmistifica os acontecimentos e os processos, desconstruindo e reavaliando a realidade em busca da mudança (Rockenbach *et al.*, 2013).

Assim, a avaliação surge através de “uma construção e reconstrução na interação do processo de desenvolvimento da avaliação” (Alves, 2004, p. 43)

### **7.1. Tipos de avaliação da formação**

Relativamente aos tipos de avaliação que acompanham o percurso formativo, temos a avaliação diagnóstica ou inicial, a avaliação formativa ou contínua, a avaliação sumativa ou final (Ferreira, 1999).

A avaliação diagnóstica ou inicial ocorre previamente à atividade formativa, cujo objetivo consiste em conhecer o perfil de entrada dos formandos. “Trata-se de articular, de maneira adequada, um perfil individual ou um perfil de formação”, identificando algumas características dos indivíduos (Hadji, 1994, p. 62).

A avaliação dita formativa ou contínua ocorre ao longo de toda atividade formativa.

“Tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando (...) sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades” (Hadji, 1994, p. 64).

Finalmente, a avaliação sumativa ou final ocorre no final da atividade formativa. Trata-se de um balanço realizado de uma maneira mais geral. “É por isso que muitas vezes ela é pontual, efetuada num momento determinado (ainda que também se possa realizar num processo cumulativo, quando o balanço final toma em consideração uma série de balanços parciais)” (Hadji, 1994, p. 64).



### **Capítulo III. Enquadramento Metodológico**



## 1. Paradigma de Investigação

O processo de investigação implica explorar o desconhecido de maneira a atribuir significações.

Segundo Rosa (1994, citado em Sousa, 2005, p. 11),

“a investigação é, assim, uma demanda daquilo que não se conhece. O investigador vai além do que sabe, os vestígios; para o que não sabe, o que os vestígios indicam. Nem se pode dizer que vai para aquilo que procura, pois, em verdadeira e radical investigação, não é sequer possível saber o que é que se procura. O termo da investigação, da demanda, é uma descoberta”.

A emergência da investigação surge quando existe a necessidade de esclarecer dúvidas acerca dos fenómenos, com o intuito de responder criteriosamente às perguntas e de obter respostas fundamentadas e legítimas.

Os contributos da investigação estão fortemente associados ao bem da humanidade, no sentido de introduzir modificações quase revolucionárias nas mais variadas áreas do saber (Sousa, 2005).

Na área das Ciências Sociais, bem como na área da Educação, existem discursos/princípios teóricos/modelos científicos que apresentam um posicionamento epistemológico e uma perspetiva de investigação de natureza plural e abrangente, em termos de utilização.

Os paradigmas de investigação, são “modelos ou padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspetos da realidade” (Moraes, 1997, p.5).

Neste sentido, cada paradigma oferece uma forma de estudar a realidade e de encarar a mutação dos fenómenos (Coutinho, 2006), mediante uma determinada metodologia estabelecida por uma comunidade científica.

Ao longo dos anos, a investigação educativa tem sido marcada por alguns conflitos, conceções e debates paradigmáticos, movimentando-se desde de posições denominadas de positivista a posições mais pluralistas e abertas.

Diversos autores, como Lincoln e Guba (1985), De Miguel (1988), entres outros, definiram e identificaram três grandes paradigmas de extrema relevância no âmbito da investigação educativa: o paradigma positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma sócio-crítico (Arnal et al, 1992, p. 38-9).

O paradigma positivista, também denominado de paradigma quantitativo, empírico-analítico ou racionalista, é largamente utilizado nas comunidades científicas, com uma grande

aceitação e aplicação no campo das ciências naturais (Arnal et al, 1992).

Criado por August Comte (1798-1857) e Stuart Mill (1806-1873), o paradigma positivista defende que “a razão humana só poderá conhecer a realidade tal qual é através da ciência” (Sousa, 2005, p. 22).

Neste paradigma, a forma de conceber e conhecer o mundo é através de leis que permitem explicar, prognosticar e controlar os fenómenos do mundo natural. Estes fenómenos podem ser descobertos e descritos de maneira objetiva e livre de valor por parte dos investigadores.

Por sua vez, o paradigma interpretativo, também designado por paradigma qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista ou etnográfico, engloba várias correntes humanístico-interpretativas centrando-se no estudo do comportamento humanos e da vida social (Arnal et al, 1992).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o paradigma interpretativo emergiu no século XX, adoptando uma postura diferente do paradigma positivista, uma vez que pretende estudar e compreender os significados e as ações. Por isso, parte do pressuposto que a realidade é múltipla e assume que a forma de construir o conhecimento é perante a interação com o mundo pessoal dos sujeitos.

Curtis e Mays (1978, citado em Sousa, 2005, p.26) apontam algumas características do paradigma interpretativo, como: 1) a crença no conhecimento subjetivo; 2) a valorização da consciência subjetiva, encarada como ativa, dinâmica e de extrema importância para os indivíduos, e; 3) a existência de estruturas mentais que conduzem ao conhecimento, de forma intuitiva e reflexiva.

A aceitação da subjetividade é o traço predominante neste paradigma, pois o “estudo da experiência direta possui em si um elevado valor teórico” (Sousa, 2005, p. 26).

A relação entre o investigador e o sujeito envolvido na investigação é também valorizada, sendo ambos, simultaneamente, “intérpretes” e “construtores de sentido” (Usher, 1996, p.19, citado em Lopes et al, 2008).

Assim, o paradigma interpretativo perspectiva e enfatiza uma realidade dinâmica, plural e holística.

Algumas críticas são apontadas neste paradigma, como o carácter conservador e o fato de não possuir objetivos explícitos para a modificação do mundo rumo à liberdade, justiça e democracia (Lopes *et al*, 2008).

Por fim, e de forma a confrontar o reducionismo do positivismo e o conservadorismo do interpretativo, o paradigma sócio-crítico admite uma auto reflexão crítica dos processos do conhecimento.

A filosofia deste paradigma está sustentada no marxismo, na Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer) e nos trabalhos de Paulo Freire acerca da pedagogia da libertação (Lopes, *et al*, 2008).

O objetivo basilar deste paradigma consiste em transformar a estrutura das relações sociais, com base na ideologia como forma de construção do conhecimento científico (Lopes, *et al*, 2008).

O paradigma sócio-crítico defende, ainda, o papel emancipatório e transformador das estruturas organizacionais e nos processos educativos (Arnal *et al*, 1992).

Após apresentar as diferentes concepções paradigmáticas, importa referir o posicionamento que o meu trabalho de investigação assumiu.

Sem dúvida, e tendo em conta o objeto em estudo, o paradigma privilegiado que predominou no presente trabalho foi o paradigma interpretativo/qualitativo.

De forma a realizar um trabalho minucioso e rico, procurei empregar técnicas diversificadas, qualitativas e quantitativas, ao longo da investigação.

## **2. Método de investigação**

A escolha do método de investigação revela uma dimensão extremamente importante no processo de investigação. Esta escolha representa o desenvolvimento de todo o estudo, enfatizando os problemas e direcionando os objetivos estabelecidos para as potenciais respostas.

Neste sentido, o método de investigação consiste numa “estratégia integrada de pesquisa que organiza criticamente as práticas de investigação, incidindo nomeadamente sobre a seleção e articulação das técnicas de recolha e análise de informação” (Costa, citado em Silva & Pinto, 1986, p.130)

Como proposta de investigação no local de estágio e tendo em conta as características do contexto, o método mais adequado para estudar a realidade foi o estudo de caso.

De acordo com Bell (1997, p. 23), o método de estudo de caso é mais adequado

para investigadores “isolados” que buscam estudar de forma detalhada “um determinado aspeto de um problema em pouco tempo – embora alguns estudos sejam desenvolvidos durante um período longo (...)”.

Vinculado à metodologia qualitativa, o estudo de caso enfatiza procedimentos mais flexíveis construídos pelos próprios indivíduos.

O estudo de caso apresenta-se oportuno na compreensão de comportamentos e interações dos sujeitos/grupos, na análise de determinado acontecimento ou instituição, “considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural” (Sousa, 2005, p. 137-8).

Mais especificamente, Ludke e André (1986, p.18-19) consideram o estudo de caso adequado para “compreender melhor (...) as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática a que estão ligadas”.

A centralidade no sujeito e o interesse pelo que é mais intrínseco e singular são as características mais expressivas que sobressaem neste método, com o objetivo de explorar, compreender, descrever ou explicar fenómenos contemporâneos.

Segundo Amado (2013), quase tudo pode ser um caso. Mas, para legitimar o caso é necessário um estudo intensivo e pormenorizado. Um caso será um acontecimento ou até mesmo um facto sobre determinada situação, que se manifesta tal e qual no contexto.

Bodgan e Biklen (1994) referem que o estudo de caso pode ser representado como um funil. O estudo inicia-se pela extremidade mais larga do funil, visto que o investigador procura o objeto de estudo, as fontes de informação e aprecia o contexto.

Posteriormente, o investigador procede à recolha dos dados e, progressivamente, vai “afunilando” a investigação, definindo as estratégias e tomando decisões acerca dos objetivos do trabalho.

Bell (1997) afirma que o estudo de caso

“é muito mais do que uma história ou descrição de um acontecimento ou circunstância. Tal como em qualquer outra investigação, os dados são recolhidos sistematicamente, a relação entre as variáveis é estudada e o estudo é planeado metodicamente” (Bell, 1997, p.23).

Pretende-se com o estudo de caso um olhar atento, profundo e questionador em relação à realidade, com o intuito de consubstanciar toda a investigação.

### **3. Técnicas de Recolha de Dados**

A multiplicidade de perspetivas que enriquecem as investigações dependem da adequação e eficácia das técnicas utilizadas para recolher os dados. Estas técnicas podem ser de natureza quantitativa ou qualitativa, e muitas vezes, ambas complementam-se mutuamente.

A recolha de dados é uma fase essencial que viabiliza e concretiza toda a investigação.

Num enfoque mais quantitativo, o objetivo crucial da recolha de dados passa por medir variáveis com o intuito de tirar conclusões para proceder à análises estatísticas. Já num enfoque qualitativo, a coleta de dados procura obter

“informação de indivíduos, comunidades, contextos, variáveis ou situações em profundidade, nas próprias palavras, definições, termos dos indivíduos em seu contexto (...) Coleta-se os dados com a finalidade de analisá-los, para compreendê-los e assim responder a questões de pesquisa ou gerar conhecimento.

(...) Essa categoria de dados é muito útil para compreender os motivos subjacentes, os significados e as razões internas do comportamento humano. Assim, não são reduzidas a número a serem analisadas estatisticamente (mesmo que em alguns casos, sim, há interesse da parte do pesquisador em fazê-lo)” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 375-377).

As técnicas de recolha de dados podem associar-se, complementando outras técnicas, como os questionários, as entrevistas e outros registos sistemáticos.

A escolha criteriosa das técnicas de recolha de informação permite-nos realizar pesquisas criteriosas e congruentes com o próprio contexto em análise (Bell, 1997, p. 95).

Ao longo deste trabalho na Associação, as técnicas de recolha de dados mobilizadas foram as seguintes: a análise documental, o inquérito por questionário, a entrevista e a observação participante e não participante.

#### **3.1 Análise documental**

Em investigações de cariz educacional, a análise de dados documentais está constantemente presente, quer para complementar dados, quer como técnica exclusiva e central do estudo (Bell, 1997, p. 101).

A análise documental pode ser “considerada como um procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico”, que procura “dados, fatos, relações ou

leis sobre determinado tema, em documento existente” (Sousa, 2005, p. 88).

Com o auxílio de livros, teses, artigos, internet, documentos da Associação, documentos oriundos dos participantes, a recolha de informação de carácter documental foi uma mais valia para a presente investigação, contribuindo para analisar informações anteriores e auxiliando na criação novos dados relevantes.

### **3.2 Inquérito por Questionário**

Provavelmente a técnica mais recorrente para recolher dados no âmbito do questionamento científico seja o inquérito por questionário.

Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 325) afirmam que “um questionário consiste em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas”.

O conteúdo das questões, assim como os aspetos a medir através do inquérito por questionário é bastante variado.

Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (2005, p. 188) realça que o inquérito por questionário

“consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativos 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 conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema (...)”

De fato, o inquérito constitui-se numa técnica de construção de dados “que mais se compatibiliza com a racionalidade instrumental e técnica que tem predominado nas ciências e na sociedade em geral” (Ferreira, citado em Silva & Pinto, 1986, p. 167).

O carácter quantitativo e o valor intrínseco de objetivar a informação atribuem ao questionário um certo estatuto científico dentro da sociedade dominada “pela lógica formal e burocrático-racional, mais apropriada à captação dos aspectos contabilizáveis dos fenómenos” (Ferreira, citado em Silva & Pinto, 1986, p. 167-8).

Um dos grandes objetivos desta técnica incide em conhecer determinada população enquanto tal, analisar um determinado fenómeno social sob a perspectiva da população em questão, para além de questionar um grande número de pessoas, tendo em conta a representatividade do fenómeno (Quivy & Campenhoudt, 2005).

A grande vantagem de implementar esta técnica reside na “possibilidade de

quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.189).

No entanto, “o peso e o custo” costumam ser elevados, e a “superficialidade das respostas não permitem a análise de certos processos”, por isso, alguns limites e problemas podem trazer alguns constrangimentos na administração desta técnica. (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.189).

O tipo de inquérito que foi ministrado juntos dos participantes da entidade foi de administração direta, entregue em mãos aos inquiridos e proporcionando todo o acompanhamento, explicação e orientação para o seu preenchimento.

### **3.3 Observação participante e não participante**

A observação, enquanto técnica de obtenção de dados, “consiste no registo sistemático, válido e confiável de comportamento ou conduta manifestados” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 356).

Heynes (1978, citado em Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 356) afirma que a observação é a técnica mais empregada por investigadores que estão interessados em compreender o comportamento humano.

A observação encerra algumas considerações e merece uma distinção precisa, uma vez que pode ter um carácter mais passivo ou mais interventivo, de acordo com o grau de participação do investigador e a sua intencionalidade no contexto. Portanto, esta técnica pode ser realizada de forma não participante ou participante.

A técnica de observação não participante assume um distanciamento em relação ao objeto de estudo, com o intuito de não influenciar os acontecimentos ou condicionar comportamentos. O investigador é, então, um mero observador dos eventos naturais que ocorrem ao longo do processo investigativo.

Por isso, a produção de conhecimento sobre determinada realidade é concebida a partir de uma perspectiva externa, cujo objetivo central consiste em “testar conceitos teóricos sobre certos fenómenos com base na sua ocorrência e distribuição” (Flick, 2005, p.141).

Posteriormente, a análise dos dados visa compreender, mensurar e categorizar a incidência de determinadas atividades.

Alguns problemas estão associados ao uso desta técnica, como: a dificuldade do investigador entrar no contexto que lhe interessa; a necessidade do investigador assumir um papel extremamente neutral no desenvolvimento da investigação e; em ocasiões de “atividades proibidas, puníveis, criminosas ou perigosas” o investigador “tem de observá-las, sem se tornar cúmplice” (Flick, 2005, p.140).

Existe, ainda, sempre o risco de haver interpretações livres e imprecisas, levando a complementar a informação observada com outras técnicas.

Portanto, a observação não participante revela algumas limitações, estando mais orientada para a investigação quantitativa e padronizada.

Por outro lado, a observação participante assume um papel muito significativo na pesquisa social de índole qualitativa, principalmente em estudos de sub-culturas.

Segundo Denzin (1989),

“a observação participante define-se como uma estratégia de campo que combina vários elementos: a análise documental, a entrevista de sujeitos e informantes, a participação e observação diretas e a introspeção” (Denzin, 1989, pp. 157-8, citado em Flick, 2005, p. 142).

Portanto, verifica-se o carácter dinâmico, aberto e interventivo proporcionado pela técnica de observação participante. Alguns acontecimentos e práticas não podem ser observados em situação, fragilizando a pesquisa. Por isso, quando existe esta inviabilidade, o investigador necessita recorrer à outras técnicas, como por exemplo, realizar entrevistas para complementar o processo.

Spradley (1980) salienta três fases determinantes da observação participante, que ocorrem gradualmente.

A primeira fase caracteriza-se pela “observação descritiva”, que orienta o investigador no terreno e dá pistas acerca da problemática da investigação. Já a segunda fase, constitui-se pela “observação focalizada”, isto é, o investigador encontra-se em condições de identificar as questões mais pertinentes para o estudo. E, por fim, a fase da “observação seletiva”, serve para buscar “mais evidências e exemplos das práticas e processos encontrados na segunda fase” (Spradley, 1980, pp. 34, citado em Flick, 2005, pp. 142-3)

A forma de registo dos dados observados tendem a variar de acordo com a questão e a fase que se encontra a investigação, podendo ser utilizados “protocolos e esquemas de observação mais ou menos estruturados; mas é mais frequente criarem-se protocolos de

situação tão pormenorizados quanto possível” para objetivar os problemas observados (Flick, 2005, p. 143).

O investigador procura realizar uma análise exaustiva, de forma a dar significado ao que é mais intrínseco no contexto e nos indivíduos envolvidos no processo de investigação.

Os objetivos da observação participante são, pois: explorar ambientes, contextos, subculturas (...); descrever comunidades, contextos e as atividades que se desenvolvem, as pessoas que participam e os significados; compreender processos, situações e interações; identificar problemas; e gerar hipóteses para outros estudos (Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

Pressupõe-se, por isso, um exercício contínuo de reflexão acerca das práticas adotadas, de forma a verificar a correspondência dos dados recolhidos com os objetivos do estudo.

O investigador “torna-se nativo”, partilhando as experiências mais rotineiras que o quotidiano proporciona (Flick, 2005, p. 144). Assim, o investigador interage com os indivíduos observados e desta forma muitos aspetos são revelados em primeira mão, sendo impossíveis de descobrir por outros meios.

No entanto, Bell (1997, p. 163) apresenta alguns riscos da observação participante, como a necessidade de “adoptar um papel de observador objetivo”. A presença do investigador no terreno induz naturalmente à produção de novas relações sociais, sendo, portanto, fundamental, ser imparcial para não condicionar a investigação.

Durante o estudo na associação alvo, ambas as técnicas foram amplamente utilizadas, sendo mobilizadas em diferentes momentos, de acordo com as atividades que decorriam.

### **3.4 Entrevista**

A entrevista representa uma das técnicas de recolha de informação que busca compreender a realidade através do discurso dos atores sociais.

Com o intuito de promover uma maior construção e reflexão dos fenómenos, a entrevista estendeu-se nas mais variadas áreas do saber, sendo muito aplicada nas pesquisas em Educação e Ciências Sociais (Ludke & André, 1986).

Moser e Kalton (1971, citado em Bell, 1997, p. 137) "descrevem a entrevista como uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado que tem o objetivo de extrair determinada informação do entrevistado". Por mais óbvia que possa parecer esta afirmação, a entrevista envolve muita preparação e muitos procedimentos que devem ser tidos em linha de conta.

Interativa, flexível e imediata, a entrevista circunscreve um conjunto de potencialidades que contribuem para a autenticidade de uma investigação (Ludke & André, 1986).

Um dos aspetos mais relevantes a destacar é o carácter interativo entre o entrevistador e o entrevistado. Para tal, uma atmosfera propícia de partilha deve ser criada entre ambos, permitindo a circulação da informação num ambiente estimulante e de aceitação mútua (Ludke & André, 1986).

Assim, fruto da relação estabelecida, a disponibilidade e envolvimento do entrevistado em colaborar será decisivo na obtenção dos dados.

Outro aspeto significativo é a capacidade e facilidade de abranger uma variedade de sujeitos, que outros meios de investigação não conseguem alcançar. Por exemplo, os indivíduos com pouca instrução formal podem encontrar dificuldades em responder a um questionário por escrito, por entraves linguísticos ou de interpretação.

Neste sentido, a entrevista "permite correções, esclarecimentos e adaptações (...), visto que se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos". (Ludke & André, 1986, p. 34).

De acordo com Amado (2013), existe uma "diversidade metodológica" que auxilia e complementa a entrevista, tais como a observação participante, a análise documental, a análise de narrativas, os questionários abertos e "composições", etc. O autor defende que a combinação com outras técnicas, denominada triangulação metodológica, possibilita uma análise rica e pluridimensional de um estudo.

Para a preparação da entrevista sugere-se o uso de um formato estruturado para organizar as questões. Por excelência, realizar um guião é a melhor forma para orientar a entrevista, permitindo que, não só a entrevista tenha coerência, como o entrevistado possa organizar o seu pensamento e discurso.

Com efeito, as questões devem partir de blocos temáticos, numa abordagem gradual e articulada em função da entrevista.

Amado (2013) aponta a escolha das pessoas a entrevistar como uma decisão desta fase de preparação. É fundamental optar por pessoas que possuem características similares com o objetivo do estudo, sendo estas “testemunhas privilegiadas” que permitem à própria investigação “aprender ao máximo” com os contributos que proporcionam. (Amado, 2013, p. 214)

Tendo em conta a diversidade de formas, aplicação e objetivos, podemos classificar as entrevistas em estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas ou informais.

Nas entrevistas estruturadas, o foco central gira em torno de um tema específico pré-estabelecido. Deste modo, o entrevistador estrutura as questões mais pertinentes que vão ao encontro dos objetivos da investigação. Este tipo de entrevista possui um enquadramento estandardizado e mais rígido, determinando ao entrevistador uma postura muito neutral.

As entrevistas semiestruturadas são amplamente implementadas nas investigações qualitativas. Embora exista um guião com questões específicas para conduzir a entrevista, há uma maior margem de liberdade nas respostas e interação entre o entrevistador e o entrevistado.

Já as entrevistas não estruturadas, a abordagem parte do discurso do próprio entrevistado. Não existe, portanto, um formato estruturado de tópicos pré-definidos, mantendo o cariz exploratório com vista a compreender a complexidade do comportamento humano.

O grau de interação e abrangência de temas é maior comparado com os outros tipos de entrevistas, o que obriga ao entrevistador muita competência e sensibilidade face as representações dos entrevistados na recolha da informação.

Para finalizar, as entrevistas informais são mais expressivas nas investigações etnográficas. Neste sentido, prima-se pelas perspetivas individuais de cada sujeito, num contexto livre de partilha de ideias e conversações. Assim, demarca-se a intensa interação entre todos os intervenientes no processo investigativo.

## **4. Técnica de Análise de dados**

### **4.1 Análise de conteúdo**

Após realizar a recolha de informação, é fundamental proceder a uma rigorosa análise e avaliação dos dados.

Segundo a definição clássica de Berelson (1952), “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Posteriormente, Krippendorff (1980) revisita a definição considerando-a como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Vala, citado em Silva & Pinto, 1986, p.103).

Atualmente, a análise de conteúdo é uma técnica bastante popular no âmbito da Ciências Humanas e Sociais, sendo amplamente utilizada no tratamento de dados provenientes de entrevistas.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005, p. 277)

“o lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informação e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...)”

Bodgan e Biklen (1994) perspectivam a análise de conteúdo como

“o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 205).

O carácter objetivo e sistemático desta técnica exige uma grande explicitação de todos os procedimentos utilizados ao longo de toda a investigação, ao serviço de “objetivos predominantemente descritivos e classificatórios” (Vala, citado em Silva & Pinto, 1986, p.103).

Berelson (1971, citado em Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 343) destaca vários usos da análise de conteúdo, entre os quais aponto: “1) identificar intenções, apelações e características de comunicadores; 2) revelar “centros” de interesse e atenção para uma pessoa, um grupo ou uma comunidade; 3) refletir atitudes, valores e crenças de pessoas, grupos ou comunidades”.

Em seguimento desta linha de pensamento, a análise de conteúdo foi uma mais valia ao longo do presente estudo, visto a utilidade de proceder a uma descrição, análise, interpretação e reflexão rica dos dados recolhidos, decorrente da utilização das diferentes técnicas de investigação descritas anteriormente.

## **5. Desenvolvimento do Processo de Investigação**

Definir a problemática de investigação revelou-se uma tarefa difícil e inquietante.

Fruto das mudanças rápidas que ocorrem na sociedade, inúmeros fenómenos emergem diariamente nos mais variados contextos e carecem de investigação apropriada e aprofundada.

Identificar uma parte da realidade social a estudar, num universo tão vasto de problemáticas, é, sem dúvida, um desafio.

De acordo com Sousa (2005, p. 44), “o problema é o objetivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta”. Neste sentido, torna-se necessário afirmar que não existem respostas certas ou erradas, válidas ou menos válidas.

O fundamental é compreender e explicar um fenómeno, esclarecer as necessidades e as lacunas existentes, analisar as relações estabelecidas entre os indivíduos, testar metodologias, enfim, conhecer a realidade circundante.

Diversos autores assinalam que o problema de investigação deve ser: real, factual, relevante, resolutivo, promotor de novos conhecimentos e de novos problemas (Ary, et al 1987; Bartolomé, 1982; Van Dalen e Meyer, 1983, citado em Arnal, et al, 1992).

Neste sentido, a formulação dos objetivos configura-se como um momento fundamental na investigação.

### **5.1 Objetivo Geral**

De acordo com Guerra (2002, p.163), “os objetivos gerais descrevem grandes orientações para as ações e são coerentes com as finalidades do projeto, descrevendo as grandes linhas de trabalho a seguir (...)”.

O objetivo geral é, pois, abrangente, pois dá conta da totalidade do problema da investigação. Este deve ser consensual e realista, capaz de “orientar de forma eficaz os participantes” do estudo (...) “o empenhamento leva as pessoas a assumirem responsabilidades e a comprometerem-se com a concretização do objetivo” (Randolph & Posner, 1992, p. 30-31).

O objetivo orientador que norteou este trabalho foi o seguinte:

- Investigar e promover o desenvolvimento de aprendizagens e competências no

âmbito da Educação Não Formal em contexto associativo.

## **5.2 Objetivos específicos**

Podemos considerar os objetivos específicos como o desdobramento dos objetivos gerais. Estes possuem características particulares, pois são mais concretos, explícitos e operacionais.

Segundo Guerra (2002, p. 164), os objetivos específicos distingue-se dos objetivos gerais “porque não indicam direções a seguir, mas estágios a alcançar, e assim, são geralmente, expressos em termos mais descritivos de situações a concretizar”.

Neste sentido, os objetivos específicos definidos foram os seguintes:

- Colaborar nas atividades existentes no Centro Comunitário;
- Identificar as necessidades de formação manifestadas pelas colaboradoras e participantes da associação;
- Elaborar planos de formação compatíveis com as necessidades expressas pelas colaboradoras e participantes da associação;
- Envolver a comunidade local nos processos formativos;
- Analisar, junto dos profissionais e participantes, os contributos da formação ao nível do desenvolvimento pessoal, profissional e social.

## **5.3 Atividades realizadas**

- Reuniões com a acompanhante da Associação;
- Reuniões com a orientadora;
- Reuniões com os participantes;
- Levantamento e análise documental da Associação para a construção do trabalho;
- Observação não participante e participante;
- Participação nas atividades da Associação;
- Participação em reuniões mensais com as colaboradoras do Centro Comunitário;
- Elaboração dos instrumentos de recolha de informação (inquérito e guião de entrevista);
- Aplicação de inquéritos;
- Realização de entrevistas;

- Análise e tratamento dos dados;
- Acompanhamento e apoio nas aulas de TIC Sénior;
- Acompanhamento e apoio nas aulas de TIC do grupo da Santa Casa da Misericórdia;
- Acompanhamento, apoio e, pontualmente, o asseguramento das aulas de TIC para crianças do jardim de infância;
- Responsável pelas aulas de TIC das crianças do ATL da Associação, assegurando e ministrando atividades semanais para dois grupos, com sessões de duração de 1 hora;
- Procura ativa de formadores/colaboradores para as áreas formativas que foram manifestadas fruto do levantamento de necessidades;
- Elaboração de cartazes e flyers para a divulgação das diversas atividades desenvolvidas na Hemeroteca-Mediateca Educativa;
- Colaboração na elaboração de notícias de divulgação das diversas atividades desenvolvidas na Hemeroteca-Mediateca Educativa para as redes sociais;
- Revisão da literatura;
- Tratamento e análise dos dados;
- Colaboração em determinadas atividades da Associação;
- Construção do relatório.<sup>15</sup>

#### **5.4 Recursos necessários à Intervenção e Garantia da sua Acessibilidade**

Os recursos necessários para a prossecução do trabalho foram de várias ordens.

Em larga escala, foi fulcral a disponibilidade, cooperação e envolvimento dos recursos humanos, pois através destes consegui orientar e construir a investigação.

Por isso, foi fundamental a colaboração do orientador na universidade, da acompanhante de estágio, das colaboradoras da entidade e de todos os participantes das atividades da Hemeroteca-Mediateca Educativa.

Foram, igualmente, necessários os recursos materiais, como o computador, impressora, um diário para o registo sistemático, um diário de planeamento das atividades e registo das aulas de TIC das crianças do ATL da Associação, um pen drive para o armazenamento da informação digital, caneta, folhas, entre outros.

Existiram recursos financeiros que foram precisos dispensar, como o transporte para

---

<sup>15</sup> Consultar apêndice nº 2 – Calendarização das atividades realizadas (CRONOGRAMA)

a deslocação à Associação e orientação na Universidade, e para a aquisição de materiais no apoio a este trabalho.

E, finalmente, os recursos bibliográficos, nomeadamente, livros, artigos e outros documentos para o suporte da análise ao longo do processo de aprendizagem e construção do relatório.

## **Capítulo IV. Apresentação e Discussão do processo de Investigação**



## **1. Introdução**

Para o presente trabalho, o diagnóstico de necessidades/interesses de formação mereceu atenção das colaboradoras e dos participantes que frequentam as dinâmicas empreendidas na valência Centro Comunitário – Hemeroteca/Mediateca Educativa.

O desenvolvimento do levantamento de necessidades teve por objetivo identificar lacunas ao nível formativo que necessitam ser colmatadas com formação adequada, aumentando a capacidade de resposta desta valência e promovendo o enriquecimento e satisfação pessoal, profissional e social tanto das colaboradoras quanto dos participantes das atividades da entidade.

Todos os intervenientes responderam prontamente às questões solicitadas, quer por entrevistas, quer por inquérito por questionário.

Assim, fruto deste levantamento, foi possível identificar diferentes perceções, características e necessidades tanto das colaboradoras quanto dos participantes da entidade. Este processo passou por dois momentos distintos.

## **2. O levantamento de necessidades formativas**

- **Primeiro momento:**

O primeiro levantamento de necessidades formativas realizado foi junto do grupo dos participantes das atividades desenvolvidas na Hemeroteca-Mediateca Educativa, através de entrevista semiestruturada<sup>16</sup>. Mediante um guião previamente elaborado, foi também possível aprofundar questões de forma a conhecer melhor o grupo, deixando espaço para os participantes intervirem, alargando a recolha de dados.

A escolha da entrevista semiestruturada prendeu-se com a preocupação relativamente à faixa etária dos participantes, assim como com a intenção de obter informações de forma mais livre, sem condicionar ou padronizar as opções dos informantes. A utilização do guião foi fundamental para sistematizar a informação.

Como foi dito anteriormente, o grupo é constituído por 17 indivíduos, com idades compreendidas entre os 32 e 74 anos, reformados, sendo que 10 pertencem ao sexo masculino e 7 ao sexo feminino.

---

<sup>16</sup> Consultar apêndice nº 3 – Levantamento de necessidades formativas destinado aos participantes

As atividades profissionais desempenhadas anteriormente por estes indivíduos são diversificadas, constituídas maioritariamente por atividades do sector terciário. Trabalharam essencialmente na indústria têxtil, industrial, comercial e de transportes.

No que se refere às habilitações literárias, observa-se que o ensino básico do primeiro ciclo é o que abrange o maior número de indivíduos, como podemos constatar no gráfico nº1.

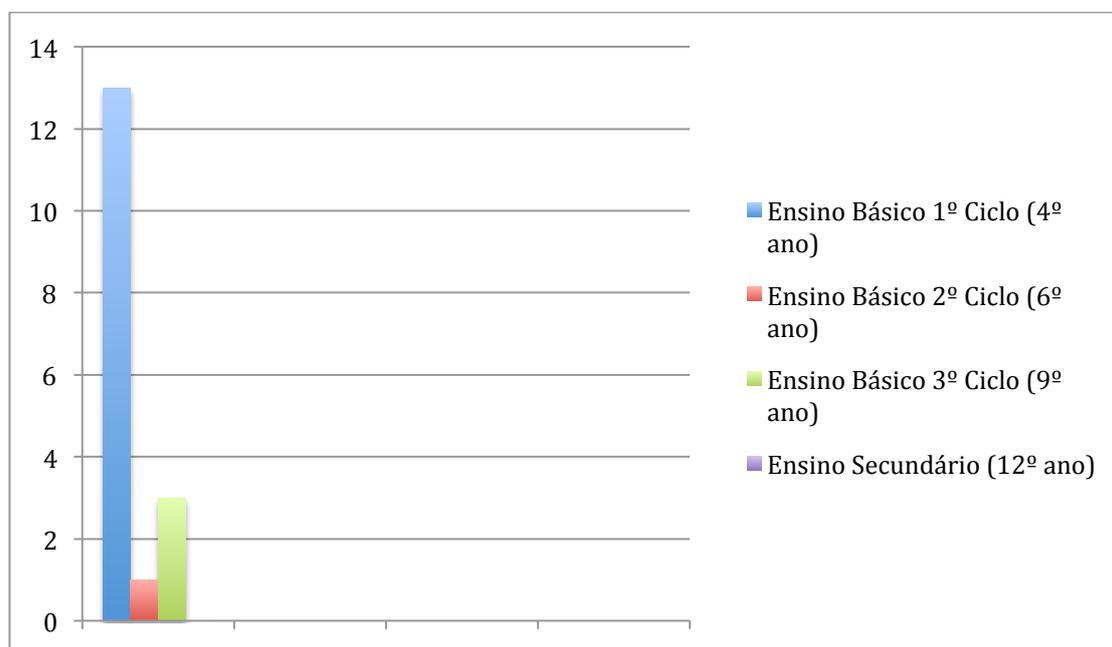


Gráfico nº 1 – Habilitações literárias dos participantes

Quando questionados em relação ao que os motiva a participar nas atividades desenvolvidas no espaço do Centro Comunitário – Hemeroteca/Mediateca Educativa, os participantes elencaram várias razões, sendo o convívio com outras as pessoas, as aulas de TIC e a ocupação dos tempos livres o principal interesse em frequentar o espaço, como podemos constatar no gráfico nº 2.

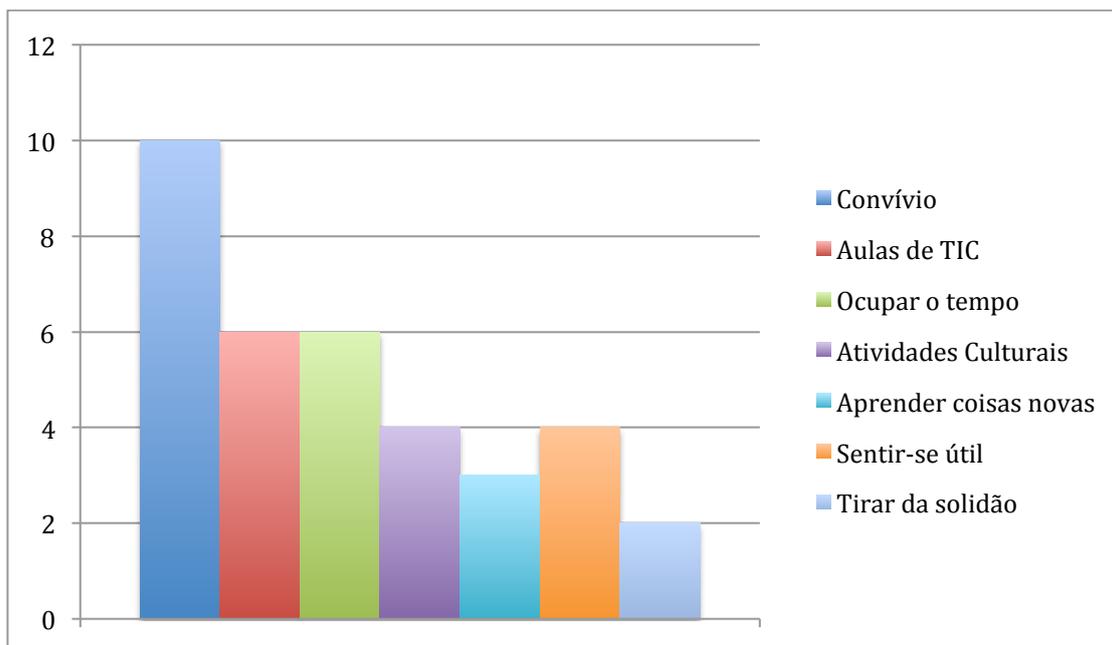


Gráfico n° 2 – Motivação para participar nas atividades

Relativamente às necessidades e interesses de formação, o grupo identificou diversas áreas.

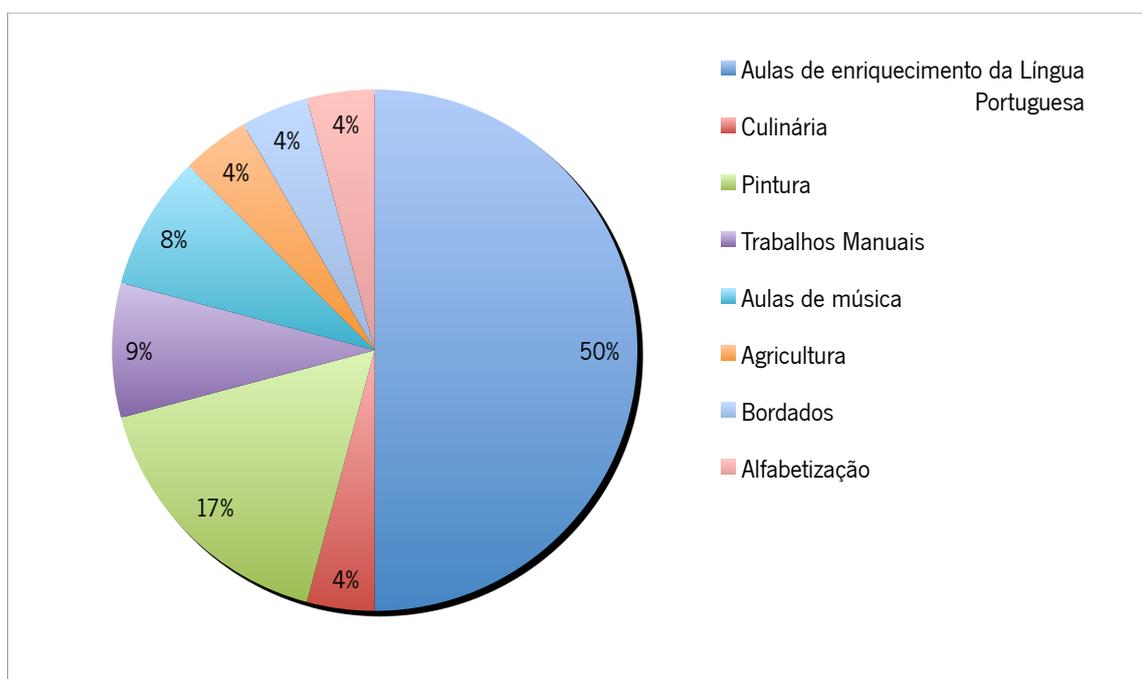


Gráfico n° 3 – Necessidades e interesses de formação

De acordo com o gráfico n° 3, 50% dos participantes auscultados revelaram necessidade/interesse de formação prioritária na área do enriquecimento da Língua Portuguesa.

Segundo conversa informal com um dos participantes, as aulas de enriquecimento da Língua Portuguesa seriam uma mais valia, uma vez que “antigamente não havia condição para continuar a escola”. Outro participante apontou a necessidade de desenvolver competências mais práticas, como aprender a preencher documentos ou a realizar reclamações escritas corretamente.

Por conseguinte, foi consensual entre os participantes a vontade de aperfeiçoar o português, tanto a nível oral como escrito.

A outra área formativa mais significativa foi a pintura, com a percentagem de 17%.

- **Segundo momento:**

O segundo levantamento de necessidades formativas foi direcionado às colaboradoras das diversas valências da área de intervenção Sócio Comunitária

Num meio heterogéneo de colaboradoras, estas possuem características e funções distintas, contando com: 1 diretora técnica (licenciada em psicologia), 2 assistentes sociais, 1 psicóloga, 2 técnicas auxiliares de serviço social, 1 educadora social, 2 animadoras sócio cultural, 1 educadora de infância, 1 assistente administrativa e 1 auxiliar de serviços gerais.

Quanto às habilitações literárias das colaboradoras, a maioria possui o nível superior de escolaridade, enquanto que a assistente administrativa detém o nível secundário e a auxiliar de serviços gerais detém o 1º ano do Ciclo Preparatório.

De forma a obter a informação pretendida nesta etapa, procedi à aplicação de Inquéritos de levantamento de necessidades formativas<sup>17</sup> direcionado às colaboradoras.

A opção por aplicar o inquérito prendeu-se com a maior facilidade de reunir a informação necessária em detrimento da entrevista, tendo em conta a rotina laboral das profissionais.

Na tabela que se segue, podemos analisar as necessidades formativas apontadas pelas colaboradoras da entidade.

---

<sup>17</sup> Consultar apêndice nº4 – Levantamento de necessidades formativas destinado às colaboradoras da entidade

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	16%
Comportamentos Desviantes na Adolescência	13%
Saúde Mental na Adolescência	13%
Dinâmica de Grupo	10%
Redação de notícias	6%
Intervenção no âmbito da toxicod dependência	6%
Primeiros Socorros	3%
Gestão de Conflitos	3%
Planeamento de atividades	3%
Inglês	3%
Estratégias de trabalho em equipa	3%
Organização do tempo	3%
Secretariado	3%
Terapia familiar	3%
Coaching PNL	3%
Marketing Social e Fundraising	3%
Políticas Sociais	3%

Tabela nº 2 - Necessidades e interesses de formação – Colaboradoras da entidade

Como podemos verificar na tabela, o maior destaque incide na área de aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, onde 16% das colaboradoras sentem a necessidade de formação específica neste campo.

De seguida, foram identificadas duas problemáticas consideradas pertinentes em termos formativos - Comportamentos Desviantes na Adolescência e Saúde Mental na Adolescência - com uma percentagem de 13%. Por fim, a técnica de Dinâmica de Grupos surge com uma representatividade de 10%.

### **3. Necessidade formativa dos participantes**

Relativamente às aulas de enriquecimento da Língua Portuguesa, o interesse/necessidade formativa de maior relevo para o grupo, foi desenvolvida uma procura ativa no terreno, tendo estabelecido contato com diversas entidades no sentido de obter maiores informações acerca da oferta formativa neste âmbito e na possibilidade de estabelecer parcerias ou alguma colaboração com formadores/professores competentes na área do ensino de Português para o desenvolvimento de ações de formação.

Em conversas informais com a acompanhante de estágio, esta autorizou colocar as possibilidades no terreno, estabelecer contatos e, eventualmente, pôr em curso a ação, mas sem acréscimo financeiro para a Associação.

Após os contatos realizados com as potenciais entidades, não obtive nenhuma colaboração neste sentido.

No entanto, mobilizei a minha rede pessoal de contatos e consegui o apoio de uma formadora de Português de uma Escola Profissional, em Guimarães, que se disponibilizou em contribuir como formadora voluntária nesta atividade formativa.

Tendo em conta a disponibilidade da formadora, ficou acordado realizar as formações de Enriquecimento da Língua Portuguesa uma vez por semana, com a duração de 1 hora, intitulada “Português para Todos”.

#### **4. Necessidade formativa – Colaboradoras da entidade**

Quanto ao interesse/necessidade formativa das colaboradoras da entidade, verificou-se que as áreas mais relevantes de formação apontadas incidiram nas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, seguindo por formações no âmbito de Comportamentos Desviantes na Adolescência e Saúde Mental na Adolescência e dinâmica de grupos.

Foi realizada, igualmente, uma procura ativa no terreno para colmatar estas lacunas formativas. Mediante esta procura, poucos serviços externos se mostraram recetivos com as propostas formativas, principalmente por não existir por parte da associação a possibilidade de financiar as ações de formações.

Em alternativa às formações financiadas, sugeri à acompanhante de estágio entrar em contato e convidar alguns profissionais de outras entidades, que desempenham funções na mesma área que as colaboradoras da associação, com o objetivo de promover pontualmente seminários ou sessões de discussão, partilha e reflexão sobre as problemáticas e práticas profissionais emergentes no campo sócio comunitário.

Pessoalmente, entrei em contato com quatro profissionais de entidades diferentes: dois psicólogos, uma assistente social e uma educadora social.

No entanto, por questões laborais e incompatibilidade de agenda, nenhum destes profissionais se disponibilizaram para colaborar.

## 5. O desenvolvimento da ação de formação – “Português para Todos”

No dia 2 de Abril de 2015, realizamos a divulgação da formação na página oficial da Associação numa rede social, incluindo um *banner*<sup>18</sup> alusivo ao tema.

Distribuimos, igualmente, cartazes e *flyers* pela zona da entidade de forma a dar a conhecer a atividade formativa e envolver a comunidade nesta iniciativa.

Após a divulgação da formação, obtivemos 14 inscrições. Previamente, um plano de formação<sup>19</sup> foi executado e discutido com a formadora, tendo em conta as expectativas dos formandos, discutidas ao longo do processo de levantamento de necessidades.

No dia 13 de Abril de 2015, iniciamos a primeira sessão do ciclo de formação no âmbito da Língua Portuguesa intitulado “Português para todos”, com o objetivo definido de proporcionar aos participantes o enriquecimento e domínio fundamental da língua materna contribuindo para o desenvolvimento de competências ao nível oral (compreensão e expressão oral), ao nível escrito (leitura e expressão escrita) e ao nível do conhecimento explícito da língua (regras gramaticais).

A primeira sessão reuniu 12 participantes. A formadora realizou uma dinâmica com o grupo de forma a realizar a sua auto apresentação e para o grupo proceder, igualmente, à sua auto apresentação.

Posteriormente, de modo informal, a formadora procurou dialogar com o grupo para compreender as motivações, interesses e expectativas existentes, e também, para apresentar o plano de formação junto dos mesmos.

Nesta primeira sessão, a formadora levou uma ficha de trabalho sobre os *Mass media* – Meios de comunicação social, cujo objetivo em identificar os códigos diferentes e diferenciados nos meios de comunicação. A atividade que se seguiu consistiu em ler e analisar as páginas de um jornal e, posteriormente, redigir uma pequena notícia e preparar uma apresentação oral sobre o tema escolhido.

Na sessão seguinte, o tema desenvolvido foi no âmbito da gramática ou funcionamento da língua que se estendeu ao longo de cinco sessões.

Posteriormente, a atividade realizada consistiu em consultar, aprender a utilizar e a preencher o Livro de Reclamações, sendo esclarecido que o ato de reclamar é um direito, mas que necessita de exercício, respeito e regras para realizar o procedimento. De seguida,

---

<sup>18</sup> Consultar apêndice nº5 – *Flyer* de divulgação da ação de formação “Português para Todos”

<sup>19</sup> Consultar apêndice nº6 – Plano de formação da ação de formação “Português para Todos”

uma folha de reclamação foi entregue aos formandos, solicitando o preenchimento dos campos obrigatórios da folha e a descrição de uma reclamação fictícia.

A quarta sessão enfatizou os géneros literários, onde os formandos analisaram e discutiram algumas ideias sobre um poema exposto, desenvolvendo a proposta de trabalho na ficha de exercícios.

As sessões seguintes incidiram em exercícios práticos gramaticais, como a classificação de palavras agudas, graves, esdrúxulas; classificação de nomes, adjetivos e verbos; sinais de pontuação, etc.

As correções das fichas de trabalho eram realizadas no fim de cada sessão ou, por questões de tempo, a formadora procedia à correção no início da sessão seguinte, antes de introduzir um novo tema.

Ao todo, foram realizadas 12 sessões, findando a atividade formativa no dia 29 de Junho de 2015.

## **6. A avaliação da ação de formação “Português para Todos”**

No final da atividade formativa foi realizada uma avaliação sumativa junto dos participantes da ação de formação no âmbito da Língua Portuguesa, mediante o preenchimento de um inquérito por questionário<sup>20</sup>.

De forma a obter os dados necessários para avaliar a formação, a proposta no questionário enquadrou-se na escala Likert, que consiste “em um conjunto de itens apresentados em forma de afirmações ou juízos, perante os quais se pede a reação dos indivíduos” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 306).

Na escala existem quatro opções de respostas, sendo que 1 corresponde a discordo totalmente, 2 – discordo, 3 – concordo e 4 – concordo totalmente.

No questionário procurou-se avaliar os seguintes domínios: os objetivos da formação, o desempenho do formador, os conteúdos programáticos, a organização geral da ação de formação e a avaliação global.

No fim do questionário, existiam duas questões abertas para os participantes manifestarem a sua opinião, uma vez que este processo teve o objetivo de provocar

---

<sup>20</sup> Consultar apêndice nº7 – Avaliação da ação de formação “Português par Todos”

mudanças e melhorias, podendo até ser utilizado num outro momento de levantamento de necessidades.

No total, foram entregues, respondidos e devolvidos 10 inquéritos por questionário.

A seguir, analisaremos os dados obtidos da avaliação da ação de formação.

## 6.1 Resultados da ação de formação

Relativamente ao primeiro domínio colocado no inquérito, acerca dos objetivos da formação, podemos observar no gráfico nº 4 que 30% dos inquiridos concordaram que os objetivos da ação de formação foram claramente definidos. Já 70% dos inquiridos concordaram totalmente que foi clara a definição dos objetivos delineados para a ação de formação.

De seguida, 30% dos inquiridos concordaram que os objetivos da ação de formação estavam adequados, sendo que 70% concordaram totalmente com a adequação dos objetivos.

No que concerne a afirmação dos objetivos traçados no âmbito da ação de formação, 10% discordaram com a afirmação, enquanto 40% concordaram e 50% concordaram totalmente.

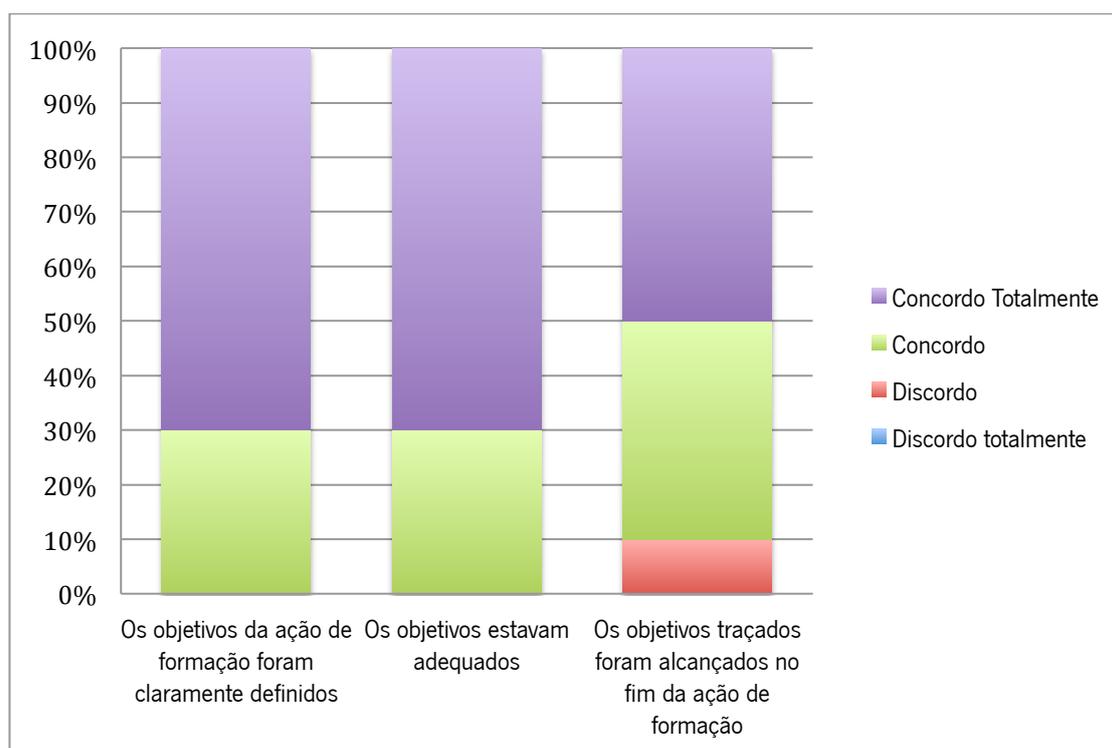


Gráfico nº 4 – Objetivos da ação de formação

No que se refere ao domínio do desempenho da formadora, podemos verificar no gráfico n° 5 que 20% dos inquiridos concordaram que a linguagem utilizada pela formadora era clara, em detrimento dos 80% que concordaram totalmente que a linguagem mobilizada pela formadora foi clara e acessível ao longos das sessões.

A seguir, podemos constatar que 30% concordaram que a formadora transmitiu bem os seus conhecimentos. Por sua vez, 70% concordaram totalmente com a afirmação.

À afirmação “a formadora teve um bom desempenho”, 30% concordaram ao invés dos 70% dos inquiridos que concordaram totalmente com o bom desempenho da formadora.

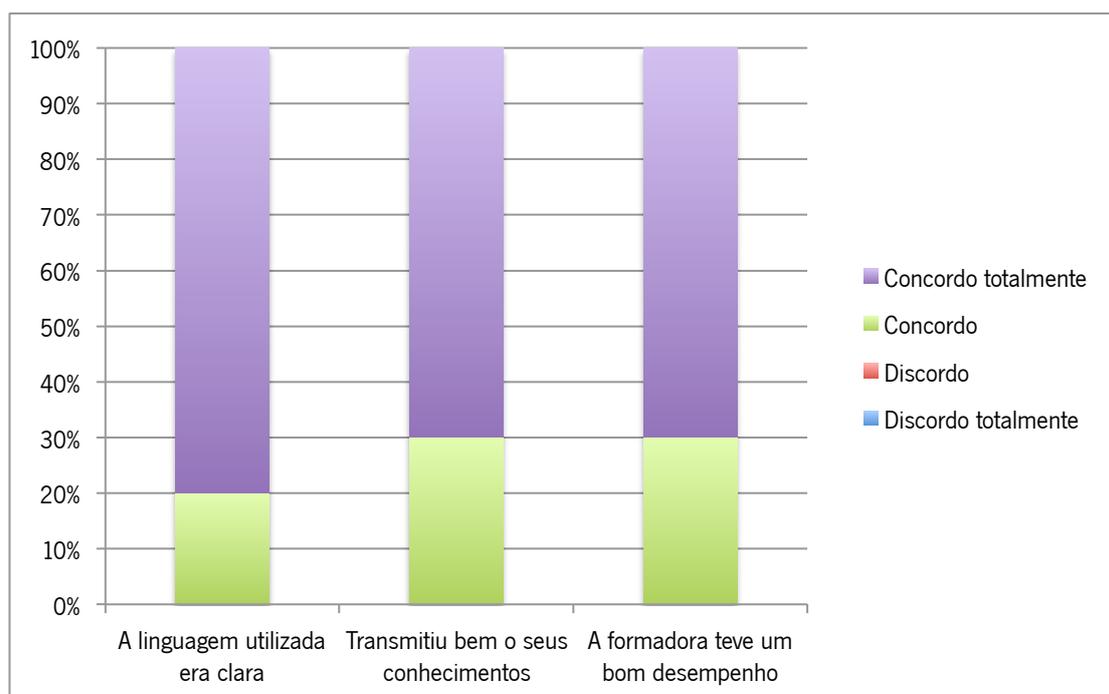


Gráfico n° 5 – Desempenho da formadora

Acerca do domínio dos conteúdos programáticos, podemos observar no gráfico n° 6 que 20% dos inquiridos concordaram que estes despertaram o interesse e 80% concordaram totalmente com a afirmação.

O mesmo se verifica na afirmação que se segue, onde 20% concordaram em ter adquirido novos conhecimentos e expressivamente 80% dos inquiridos concordaram totalmente.

Já no que diz respeito à afirmação “os conteúdos foram ao encontro dos meus interesses”, 10% dos inquiridos concordaram com a afirmação. Em contrapartida, 90% concordaram totalmente que os conteúdos abordados foram ao encontro dos seus interesses formativos.

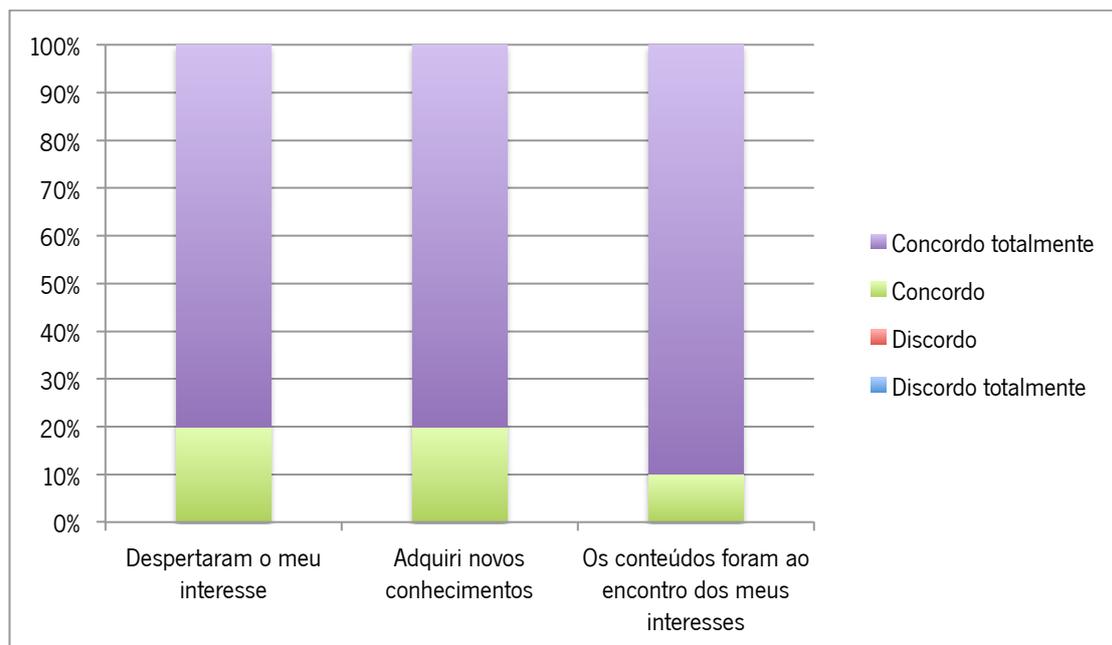


Gráfico n° 6 – Conteúdos programáticos

No domínio da organização geral da ação de formação, podemos verificar no gráfico n° 7 que 80% dos inquiridos discordaram que a duração da ação de formação foi suficiente.

Já na afirmação a seguir, 30% dos inquiridos discordaram que o horário da ação de formação foi adequado, perante outros 70% que concordaram com a adequação do horário.

Relativamente à afirmação “o tempo atribuído aos temas foi adequado”, 70% discordaram com a afirmação. Já 20% concordaram e apenas 10% concordaram totalmente com a adequação do tempo em relação aos temas desenvolvidos na ação de formação.

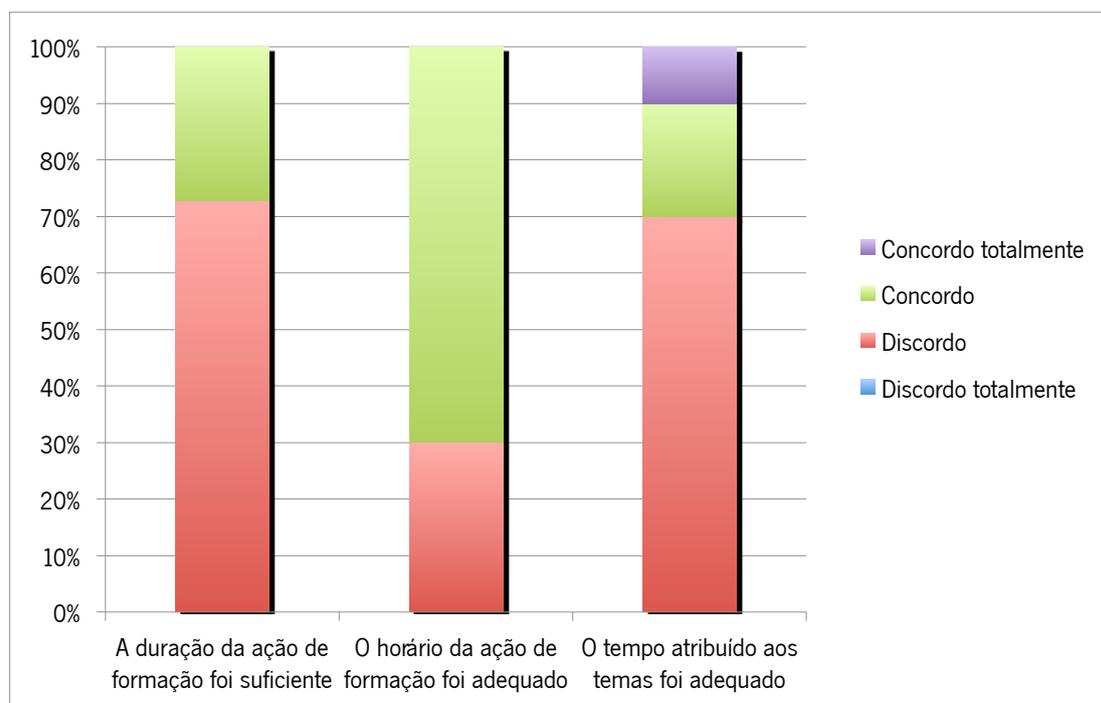


Gráfico n° 7 – Organização geral da ação de formação

Finalmente, no domínio da avaliação global da ação de formação, observamos no gráfico n° 8, que 30% dos inquiridos concordaram que os temas foram coerentes e proveitosos. Já 70% concordaram totalmente acerca da coerência e proveito dos temas abordados nas sessões.

O mesmo se confere na afirmação a seguir, onde 30% concordaram que houve uma boa articulação entre teoria e prática e os outros 70% dos inquiridos concordaram totalmente com a articulação ministrada entre os conteúdos.

No que diz respeito à participação, 50% dos inquiridos concordaram que participaram ativamente nas sessões e 50% concordaram totalmente na sua participação.

Por fim, verificamos no gráfico que 30% dos inquiridos concordaram que as ações de formação contribuíram para o desenvolvimento pessoal e social. Em contrapartida, 70% concordaram totalmente com a afirmação.

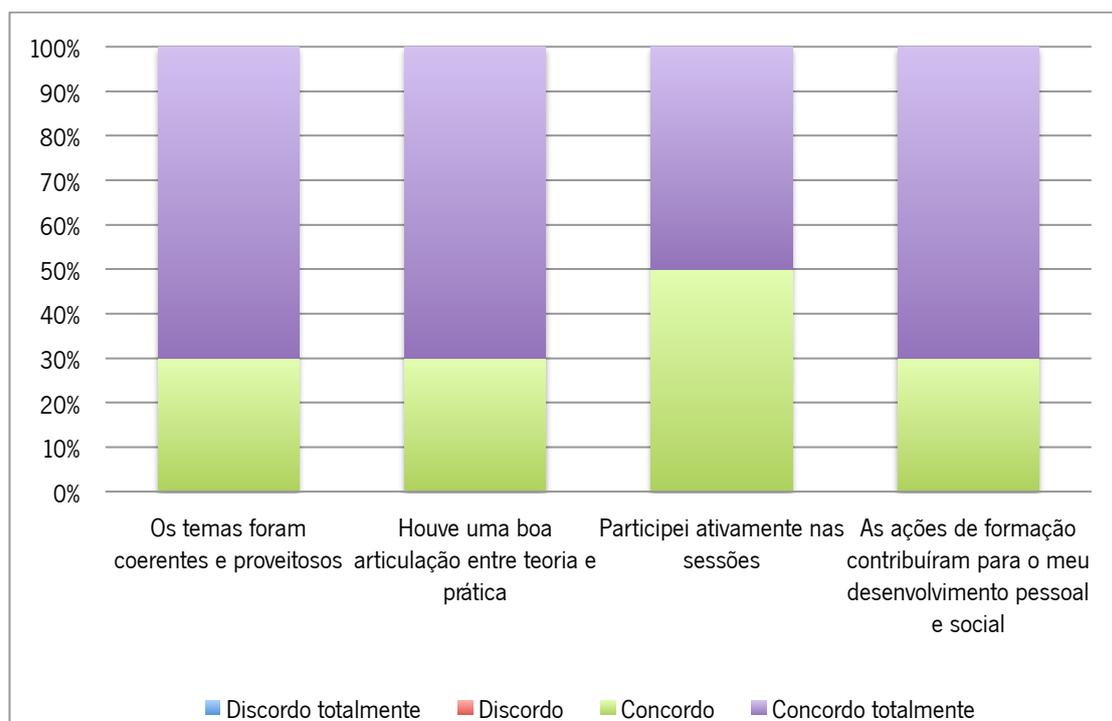


Gráfico n° 8 – Avaliação global

## 6.2 Resultados da análise de conteúdo

Para analisar o campo das questões abertas inseridas no questionário, espaço para os inquiridos manifestarem e aprofundarem a sua opinião, recorreremos à análise de conteúdo, enquanto técnica de tratamento de informação.

As respostas das questões abertas foram codificadas e analisadas através da comparação e identificação de padrões comuns.

No primeiro domínio “Repetiria esta ação de formação no futuro?”, obtivemos um padrão de respostas mencionadas com maior frequência, que foram agrupadas, correspondendo à uma categoria definida como “Motivação e interesse”.

Neste sentido, podemos evidenciar as unidades de cada resposta manifestadas nesta categoria: “sim, repetia, porquê é uma disciplina que eu tenho muita dificuldade (*sic*)”; “sim, porque nunca é demais aprender ou recordar a nossa língua mãe que tanta falta nos faz”; “sim, gostaria de aprender mais”.

Ao analisar as respostas que ilustram estas constatações, podemos observar as limitações ao nível ortográfico. Esta limitação condicionou alguns participantes a deixarem o

seu contributo por escrito. Este facto foi constatado através da interação e observação participante no momento do preenchimento deste domínio.

Por conseguinte, os indivíduos que manifestaram a sua opinião, revelam motivação e interesse em repetir a ação de formação, perspectivando a sua importância e contributo enquanto promotor de oportunidades de aprendizagens e competências no enriquecimento e domínio fundamental da língua materna.

Relativamente ao segundo domínio, “Comentários opcionais, sugestões”, verificou-se, igualmente, um consenso de respostas, que foram agrupadas, destinados à categoria definida como “Continuidade da ação de formação”.

Registaram-se nas respostas deste domínio as seguintes afirmações: “seria bom que voltasse-mos a ter estas aulas de português (*sic*)”; “que aja continuação da formação (*sic*)”; “três meses foram poucos. Gostaria que a ação de formação fosse mais longa (*sic*)”; “pouco tempo”.

Observa-se, então, que o fator de continuação da formação ficou evidente nos discursos dos inquiridos. De salientar que os resultados obtidos anteriormente na questão fechada do inquérito “organização geral da ação de formação” (gráfico nº7) revelou que 80% dos inquiridos discordaram que a duração da ação de formação foi suficiente e 70% discordaram com a adequação do tempo atribuído aos temas desenvolvidos, indo ao encontro dos comentários e sugestões descritas.

Perante ambas as evidências destes resultados obtidos, podemos refletir que os indivíduos reforçaram a importância da ação de formação desenvolvida, demonstrando vontade em continuar neste percurso formativo no âmbito da Língua Portuguesa.

## **7. Síntese da análise dos dados**

A formação, como motor de desenvolvimento do capital humano, proporciona oportunidades para adquirir novas aprendizagens, novas competências e até mesmo o reencontro com experiências anteriores, permitindo, como salientou Ferry (1999), a estruturação do indivíduo e a sua maturação interna.

Indivíduos interessados em integrar e absorver novos conhecimentos, independente do contexto e da etapa da vida, perspectivam a educação e a formação como uma via para

compreender, de forma consciente, a necessidade e a pertinência em adquirir novos saberes para ampliar o seus horizontes.

Por isso, é importante o desenvolvimento e a disseminação de oportunidades educativas estimulantes, paralelamente aos ambientes tradicionais, considerando práticas e estratégias que englobam o conceito abrangente de educação e formação.

Sitoe (2006, p. 287) afirma que

“para tanto, é necessária a confluência de três fatores: que a pessoa tenha a predisposição de aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagens adequadamente organizados e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem)”.

Neste sentido, perspectiva-se cada vez mais o diagnóstico de necessidades formativas como uma preocupação e valorização dos recursos humanos, orientado para o desejo de desenvolvimento e mudança, quer pessoal, social, profissional, organizacional, etc.

Fruto da informação recolhida na entrevista realizada com a Diretora Geral da Associação, esta admite que o investimento nos Recursos Humanos é fulcral, pois estes são “são um capital importante numa entidade. Investir na sua formação e desenvolvimento é fundamental para a sua motivação e para uma resposta cada vez mais eficaz e eficiente às necessidades das comunidades” (Entrevista nº1).

Tendo em conta os modelos de análise de necessidades formativas estudados neste trabalho, verificamos a pertinência em contextualizar as necessidades sentidas pelos indivíduos para adotar uma metodologia adequada no sentido de corresponder às situações reais. D’ Hainaut frisou (1979, citado em Esteves & Rodrigues, p. 30) acerca do modelo de diagnóstico de necessidades educativas, a suma importância de “encontrar um equilíbrio entre as necessidades das pessoas e do grupo e as exigências do sistema”.

Consciente das necessidades dos indivíduos, levando em conta o contexto, os intervenientes, as técnicas de recolha e análise dos dados, o trabalho desenvolvido procurou sempre ir ao encontro das necessidades formativas das colaboradoras e dos participantes das atividades desenvolvidas na Associação, quer através da observação participante e não participante, da realização de entrevistas e aplicação de inquéritos por questionários com o intuito de obter informações úteis para desenvolver planos estruturados.

Assim, a investigação no terreno permitiu o acionamento de técnicas, contribuindo para participar e compreender o quotidiano das pessoas e do contexto (Silva & Pinto, 1986).

Para tal, procurou-se desenvolver uma “pedagogia problematizante e não uma pedagogia dos depósitos, bancária”, como defende Paulo Freire (2005, p. 156).

Relativamente aos participantes das atividades da Associação, desde o levantamento de necessidades formativas, estes sempre revelaram interesse prioritário em frequentar a atividade formativa no âmbito do enriquecimento da Língua Portuguesa, pensada e partilhada pela motivação intrínseca do grupo sendo, posteriormente, concebida à medida, tendo em conta a opinião de cada participante.

Observando os resultados obtidos nos inquéritos ministrados, podemos fazer um balanço positivo sobre o desenvolvimento da ação de formação “Português para Todos”. É possível afirmar que este processo formativo foi bastante participativo, transformando cada etapa em momentos de diálogo e partilha.

O diferencial da ação de formação desenvolvida ao longo dos três meses resultou da consciencialização das necessidades sentidas pelo grupo, onde a vontade de adquirir novos conhecimentos e competências foi muito explícito. Numa perspectiva construtivista da educação, os participantes foram os atores principais na construção e contextualização da formação.

Na generalidade, constata-se que os participantes inquiridos concordaram totalmente com os objetivos da formação, com o desempenho da formadora, com os conteúdos programáticos, realizando uma avaliação global bastante satisfatória do processo formativo.

Quanto à organização geral da ação de formação, a maioria dos participantes discordaram relativamente à duração da formação e ao tempo atribuído aos temas, sugerindo o prolongamento das sessões e motivados para a prossecução da ação de formação.

De acordo com os dados obtidos, o espaço educativo de carácter não formal permitiu aquisições de aprendizagens e competências, promovendo práticas educativas intencionais e compatíveis com as necessidades expressas pelos participantes, mediante a transmissão de saberes práticos, com conteúdos atuais e manipuláveis do quotidiano.

Esta experiência educativa coloca em enforque o valor primordial em tornar válidas as aprendizagens e competências adquiridas anteriormente, através de processos não formais de aprendizagens.

Ánibal (2013, p. 7) conclui que esta

“validação se traduz no reconhecimento social de espaços, contextos e tempos de aprendizagem que eram considerados menores, ou insignificantes (...) Porque evidencia

os saberes experienciais adquiridos, desenvolvidos e transmitidos pelos indivíduos ao longo da vida, até aí invisíveis numa sociedade dominada pelo saber escolar”.

Quanto ao levantamento de necessidades formativas das colaboradoras da entidade, foi realizada uma “abordagem através dos profissionais de educação” (Esteves & Rodrigues, 1993), tendo em consideração a opinião das mesmas, que procuram satisfazer interesses e necessidades da população que intervêm.

No que concerne aos resultados das necessidades formativas das colaboradoras da entidade, nenhuma ação foi alcançada e concretizada para colmatar as lacunas manifestadas. Ficou patente no discurso presente na entrevista com a Diretora Geral da Associação as “dificuldades em obter financiamentos para todas as suas respostas”, dificultando “o investimento em formação interna”. (Entrevista nº1)

Contudo, a Diretora Geral afirma que a Associação procura se organizar para dar respostas às solicitações formativas

“através da utilização de recursos internos à entidade, recorrendo a técnicos que ministram a formação ou através de candidaturas a financiamentos. Por vezes em situações pontuais procede à aquisição de serviços externos. Na maior parte das vezes os colaboradores participam em ações promovidas por entidades externas” (Entrevista nº 1)

Apesar da procura ativa junto de serviços externos e esforços reunidos na intenção de realizar seminários ou sessões de discussão pontuais com outros profissionais da área, esta alternativa proposta não foi concretizada, pois nenhum dos profissionais contactados revelaram disponibilidade em colaborar.

Esta alternativa foi claramente pensada com o intuito de promover um espaço não formal de discussão, partilha e reflexão de práticas e experiências entre profissionais que atuam no mesmo terreno de intervenção, sendo uma via de reconhecer e valorizar outros contextos e meios que existem para além das ofertas de educação e formação de natureza formal.

Neste sentido, Gohn (2006, p. 8) enfatiza que

“qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra

denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem (...)"

No entanto, creio que as necessidades formativas manifestadas pelas colaboradoras são legítimas e devem ser consideradas em futuras formações, uma vez que estas necessidades foram sentidas e expressas e as competências precisam de uma constante atualização, especialmente em áreas que envolvem a intervenção com público alvos oriundos de diferentes contextos, características e problemáticas. E também, em áreas de inovação tecnológica, como as TIC, área formativa mais expressiva entre as colaboradoras (16%), onde se requer competências multifuncionais no exercício profissional.

**Capítulo**

**V.**

**Considerações**

**Finais**



A realização deste trabalho passou por vários momentos importantes, principalmente no que diz respeito à definição da problemática a investigar. A identificação do objeto de estudo foi um desafio, principalmente pelas características do contexto onde o trabalho foi desenvolvido, por ser um meio rico e plural de intervenção. Neste sentido, para compreender e explicar a realidade circundante, foi essencial um investimento ao nível teórico de forma a compreender e sustentar as práticas desenvolvidas que decorriam no local de estágio.

Com o objetivo de estruturar e contextualizar uma análise crítica sobre os processos educativos no âmbito da Educação Não formal, um campo em construção, como frisou Gohn (2006), tornou-se pertinente abordar e enquadrar as políticas de Educação e Formação de Adultos, sob o ponto de vista de organização e concepção de processos formativos alternativos, inseridos e promovidos em contextos para além do domínio escolar.

Verificou-se que há movimentos e iniciativas educativas que mobilizam os propósitos intrínsecos do campo da Educação e Formação de Adultos, como o espaço europeu, frisando a pertinência da educação e da aprendizagem ao longo da vida. Felizmente, há parceiros, há instituições, há dinâmicas próprias, assim como há uma grande vontade de promover práticas estimulantes para a população para a aquisição de novos conhecimentos, de forma a não dissipar os seus princípios fundadores.

A partir destas questões, tornou-se mais claro abordar a temática da formação e das necessidades formativas, no seu sentido lato e perspetivando o seu contributo para o desenvolvimento pessoal, social, profissional, cultural, organizacional dos participantes da Associação que acolheu o meu estágio.

Daí derivou a pertinência de problematizar a análise de necessidades de formação, uma etapa basilar do processo pedagógico de formação, com o forte desejo de corresponder às exigências do contexto, permitindo a planificação e tomada de decisões. A análise de necessidades de formação, sustentada por diferentes modelos, métodos e técnicas possibilitou envolver variados participantes e fazer uma leitura mais fiel correspondente à situação real, delimitando temas, problemas e objetivos de uma forma mais precisa.

A destacar no processo de recolha de informação, a disponibilidade e prontidão de todos os participantes que colaboraram com este trabalho, que de forma espontânea e recetiva manifestaram os seus desejos e vontades, facilitando o estudo.

Neste sentido, com o esforço de todos foi possível aproximar-me do objetivo geral proposto neste trabalho, no sentido de investigar e desenvolver estratégias para promover

atividades com intencionalidade educativa e formativa, motivada a desenvolver aprendizagens e competências das colaboradoras e participantes da Associação.

Igualmente, acredito que a maioria dos objetivos específicos foram alcançados no que diz respeito à colaboração nas atividades existentes no Centro Comunitário, na identificação das necessidades de formação manifestadas pelas colaboradoras e participantes, na elaboração de plano de formação compatíveis com as necessidades expressas, no envolvimento da comunidade local no processo formativo e na avaliação dos contributos da formação a nível do desenvolvimento pessoal, profissional e social. Estas tarefas foram muito aliciantes, propiciando-me a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação académica.

Neste sentido, felizmente proporcionaram-se estratégias e condições para implementar uma formação contextualizada, à medida e fruto de uma necessidade real, como foi a atividade formativa “Português para Todos”.

No caso das colaboradoras, não foi possível ir ao encontro das suas necessidades e colmatar as lacunas sentidas. No entanto, como contributo deste trabalho, fica assinalado e registada a necessidade de formação das colaboradoras, frisando a importância e compromisso da Associação em promover momentos formativos em articulação com as expectativas das colaboradoras.

No geral, a realização deste trabalho ficou marcado por muitos aspetos positivos. A experiência de contato com situações e dinâmicas reais de trabalho permitiu compreender a complexidade do tema tratado, possibilitando um maior entendimento e enquadramento ao nível teórico e prático. Para além do contato e laços criados com os participantes, a razão da existência da Associação, que valorizou o trabalho realizado e está recetiva e interessada em dar continuidade à formação desenvolvida no âmbito da Língua Portuguesa, a ação de formação “Português para Todos”. Acredito que os participantes ficaram consciencializados com a mais valia do diagnóstico de necessidades formativas e com a experiência formativa, uma vez que estes foram ouvidos e convidados a participar num processo concebido com e para eles.

Ao olhar para este ambiente associativo, marcado por processos educativos e formativos não formais, perspetivo muitas possibilidades interventivas, que inclui e facilita, em particular, o desenvolvimento de aprendizagens de subgrupos ou comunidades, assim como

para os profissionais que atuam nesta área, que se organizam para dar respostas aos indivíduos a procura de soluções e estratégias para os problemas que emergem no contexto.

Em síntese, o trabalho no local de estágio, assim como a escrita do relatório, foram uma mais valia, tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que possibilitaram a transferência de conhecimentos, a consolidação das aprendizagens e competências adquiridas no primeiro ano do Mestrado, ao nível da formação, trabalho e gestão de recursos humanos.



## **Capítulo VI. Bibliografía Referenciada**



## Bibliografia

- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- AMADO, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ANÍBAL, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à Validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Instituto Universitário de Lisboa. (Consulta em 18.02.2015). Disponível em [http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES\\_WP147\\_Anibal.pdf](http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP147_Anibal.pdf).
- ANTUNES, F. (2013). Reforma do Estado e políticas públicas: a governação ação – Notas de um estudo no campo da Educação e Formação de Adultos em Portugal. Organizadora Vera Maria Vidal Peroni. Brasília: Liber Livro.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. & LATORRE, A. (1992). *Investigación Educativa – Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais. (Consulta em 04.01.2014). Disponível em <http://www.adcl.org.pt/adcl2/index.php>
- BARBIER, J.M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BRANDÃO, C.R. (2007). *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BODGAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- COUTINHO, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal*. Universidade do Minho. (Consulta em 25.04.2014). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf> Acedido em 25.04.2014.
- CANÁRIO, R. (1997). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (1999). *Gestão da Escola: Como Elaborar o Plano de Formação?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, R., (1999). *Educação de Adultos, Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Livro Branco: "Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva"*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias
- COMISSÃO EUROPEIA (2000). *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. (Consulta em 18.02.2015). Disponível em <https://infoeuropa.euocid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>.
- DE KETELE, J.M; CHASTRETTE, M.; CROS, D.; METTELIN, P.; THOMAS, J. (1998). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- EUROPEAN COMMISSION. Press Release DataBase. 2015. (Consulta em 18.02.2015). Disponível em [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-95-162\\_pt.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-95-162_pt.htm).
- F. SILVA, M.A. (2000). *Do poder mágico das formações às práticas de Formação com projecto e à avaliação reflexiva*. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 13 N°1. Braga: IEP/UM, 77-109. (Consulta em 01.03.2015). Disponível em

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413105>.

- FERRY, G. (1991). *El Trayecto de la Formación: los enseñantes entre la Teoría y la Práctica*.
- FERREIRA, P.T. (1999). *Guia do Animador – Animar uma actividade de formação*. Lisboa: Multinova.
- FLICK, UWE. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- GARCÍA, L. M.A. (2001). *Mochila pedagógica sobre o essencial da formação*. União Europeia: Conselho da Europa. (Consulta em 01.03.2015). Disponível em [http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668045/T-Kit6\\_po.pdf/b0b25134-033e-4731-93d8-ca43433ba85c](http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668045/T-Kit6_po.pdf/b0b25134-033e-4731-93d8-ca43433ba85c).
- GUERRA, I. C. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. 2º Ed. Cascais: Principia.
- GOHN, M.G. (2006). *Educação não-formal na pedagogia social*. In Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo. (Consulta em 18.02.2015). Disponível em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext).
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, regras de jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- LESNE, M. (1977). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- LIMA, L. (2007). Da Educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. In Educação ao longo da Vida. *Entre a Mão Direita e a Mão Esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez. pp. 13-36.
- LIMA, L. (2014). *Políticas de Educação Permanente: qualificacionismo adaptativo ou educação de adultos?*. In *Sensos 7*. Vol. IV. Nº I 2014. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- LOPES, R.; MACHADO, D.; LIMA, C.; GONÇALVES, S. & PINHEIRO, R. (2008). *Paradigmas de Investigação em Educação*. (Consulta em 27.04.2014). Disponível em <http://sites.google.com/site/grupometodologiaste/Home/paradigmas-de-investigacao>
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. (1996). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MEIGNANT, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MORAES, M.C. (1997). *O Paradigma Educacional Emergente*. PUC/SP/Brasil. (Consulta em 25.04.2014). Disponível em [http://www.ub.es/sentipensar/pdf/candida/paradigma\\_emergente.pdf](http://www.ub.es/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf).
- NÓVOA, A. (2007). *É preciso manter uma vigilância crítica sobre o Reconhecimento de adquiridos*. Aprender ao Longo da Vida. Nº7. pp. 10-18. Entrevista.
- PRÍNCEPE, M.L. & DIAMANTE, J. (s.d). *Desmistificando a Educação Não-Formal*. Sumaré Faculdade. Revista Acadêmica Eletrônica. (Consulta em 15.11.2014). Disponível em [http://www.sumare.edu.br/arquivos/1/raes/06/raesed06\\_artigo01.pdf](http://www.sumare.edu.br/arquivos/1/raes/06/raesed06_artigo01.pdf).
- PINTO, L.C. (2005). *Sobre Educação Não-Formal*. Cadernos d'Inducar. (Consulta em 12.11.2014). Disponível em <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>.

- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 4ª Ed. Lisboa: Gradiva.
- RANDOLPH, W. & POSNER, B. (1992). *Planeamento e Gestão de Projetos*. Lisboa: Presença.
- RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ROCKENBACH, P. C. JR., COELHO, K. Da S., DELLAGNELO, E. H. L. & KANITZ, A. F. (2013). *Reflexões sobre uma Perspectiva Crítica na Conceção do Processo de capacitação dos Empregados da Escola Alpha*. Revista Gestão e Planeamento. V. 13, n. 1, pp. 177- 198.
- SAMPIEIRI, R.H; COLLADO, C.H. & LUCIO, P.B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. 3ª Ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (Orgs.) (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- SILVESTRE, C.A.S. (2003). *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SITOE, R.M. (2006). *Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico?*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. (Consulta em 18.02.2015). Disponível em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a09.pdf>.
- SOUSA, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes
- TRILLA, J. (1998). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel.



## **Anexos**



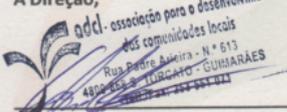
## Anexo nº 1- Autorização da Associação



### DECLARAÇÃO

A Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL) declara, para os devidos efeitos, na sequência do estágio curricular realizado nesta Instituição no âmbito do mestrado em Educação – Formação, Trabalho e Recursos Humanos, no ano letivo 2014/2015, que autoriza a mestranda Jocélia Rezende Gomes a identificar o nome da Instituição: Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL), no seu relatório de estágio: “O papel da educação não-formal em contexto associativo”.

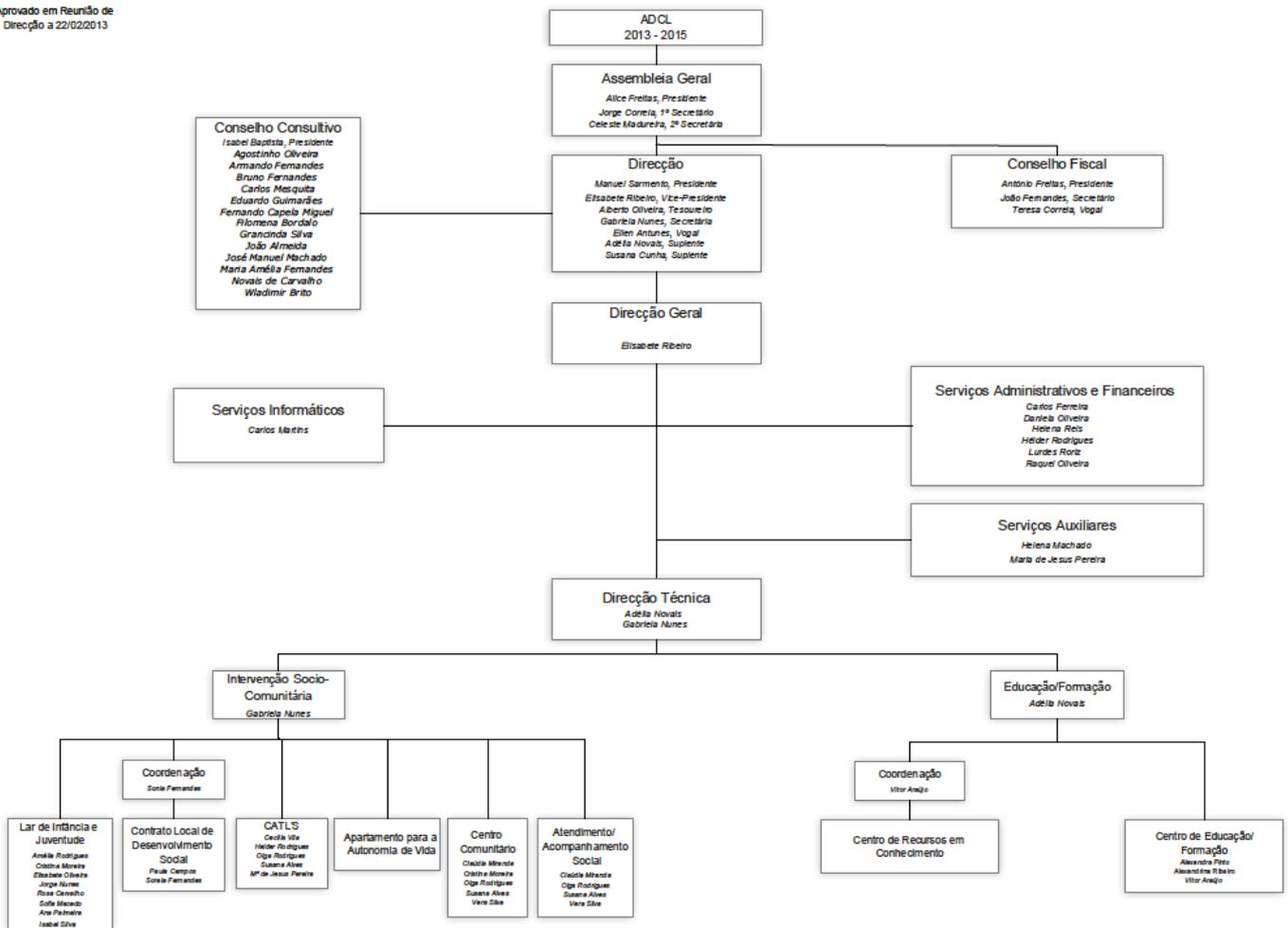
S. Torcato, 20 de Outubro de 2015.

A Direção,  
  
adcl - associação para o desenvolvimento  
das comunidades locais  
Rua Padre Azeiteira - N.º 613  
4810-054 - TORCATO - GUIMARÃES

www.adcl.org.pt

## Anexo nº 2- Organograma Institucional

Aprovado em Reunião de  
Direcção a 22/02/2013



## **Apêndices**



## **Apêndice nº 1 - Entrevista nº 1 à Diretora Geral da Associação**

### **Caracterização do entrevistado**

1. Idade
2. Género
3. Estado Civil
4. Habilitações literárias
5. Qual é a sua categoria profissional?
6. Há quanto tempo colabora nesta associação?
7. Que funções desempenha?

### **Formação**

8. A associação investe em processos formativos para os seus colaboradores?  
De que forma?
9. Quais são os principais objetivos da formação promovida pela associação?
10. A associação possui um Regulamento Interno de Formação?
11. Existe algum plano de formação destinado aos colaboradores da associação?
12. Quem é o responsável pela elaboração do plano?
13. Considera importante oferecer ações de formação aos colaboradores? Porquê?
14. Qual foi a última formação que os colaboradores realizaram?
15. Como são distribuídas as ofertas de formação pelas valências da associação? Existe alguma valência prioritária?
16. Qual o grupo de profissionais que mais frequenta ações de formação?

17. As ações de formação são em horário laboral ou pós-laboral?

18. A formação é gerida pela própria associação ou recorrem a entidades externas?

### **Análise de necessidades**

19. Como é realizado o processo de levantamento de necessidades formativas?

20. Quem participa nesse processo?

21. Como a associação se organiza para dar resposta às solicitações formativas?

### **Avaliação**

22. A associação faz a avaliação da formação?

23. Que tipo de avaliação é realizada?

24. Qual é o objetivo desta avaliação?

25. Como perspectiva as futuras formações para os colaboradores da associação?

**Apêndice nº 2 – Calendarização das atividades realizadas (CRONOGRAMA)**

ANO 2014/2015									
ATIVIDADES	OUT.	NOV.	DEZ.	JAN.	FEV.	MAR.	ABR.	MAI.	JUL.
Reuniões com a acompanhante da Associação									
Reuniões com a orientadora									
Levantamento e análise documental da Associação para a construção do trabalho									
Elaboração dos instrumentos de recolha de informação (Inquérito e Guião de entrevista)									
Participação nas atividades da Associação									
Participação em reuniões mensais com as Colaboradoras do Centro Comunitário									
Aplicação de Inquéritos									

Realização de entrevistas									
---------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Acompanhamento e apoio nas aulas de TIC Sénior									
Acompanhamento e apoio nas aulas de TIC do grupo da Santa Casa da Misericórdia									
Acompanhamento e apoio e, pontualmente, asseguramento das aulas de TIC para as crianças do Jardim de Infância									
Responsável pelas aulas de TIC das crianças do ATL da Associação, assegurando e ministrando atividades semanais para dois grupos, com sessões de duração de 1 hora									
Procura ativa de formadores/colaboradores para as áreas formativas que foram manifestadas fruto do levantamento de necessidades									
Elaboração de cartazes e <i>flyers</i> para a divulgação das atividades desenvolvidas na Hemeroteca-Mediateca Educativa									
Revisão da Literatura									
Tratamento e análise dos dados									

Construção do relatório									
-------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

**Apêndice nº 3 – Levantamento de necessidades formativas destinado aos participantes**

**LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES FORMATIVAS**

Entrevista semiestruturada

(Aos participantes das atividades desenvolvidas na Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais)

**1. Caracterização dos participantes**

**1.1** Nome

**1.2** Idade

**1.3** Área de residência

**1.4** Habilitações literárias

**1.5** Atividade profissional que desempenha/ desempenhou

**2. Identificação formativa**

**2.1** O que o motiva a frequentar as atividades desenvolvidas neste espaço?

**2.2** Numa perspectiva de alargar os seus conhecimentos, existe alguma atividade que gostaria de participar neste espaço?

**2.3** Qual o horário que considera mais adequado para participar nas atividades?

**2.4** Com que frequência consegue participar nas atividades?

**2.5** Qual é o método que considera mais interessante nas atividades? Métodos expositivos?

Exercícios/trabalhos práticos? Projetos? Jogos/trabalho em grupo?

**2.6** Comentários ou sugestões.

**Apêndice nº 4 – Levantamento de necessidades formativas destinado às colaboradoras da entidade**

**LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES FORMATIVAS**

O presente inquérito tem como finalidade identificar os interesses e as necessidades formativas dos profissionais de intervenção sócio comunitária da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL).

É garantida toda a confidencialidade das respostas. O tratamento do inquérito será efetuado com rigor e seriedade.

**1. Caracterização do Inquirido**

**1.1** Nome:

\_\_\_\_\_

**1.2** Idade: \_\_\_\_\_

**1.3** Área de residência:

\_\_\_\_\_

**1.4** Habilitações literárias:

\_\_\_\_\_

**1.5** Atividade profissional que desempenha:

\_\_\_\_\_

**2. Participação em ações/cursos de formação profissional**

**2.1** Já frequentou alguma ação/curso de formação profissional?

Sim

Não

Se sim, especifique a ação/curso:

\_\_\_\_\_

**2.2** Frequentou a ação/curso:

Por iniciativa própria  Por iniciativa da Associação

**2.3** Quais são os motivos que o/a leva a frequentar ações/curso de formação profissional?

(Selecione apenas 2 opções)

- Atualização de conhecimentos
- Aquisição de novas competências e conhecimentos
- Progressão na carreira
- Reconversão profissional
- Enriquecimento pessoal
- Outros. Quais?
- 

**3. Necessidades formativas**

**3.1** Atualmente, sente necessidade de formação profissional?

Sim  Não

**3.2** Identifique áreas formativas em que sente necessidade de formação para adquirir e/ou aprofundar conhecimentos e competências profissionais.

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice nº 5 – Flyer de divulgação da ação de formação “Português para Todos”

**PORTUGUÊS PARA TODOS**  
**- FORMAÇÃO -**

**13**  
DE ABRIL  
15:30 ÀS 16:30

INSCRIÇÕES: HEMEROTECA - MEDIATECA EDUCATIVA  
S. TORCATO

FORMADORA: REGINA LEAL

**adcl** Morada: Rua Padre Anjeira, 613  
S. Torcato, 4835-868 S. Torcato  
Contactos: 253 55 40 11  
913 355 283  
Fax: 253 55 10 71  
E-mail: adcl@adcl.org.pt

Ler. Compreender.  
Escrever. Conversar.  
Aprender!

## Apêndice nº 6 – Plano de Formação da ação de formação “Português para todos”

### Plano de Formação

Designação	“Português para Todos”
Objetivos	<p>Objetivo Geral: Proporcionar aos participantes o enriquecimento e o domínio fundamental da língua materna.</p> <p>Objetivos específicos: Desenvolver competências</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- ao nível oral (compreensão e expressão oral),</li><li>- ao nível escrito (leitura e expressão escrita) e</li><li>- ao nível do conhecimento explícito da língua (regras gramaticais).</li></ul>
Conteúdos programáticos	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Mass Media</i>;</li><li>- Gramática ou funcionamento da língua;</li><li>- Folha de reclamação;</li><li>- Géneros Literários;</li><li>- Sinais de pontuação.</li></ul>
Metodologia de formação	<p>De forma a fomentar a participação dos formandos, a metodologia adoptada será:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Metodologia demonstrativa;</li><li>- Metodologia ativa e participativa: trabalhos práticos individuais e discussão em grupo.</li></ul>

Critério de avaliação	Avaliação sumativa
Público-alvo	Participantes das atividades da Hemeroteca-Mediateca Educativa da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL) e comunidade em geral.
Nº de participantes	12 participantes
Formadora	Professora Regina Leal
Local de realização	Hemeroteca-Mediateca Educativa da Associação para o Desenvolvimento das Comunidades Locais (ADCL)
Duração	1 hora por semana
Calendarização	Início: 13 de Abril de 2015 Termo: 29 de Junho de 2015
Inscrições	As inscrições deverão ser realizadas até o dia 9 de Abril, na Hemeroteca-Mediateca Educativa (Segunda a Sexta, das 11h às 19h).

## Apêndice nº 7 – Avaliação da ação de formação “Português para Todos”

### Avaliação da Formação “Português para todos”

O presente inquérito tem por objetivo avaliar o ciclo de formação “Português para Todos”, que decorreu nos meses de Abril, Maio e Junho, durante uma hora por semana, na Hemeroteca-Mediateca Educativa da ADCL.

É fundamental conhecer a sua opinião acerca do funcionamento das sessões, dos conteúdos e da prestação do formador, com vista ao aperfeiçoamento de futuras ações.

Responda a todas as questões assinalando a sua opinião de acordo com a seguinte escala seguinte:

1=Discordo totalmente

2=Discordo

3=Concordo

4=Concordo totalmente

1. Objetivos da formação	1	2	3	4
1.1 Os objetivos da ação de formação foram claramente definidos				
1.2 Os objetivos estavam adequados				
1.3 Os objetivos traçados foram alcançados no fim da ação de formação				

2. Desempenho do formador	1	2	3	4
2.1 A linguagem utilizada era clara				
2.2 Transmitiu bem o seus conhecimentos				
2.3 A formadora teve um bom desempenho				

3. Conteúdos programáticos	1	2	3	4
3.1 Despertaram o meu interesse				
3.2 Adquiri novos conhecimentos				
3.3 Os conteúdos foram ao encontro dos meus interesses				

4. Organização geral da ação de formação	1	2	3	4
4.1 A duração da ação de formação foi suficiente				
4.2 O horário da ação de formação foi adequado				
4.3 O tempo atribuído aos temas foi adequado				

5. Avaliação global	1	2	3	4
5.1 Os temas foram coerentes e proveitosos				
5.2 Houve uma boa articulação entre teoria e prática				

5.3 Participei ativamente nas sessões				
5.4 As ações de formação contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e social				

Repetiria esta ação de formação no futuro? Porquê?

---

---

Comentários opcionais, sugestões:

---

---

Obrigada pela sua participação!